FABÍOLA DOS SANTOS KUCYBALA

A AÇÃO PEDAGÓGICA DOCENTE NA ARTICULAÇÃO ENTRE EDUCAÇÃO INFANTIL E ANOS INICIAIS: A EXPERIÊNCIA DO DEPARTAMENTO DE ATLÂNTICO – COLÔMBIA

CANOAS, 2020

FABÍOLA DOS SANTOS KUCYBALA

A AÇÃO PEDAGÓGICA DOCENTE NA ARTICULAÇÃO ENTRE EDUCAÇÃO INFANTIL E ANOS INICIAIS: A EXPERIÊNCIA DO DEPARTAMENTO DE ATLÂNTICO – COLÔMBIA

Dissertação apresentada à banca examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade La Salle como requisito parcial para obtenção do título de mestre em Educação

Orientadora: Profª. Dra. Vera Lucia Felicetti

Coorientadora: Profª. Dra. Adriana Del Rosario Pineda Robayo

CANOAS, 2020

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

K95a Kucybala, Fabíola dos Santos.

A ação pedagógica docente na articulação entre educação infantil e anos iniciais [manuscrito]: a experiência do departamento de Atlântico (Colômbia) / Fabíola dos Santos Kucybala – 2020.
151 f.; 30 cm.

Dissertação (mestrado em Educação) – Universidade La Salle, Canoas, 2020.
"Orientação: Profª. Dra. Vera Lúcia Felicetti".
"Co-Orientação: Profª. Dra. Adriana Del Rosario Pineda Robayo".

1. Educação infantil. 2.Ensino fundamental. 3. Transição. 4. Formação docente - Colômbia. I. Felicetti, Vera Lúcia. II. Robayo, Adriana Del Rosario Pineda. III. Título.

CDU: **372**

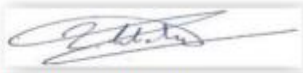
Bibliotecária responsável: Melissa Rodrigues Martins - CRB 10/1380

FABÍOLA DOS SANTOS KUCYBALA

Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do título de mestre, pelo Programa de Pós-Graduação de Educação da Universidade La Salle.

BANCA EXAMINADORA

Profª. Drª. Denise Macedo Zioltto
Universidade La Salle



Prof. Dr. Cledes Antonio Casagrande
Universidade La Salle

Profª. Drª. Hildegard Susana Jung
Universidade La Salle

Profª. Drª. Marilene Gabriel Dalla Corte
Universidade Federal de Santa Maria

Profª. Drª. Adriana Del Rosario Pineda Robayo
Coorientadora, Universidade Del Atlântico

Prof.ª Dr.ª Vera Lucia Felicetti
Universidade La Salle, Orientadora e Presidente da Banca

Área de Concentração: Educação
Curso: Mestrado em Educação

Canoas, 13 de novembro de 2020.

Dedico este trabalho à minha filha LUÍSA, minha luz, razão pela qual busco diariamente ser uma pessoa melhor. À minha família, que esteve sempre presente, dando-me apoio, força e carinho. E a todos os profissionais que atuam nas escolas públicas, desempenhando seu papel com qualidade, comprometimento e profissionalismo.

AGRADECIMENTOS

É muito bom percorrer um caminho de conquistas e aprendizagens quando trilhamos em parceria com pessoas especiais. Durante este percurso nem tudo foi fácil e cheio de flores, nem foi como imaginava, mas várias pessoas auxiliaram-me para não desistir e seguir em frente.

Agradeço a Deus, que me iluminou, deu-me perseverança nos momentos difíceis e nunca me desamparou na realização deste sonho.

Ao meu marido, que incansavelmente segurou as pontas, cuidou da casa, da nossa filha e de mim quando me faltava forças.

Aos meus pais, sogra, irmã, cunhadas e cunhados, que também davam aquela ajudinha com a Luísa para que a mamãe pudesse estudar, incentivando-me na busca pelos meus objetivos.

Agradeço também à família Leonel, que sempre contribuiu para que minha prática enquanto professora e pesquisadora estivesse em constante aprimoramento, motivando e incentivando os professores a buscar novas e melhores formas de ensinar e de estabelecer relações de afeto e cuidado com nossos alunos.

À Universidade La Salle, por proporcionar um ambiente tão acolhedor a todos os seus alunos. Agradeço pelos inúmeros aprendizados, pelos amigos que lá fiz e pelos professores que me acompanharam ao longo destes dois anos.

Não posso deixar de agradecer às pessoas boas que conheci durante o período em que estive em Barranquilla, na Colômbia. Foram muitas aprendizagens e muitos desafios; venci meus medos, minhas inseguranças e tirei uma força que eu mesma desconhecia que tinha. Não foi fácil, mas me superei e me reinventei. Agradeço à Secretaria Departamental de Educação do Atlântico pela disponibilidade em me fornecer dados e informações acerca da política de articulação e pela solicitude com que sempre me atenderam. Aos participantes da pesquisa, que me auxiliaram a conhecer um pouco mais acerca dos seus trabalhos.

Em especial, agradeço à família Castellón Pineda, pela acolhida, carinho e dedicação com que me receberam em sua casa.

Finalmente, à minha orientadora, professora doutora Vera Lúcia Felicetti, e à minha coorientadora, professora doutora Adriana del Rosario Pineda Robayo, que, com dedicação, carinho e tranquilidade, me auxiliaram nesta trajetória, dando importantes sugestões e *feedbacks* para aprimorar a minha pesquisa, fazendo deste trabalho um projeto de aprendizagem e crescimento profissional.

RESUMO

A dissertação em tela, inserida na linha de pesquisa Formação de Professores, Teorias e Práticas Educativas do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade La Salle (Unilasalle), teve como objetivo geral analisar como a formação continuada, oferecida no âmbito da Política Departamental de Articulação entre Níveis Educativos, favorece a ação pedagógica dos professores que atuam nas turmas de transição entre a pré-escola e o primeiro ano do Ensino Fundamental. Para responder a esse objetivo, a metodologia utilizada teve enfoque qualitativo, sendo o estudo de caso escolhido como procedimento metodológico. As informações foram coletadas mediante a composição de grupos focais e analisadas a partir da Análise Textual Discursiva, proposta por Moraes e Galiazzi (2007), quando foi feita a desconstrução das falas e a criação das categorias emergentes. Para fundamentar esta pesquisa e auxiliar na discussão dos resultados, foram utilizados autores como Pineda Robayo (2014, 2015, 2017), que trata acerca dos processos relativos à infância, à educação inicial e à relação com a ação pedagógica docente, e Perrenoud (1997, 2013), Tardif (2012) e Pimenta (1997a, 1997b, 2005), que trazem apontamentos sobre a formação continuada e a relação com os saberes e identidade dos professores, além das leis brasileiras e colombianas que fundamentam os processos de articulação entre as duas etapas da Educação Básica. Da análise do *corpus* emergiram três grandes categorias: na primeira – saberes dos professores – foram discutidas questões relacionadas à didática, ao planejamento e à importância da reconfiguração docente para os processos acerca do desenvolvimento infantil. A segunda – competências intrapessoais e interpessoais do docente – tratou das relações estabelecidas dentro das escolas e nos espaços oportunizados por meio da formação de professores. A terceira e última categoria – a identidade docente – foi discutida sob a perspectiva reflexiva em torno do trabalho, da prática profissional e dos espaços formativos. Os resultados evidenciaram que a formação oportunizada pela política tem contribuído para transformar as vivências cotidianas, as ações pedagógicas e as experiências relacionadas à transição, bem como para o aprimoramento dos saberes e o compartilhamento entre os diferentes sujeitos e segmentos escolares, promovendo ambientes colaborativos e a criação de estratégias voltadas à melhoria dos processos de ensino em extensão ao de aprendizagem.

Palavras-chave: Transição. Articulação entre Educação Infantil e Ensino Fundamental. Formação docente. Colômbia.

ABSTRACT

The general goal of the present thesis, which is part of the Teacher Training, Educational Theories and Practices line of research in the Graduate Program in Education at La Salle University (Unilasalle), was to analyze how continuing education, offered in the scope of the Departmental Policy of Connections between Educational Levels, fosters pedagogical actions for teachers who work in classes transitioning between preschool and the first year of Primary Education. To this end, we used a qualitative methodology, with a case study as the methodological procedure. Information was collected through focus groups and analyzed according to Textual Discourse Analysis, as proposed by Moraes and Galiazzi (2007), in which utterances are broken down and emerging categories are created. In order to provide a foundation for this research and to support the discussion of the results, we referred to authors such as Pineda Robayo (2014, 2015, 2017), who address the processes related to childhood, early education and pedagogical teaching actions, and to Perrenoud (1997, 2013), Tardif (2012) and Pimenta (1997a, 1997b, 2005), who provide insight into continuing education and its relation to teacher knowledge and identity, in addition to Brazilian and Colombian laws that form the foundation of the processes connecting the two stages of Basic Education. Three major categories emerged from the corpus analysis: the first - teacher knowledge - discussed issues related to didactics, planning and the importance of reshaping the teacher for processes related to child development. The second - the teacher's intrapersonal and interpersonal competencies - addressed the relations established in schools and in spaces offered for teacher training. The third and last category - teacher identity - was discussed from a reflective perspective regarding the work, the professional practice and spaces for training. The results showed that the training offered by the policy has contributed to transforming everyday experiences, pedagogical actions and experiences related to the transition, as well as to improving knowledge and sharing between different academic subjects and segments, thus promoting collaborative environments and the creation of strategies aimed at improving teaching processes in addition to learning.

Keywords: Transition. Articulation between pre-primary school and elementary school. Teacher training. Colombia.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Organização e divisão das categorias e subcategorias 71
Figura 2 – Oficina com professores, apresentação de projetos 87
Figura 3 – Oficina com professores, atividade prática 87
Figura 4 – Oficina com coordenadores 88
Figura 5 – Oficina com psicoorientadores 88
Figura 6 – Planejamento colaborativo 93
Figura 7 – Princípios da Política de Articulação entre Níveis Educativos 101
Figura 8 – Relações interpessoais dentro das instituições 115
Figura 9 – Organização final das categorias: Ser/Fazer docente 121

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Produções dos Programas de Pós-Graduação 20
Quadro 2 – Produções da BDTD..... 21
Quadro 3 – Produções da Anped 32
Quadro 4 – Distribuição da EI e EF com a efetivação do Ensino Fundamental de nove anos 39
Quadro 5 – Referências Normativas Política Departamental de Articulação entre Níveis Educativos 47
Quadro 6 – Questões-chave para o desenvolvimento dos grupos focais 70
Quadro 7 – Distribuição das categorias e subcategorias 72
Quadro 8 – Tipos de competências 123

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – População participante na primeira fase (2018) 65
Tabela 2 – População participante na segunda fase (2019) 66
Tabela 3 – Composição dos grupos focais 67

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO 12
2 DA INQUIETAÇÃO INICIAL À REVISÃO DA LITERATURA 15
2.1 Justificativa pessoal 15
2.2 Justificativa acadêmica 18
2.3 Revisando a literatura: trilhando caminhos que contribuem para a pesquisa 19
2.4 Justificativa social 35
2.5 Problema de pesquisa 36
2.6 Objetivo geral 36
2.7 Objetivos específicos 36
3 A ARTICULAÇÃO ENTRE A EDUCAÇÃO INFANTIL E O ENSINO FUNDAMENTAL: UMA DISCUSSÃO NECESSÁRIA 38
3.1 O contexto normativo da colômbia 44
3.2 Elementos da articulação que favorecem a transição para a alfabetização 51
3.3 A formação e a ação pedagógica do professor 57
4 METODOLOGIA 62
4.1 Abordagem de pesquisa 63
4.2 Contexto, sujeitos e organização da pesquisa 64
4.3 Roteiro – questões-chave para o desenvolvimento dos grupos focais 69
4.4 Roteiro – análise das informações 70
5 ANÁLISE E DISCUSSÃO 73
5.1 Saberes dos professores 73
5.1.1 Didática **81**
5.1.2 Planejamento **92**
5.1.3 Reconfiguração docente sobre o desenvolvimento infantil **99**
5.2 Competências intrapessoais e interpessoais do docente 107
5.3 Identidade docente 116
6 SER E FAZER NA AÇÃO PEDAGÓGICA DOCENTE 121
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS 128
REFERÊNCIAS 132
APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO 141
APÊNDICE B – AUTORIZAÇÃO 142

APÊNDICE C – UNIDADES DE ANÁLISE (MATRIZ) 143
ANEXO 1 - INFORME TÉCNICO DA POLÍTICA 144

1 INTRODUÇÃO

A transição entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental é um marco na vida da criança. Para que esse processo tenha continuidade e respeite as especificidades das crianças, no entanto, é necessário que haja uma articulação e discussão entre as etapas da Educação Infantil e Ensino Fundamental – anos iniciais da Educação Básica, com vistas ao desenvolvimento de um trabalho conjunto e uma reorganização das propostas de trabalho docente e das formas de acolher a criança que passa por esse processo de transição.

Quanto a essa temática, caminham paralelamente dois processos importantes: a forma como acontece esta articulação e a formação oportunizada aos profissionais que trabalham com estas duas etapas da Educação Básica. Com isso, a presente dissertação pretende trazer algumas considerações acerca deste processo tão importante para a criança, aprofundando uma política adotada pela Secretaria de Educação de Atlântico, na Colômbia. O objetivo desta investigação é analisar como a formação continuada, oferecida no âmbito da Política Departamental de Articulação entre Níveis Educativos, favorece a ação pedagógica dos professores que atuam nas turmas de transição entre a pré-escola e o primeiro ano do Ensino Fundamental.

Nesse sentido, esta dissertação está dividida em sete capítulos, sendo o Capítulo 1 destinado à introdução. O Capítulo 2 apresenta a justificativa pessoal, acadêmica e social para a realização desta pesquisa, a relevância, o tema e o problema, seguido dos objetivos geral e específicos a serem alcançados durante a execução deste trabalho.

Ainda no Capítulo 2 é realizada a revisão da literatura e traçado um panorama geral do que está sendo produzido e investigado no âmbito brasileiro e colombiano acerca da transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental. Esta revisão foi feita a partir de um levantamento nos *sites* da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação e da análise das produções acadêmicas de teses em Programas de Pós-Graduação do Doutorado em Educação da Colômbia.

A partir desta revisão e das temáticas presentes nesses trabalhos, é abordado como ocorre a transição entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental a partir de alguns fundamentos legais, aportes teóricos, relatos e pesquisas apresentados pelos autores. Além disso, os trabalhos analisados na revisão da literatura evidenciam a transição entre as duas etapas de ensino sob a perspectiva do processo de alfabetização e da promoção da formação pedagógica dos professores.

No Capítulo 3 expõe-se o referencial teórico que embasou esta dissertação e contribuiu para a construção, discussão e levantamento de hipóteses sobre a temática em tela. Este capítulo foi dividido em quatro partes, abordando, primeiramente, a questão da transição entre Educação Infantil e Ensino Fundamental a partir da interlocução entre as leis que norteiam as duas etapas da Educação Básica e os teóricos da área, como Kramer (2006), Corsino (2007) e Carvalho, Klisys e Augusto (2006). Em seguida, apresenta-se o contexto normativo da Colômbia, expondo como se deu a construção e estabelecimento da Política de Articulação entre Níveis Educativos e que teve o cerne na formação dos docentes atuantes em tais graus de ensino. Logo após, discorre sobre os elementos de articulação que favorecem a alfabetização, trazendo algumas considerações acerca da construção da criança no processo de aquisição da leitura e escrita, além de abordar um pouco sobre a reciprocidade entre alfabetização e letramento. Para contribuir com esta temática, foram utilizados autores como Soares (2004), Ferreiro e Teberosky (1985) e Lerner (2002). Por fim, trata da formação para a ação pedagógica do professor e as contribuições destes espaços formativos para a promoção do trabalho coletivo, para a troca entre os diferentes atores educacionais e para o exercício de reflexão sobre a prática profissional, a partir das contribuições de Imbernón (2010, 2011), Nóvoa (1995) e Freire (1996).

No Capítulo 4, referente à metodologia, está delineado o percurso escolhido para desenvolver esta pesquisa, pautado na abordagem qualitativa. Com isso, são demonstrados os procedimentos, o contexto, os sujeitos envolvidos e a forma de sua organização, assim como o roteiro de questões balizadoras para a composição dos grupos focais e a análise das informações.

Levando-se em conta o contexto empírico desta dissertação e as leituras realizadas ao longo da pesquisa, o Capítulo 5 apresenta a análise das informações e o levantamento de algumas questões e diálogos acerca da temática em pauta, a partir da Análise Textual Discursiva, proposta por Moraes e Galiazzi (2007). Está dividido de acordo com as categorias e subcategorias que emergiram após a análise do *corpus* formado nos grupos focais e tem como ponto de partida o estudo da matriz que deu origem a estas categorias.

O Capítulo 6 pretende fazer uma ligação entre todas as categorias e subcategorias, levantando alguns aspectos referentes ao SER e ao FAZER docente durante sua ação pedagógica. Além disso, discorre de que forma a construção destes dois princípios se estabelece na prática profissional e como esses processos estão interligados.

As considerações finais são realizadas no Capítulo 7, quando são expostos os resultados obtidos na pesquisa, bem como as limitações e as possibilidades de um estudo futuro mais amplo dentro do contexto brasileiro que contemple os aspectos abordados nas formações da Política Departamental de Articulação entre Níveis Educativos. Na sequência, são apresentadas as referências utilizadas e os apêndices construídos para a efetivação da pesquisa de campo.

2 DA INQUIETAÇÃO INICIAL À REVISÃO DA LITERATURA

Este capítulo pretende apresentar a justificativa pessoal, acadêmica e social para a realização desta investigação, trazendo as inquietações que nortearam a fase inicial dos estudos, bem como desenhar a temática em tela e apontar os objetivos geral e específicos do trabalho. Da mesma forma, traz a revisão da literatura, quando é traçado um panorama geral do que está sendo produzido e investigado no âmbito brasileiro e colombiano acerca da transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, expondo os documentos disponíveis nos bancos de dados consultados a partir da análise das produções científicas, acadêmicas e literárias. Inicio traçando, nas próximas seções, minha trajetória pessoal e profissional que justifica a presente investigação.

2.1 Justificativa pessoal

Durante toda a minha caminhada enquanto pessoa, sempre questionei, discuti, refleti e problematizei sobre diferentes situações por mim experienciadas. São essas idas e vindas, esses porquês, esses impasses e enfrentamentos que contribuíram para me constituir enquanto ser humano pensante, incompleto e capaz de aprender em todas as circunstâncias.

Relembrando cada momento de minha trajetória pessoal e profissional, sinto que tenho em mim, desde pequena, o espírito de professora. Seja por ter sempre presente em minhas brincadeiras o hábito de enfileirar bonecas para que elas fossem minhas alunas, ou pela consciência, depois de adulta, da difícil e importante profissão que escolhi assumir. Decidi adentrar pelo caminho da docência e percebi que nunca é igual, uniforme ou homogêneo. Foi por intermédio destas descobertas que fui me apaixonando por ser professora, pois no espaço da sala de aula posso ousar, aventurar-me e alçar voos ainda mais altos junto com meus alunos.

Assim, nas indagações do dia a dia, segui este sonho cursando o Magistério. Com ele vieram os primeiros trabalhos práticos, as primeiras dificuldades, as primeiras experiências e também as primeiras preocupações. Nestas preocupações inclui-se alunos, famílias, aprendizagem, desmotivação por parte de colegas, falta de recursos financeiros, humanos e didáticos, entre tantas outras com as quais nos deparamos todos os dias.

Diante deste cenário, fui percebendo, então, a diferença entre os profissionais que acreditam na mudança e em uma educação melhor, os que estão preocupados apenas em

cumprir os conteúdos exigidos pela escola, os que reclamam e os que propõem desafios, os que entregam tudo pronto e os que questionam, problematizam e instigam seus alunos a serem seres pensantes e críticos. Foi assim, tentando quebrar barreiras e vencendo obstáculos, que fui me redescobrindo, reinventando-me e desvendando caminhos novos, diferentes, incomuns; caminhos estes capazes de me fazer questionar, debater, discordar e, acima de tudo, pesquisar, buscar novas perguntas, novas respostas, novas realidades.

Ante a tantas indagações, decidi, no ano de 2005, prestar vestibular na Universidade Luterana do Brasil e fui aprovada para o curso de Pedagogia, tendo como enfoque a habilitação em Supervisão Escolar. Ao longo da Graduação, a cada disciplina cursada fui intermediando ideias e teorias em busca de conhecimentos novos e ainda não vivenciados, que contribuíram para que eu seguisse na profissão docente. Tive a oportunidade, a partir das atividades proporcionadas e dos estágios curriculares obrigatórios, de efetivar pesquisas, questionar, buscar minha autoformação, refletir e enxergar muito além das minhas experiências particulares, sob uma nova perspectiva a respeito do ambiente escolar e sua realidade na busca pela construção de um cenário educacional que favoreça e qualifique a práxis pedagógica.

Durante este percurso, fui crescendo, envolvendo-me e percebendo que ainda havia muitas questões que precisavam ser aprofundadas, questionadas e trabalhadas com maior envolvimento. Formei-me em 2010 e dei continuidade no meu processo formativo, iniciando, no ano de 2011, a Especialização *Latu Sensu* em Gestão na Escola, pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos. No mesmo ano comecei minha docência no 1º ano do Ensino Fundamental, quando fui chamada no município de Novo Hamburgo/RS.

A partir das experiências vivenciadas e dos conhecimentos obtidos pela Universidade, pude buscar alternativas para qualificar o trabalho docente e vivenciar práticas pedagógicas que viessem ao encontro da formação de professores. Por isso, ao pensar e escolher o tema que norteou a minha monografia, resolvi voltar minhas atenções para uma temática que sempre me inquietava e, ao mesmo tempo, me instigava: a formação continuada, por acreditar que os professores necessitam compartilhar suas indagações e, mais do que isso, precisam de uma educação pautada na formação docente, pensada e repensada sob a perspectiva do diálogo, da participação e da prática educativa, podendo, assim, diminuir tais inquietações ou, quem sabe, respondê-las.

Nesse sentido, juntamente com a equipe diretiva, pensei em um projeto voltado para a formação continuada dos profissionais da escola a partir das implicações das reuniões

pedagógicas. Durante a pesquisa, realizada sob a orientação da professora doutora Nara Nörnberg, tive a possibilidade de, mesmo discretamente, contribuir para que professores e equipe pedagógica pudessem pensar, discutir e problematizar a respeito da formação, da qualificação e dos espaços de reuniões que a escola proporciona aos seus profissionais.

A experiência ensinou-me, além de tudo, que o profissional da educação necessita constantemente buscar a melhoria de sua formação, contribuindo com experiências, indagações, relatos e saberes, e que as escolas são importantes fontes para compartilhar práticas e vivências. Embora meu trabalho diário esteja voltado à alfabetização e ao interior da sala de aula, pude experienciar, mais a fundo, como efetivam-se as demandas da supervisão escolar, instigando colegas a refletir sobre a importância dos espaços formativos como elementos fundamentais no desenvolvimento profissional docente.

Encaro a educação como uma vocação que demanda muito profissionalismo, comprometimento e a permanente reflexão sobre o papel que ocupamos dentro das instituições escolares. Com isso, no ano de 2019 ingressei no Mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade La Salle, para dar continuidade à minha formação e possíveis respostas às minhas indagações, com o objetivo de aprender, questionar, ampliar e construir novos conhecimentos relacionados à educação e ao fazer docente. A linha de pesquisa Formação de Professores, Teorias e Práticas Educativas vem ao encontro das minhas concepções de ensino e aprendizagem, quando nós, professores, estamos constantemente nos transformando e na contínua busca por novos conhecimentos, por uma educação de qualidade e por um ensino capaz de formar seres humanos pensantes, críticos, conscientes de suas potencialidades e, acima de tudo, capacitados.

Por esse motivo, com vistas aos meus objetivos profissionais, o tema desta dissertação está centrado na formação de professores e nas suas contribuições para a ação pedagógica docente, especificamente na preparação dos professores que atuam nas turmas de transição entre a Educação Infantil (EI) e o Ensino Fundamental (EF) e no processo de articulação entre estas duas etapas da Educação Básica.

Volto o meu olhar, aqui, para esta etapa da Educação Básica, por fazer parte deste universo há nove anos e por saber da importância e da necessidade de estarmos constantemente trocando experiências, buscando novos conhecimentos e pensando em novas práticas e possibilidades de trabalho. Trago aqui um pouco da minha trajetória profissional, que justifica e ajuda a entender a escolha do meu tema de pesquisa.

O trabalho nos primeiros anos do Ensino Fundamental iniciou-se em 2011, quando fui convocada pelo município de Novo Hamburgo/RS a assumir, em regime de 40 horas de trabalho, duas turmas de 1º ano na Escola Municipal de Ensino Fundamental Martha Wartenberg, no bairro Canudos, onde permaneci por quatro anos.

Inicialmente foram muitos os desafios, pois, com exceção do estágio do Magistério, em que atuei em uma turma de 2ª série do Ensino Fundamental (atualmente 3º ano), nunca havia estado à frente de uma turma que pudesse chamar de minha. Foi um ano difícil, de muitas mudanças, mas que me fez ter certeza da escolha que fiz. O desafio maior estava centrado no processo de alfabetização e em como faria para que 50 alunos, distribuídos em duas turmas, aprendessem, na prática, a ler e a escrever. Com muito esforço e estudo, fui vencendo obstáculos, aprendendo com os erros e buscando novas formas de pensar o trabalho diário.

Para isso, procurei, por meio da formação continuada, possibilidades e caminhos que me auxiliassem a pensar as questões que faziam parte do meu cotidiano enquanto professora. Destaco que, durante estes quatro anos no município de Novo Hamburgo, participei de muitas formações específicas na área da Alfabetização e Letramento, o que contribuiu para que meus conhecimentos acerca de tal assunto se ampliassem e minha prática em sala de aula também fosse modificada.

Em maio de 2015 fui convocada no concurso que prestei para a Prefeitura de Canoas/RS, onde assumi, como Professora de Educação Básica – PEB I –, uma turma de 3º ano na Escola Municipal de Ensino Fundamental Governador Leonel de Moura Brizola. Na ocasião, a escola oferecia educação em tempo integral para turmas de 1º a 6º anos. Atualmente, atuo nas turmas de 1º, 2º e 4º anos nos turnos matutino e vespertino.

Com isso, reitero minha escolha por uma temática que integre a formação, a alfabetização e a transição entre as turmas de pré-escola e 1º ano do EF, ou seja, uma pesquisa que esteja pautada na formação continuada do profissional que atua nestas áreas e que investigue como estes processos formativos podem contribuir para a qualificação do trabalho em sala de aula.

2.2 Justificativa acadêmica

O Grupo de Estudos Relacionados ao Estudante (Geres), coordenado pela professora doutora Vera Lúcia Felicetti, está inserido no Programa de Pós-Graduação em Educação da

Universidade La Salle. A partir de orientações e de discussões proporcionadas no grupo, realizamos a análise de teses doutorais dos Programas de Pós-Graduação do Doutorado em Educação na Colômbia no ano de 2019/1. Além disso, por meio do conhecimento acerca da Política de Articulação entre Níveis Educativos, proporcionado pelo Departamento de Atlântico, também na Colômbia, pude delinear e ampliar este estudo, analisando como o processo de formação continuada recebido pelos professores que estão à frente das turmas de transição entre Educação Infantil e Ensino Fundamental, favorece a ação pedagógica.

Este estudo teve como enfoque a realidade colombiana, tendo em vista que o referido país instituiu a Política Departamental de Articulação entre Níveis Educativos, oferecendo aos professores atuantes na transição entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental um processo formativo, cuja proposta é promover mudanças nas práticas docentes dentro do contexto da alfabetização, da ludicidade e do conhecimento acerca das infâncias.

A justificativa por tal investigação estar sendo desenvolvida na Colômbia, parte do princípio de que a coordenadora desta política é a doutora Adriana Del Rosario Pineda Robayo, professora que iniciou o delineamento do projeto em seu estágio de Pós-Doutorado realizado no Programa de Pós-Graduação da Universidade La Salle, no âmbito da linha de pesquisa Formação de Professores, Teorias e Práticas Educativas. Para além da Política em tela, que teve motivação no estágio pós-doutoral da doutora Adriana, ela é, também, membro ativo no Geres, contribuindo na consolidação dos estudos realizados dentro do grupo e aproximando as pesquisas entre Brasil e Colômbia.

2.3 Revisando a literatura: trilhando caminhos que contribuem para a pesquisa

Antes de partir para o delineamento do tema propriamente dito, é importante fazer um estudo do que está sendo investigado e produzido acerca da transição da Educação Infantil para o primeiro ano do Ensino Fundamental no contexto brasileiro e colombiano. Para isso, foi realizado um levantamento em três bancos de dados a fim de buscar trabalhos que tratassem sobre o assunto em questão. Entre eles estão a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped) e as teses dos Programas de Pós-Graduação do Doutorado em Educação na Colômbia.

Na BDTD, a busca foi iniciada com a expressão “Transição da Educação Infantil”, quando foram encontrados 93 trabalhos de pesquisa, sendo 69 dissertações e 24 teses. Dentre

eles, o foco principal de análise está centrado na transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, na perspectiva da formação docente, da proposta curricular e do processo de alfabetização. Todos os 93 resumos foram lidos de modo a identificar quais trabalhos têm a perspectiva intencionada neste estudo.

Dos 93 trabalhos que resultaram da pesquisa, muitos deles não estavam voltados especificamente à Educação Infantil, pois traziam questões mais restritas à Educação Física, à orientação nutricional, à transição especificamente na etapa do Ensino Fundamental, entre tantos outros. Constavam, ainda, trabalhos que tratavam sobre a transição da Educação Infantil, mas a partir de enfoques diferentes do que proposto neste estudo, o que, de fato, não contribui para a temática da presente pesquisa.

Nesse sentido, o Quadro 1 apresenta uma síntese das principais temáticas resultantes da investigação no banco de dados da BDTD e a quantidade de trabalhos de acordo com cada categoria.

Quadro 1 – Produções dos Programas de Pós-Graduação

Temáticas	**Total de Trabalhos**
Questões relacionadas à saúde, corpo, orientação nutricional	11
Democratização e acesso à Educação Infantil, políticas públicas, financiamento	9
Significações das crianças na transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental	7
Assistência Social para a educação	6
Avaliação da aprendizagem e desempenho escolar	5
Questões familiares	4
Relações de gênero e Educação Infantil, multiculturalidade	4
Educação Especial e Educação Infantil	4
Profissionais que atendem na Educação Infantil, prática pedagógica	4
Práticas de leitura, escrita e alfabetização	3
Perspectivas dos diferentes segmentos escolares (pais, alunos, professores e equipe diretiva)	3
Matemática escolar na Educação Infantil	3
Produções curriculares na Educação Infantil-Ensino Fundamental	3
O lúdico na educação	3
Autonomia da criança, construção da identidade.	3
Contação de histórias, narrativas e literatura infantil	3
Coordenador pedagógico	2
Práticas da Educação Física na transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental	2
Inserção escolar	2
Questões relacionadas à Psicologia	2
Corporeidade	2
Educação Religiosa	1
Trabalho infantil, infância e socialização	1
Olhar da Gestão	1
Transição do 5º para o 6º ano do Ensino Fundamental	1
TOTAL	89

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

Assim como foram obtidos resultados que traziam poucas contribuições com o estudo em questão, conforme exposto anteriormente, cabe ressaltar que, dentre os 93 trabalhos resultantes da pesquisa, quatro deles estavam voltados ao processo de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, e abordavam questões como alfabetização, formação continuada, bases curriculares e relatos de experiências vigentes em municípios brasileiros. Dentre estes quatro, três são dissertações de Mestrado e um é tese de Doutorado, defendidas entre os anos de 2012 e 2018.

Para uma abordagem mais clara, o Quadro 2 contém a síntese dos trabalhos encontrados na BDTD que estavam voltados à temática em tela neste projeto.

Quadro 2 –Produções da BDTD

Ano	**Tipo de trabalho**	**Autor**	**Título**	**Universidade**	**Palavras-chave**
2012	Tese	Cecília Iacoponi Hashimoto	Ensino Fundamental de nove anos: um novo caminho em velha estrada? Um velho caminho em nova estrada?	PUC-SP	EF de 9 anos; Reformas de ensino; Transição entre EI e EF; Professores; Identidade
2013	Dissertação	Izabel Maciel Monteiro Lima	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.	Universidade Federal do Ceará	EI; EF de 9 anos; Transição; Articulação curricular
2014	Dissertação	Edinéia Castilho Ribeiro	Proposta curricular da rede municipal de Juiz de Fora: um olhar para a transição da Educação Infantil ao Ensino Fundamental	Universidade Federal de Juiz de Fora	Currículo; EI; Transição EI – EF
2018	Dissertação	Taís Luciana de Souza	A ação formativa do coordenador pedagógico na transição das crianças da Educação Infantil para o Ensino Fundamental	PUC-SP	EF I, Currículo integrador; Coordenador Pedagógico

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

Diante da busca realizada no banco de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações com a expressão “transição da educação infantil” e da seleção dos quatro trabalhos aqui apresentados que contribuem para a efetivação desta pesquisa, é importante destacar que não encontramos nenhum que tenha sido realizado em Universidades do Rio Grande do Sul. Destes

quatro, dois são de São Paulo, um de Fortaleza e um de Juiz de Fora, sendo dois deles de Universidades Federais e os outros dois da mesma Universidade Comunitária.

A partir dos dados supraexpostos, e tendo em vista estabelecer conexões com a temática de investigação desta dissertação, será apresentada, a seguir, a síntese da leitura realizada na íntegra das quatro pesquisas encontradas.

A primeira tese, intitulada *Ensino Fundamental de nove anos: um novo caminho em velha estrada? Um velho caminho em nova estrada?*, defendida por Cecília Iacoponi Hashimoto no ano de 2012, na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, aborda de que forma a Lei nº 11.274/2006, que cria o Ensino Fundamental de nove anos, oferece subsídios à criança de seis anos para o EF, como essa mudança foi vivenciada pelos professores e gestores e quem são os professores que atuam nas turmas de primeiro ano. Aspectos relativos à identidade profissional docente e trabalhos sugeridos para se efetivar com essas turmas, são alguns pontos trazidos pela autora. A pesquisa foi realizada em uma escola particular e três escolas municipais localizadas a 100 km da cidade de São Paulo. Inicialmente a autora traça um percurso histórico acerca da trajetória do Ensino Fundamental ao longo das décadas, embasando-se na legislação brasileira e dando destaque maior aos documentos que regem a educação a partir de 2006, ano em que a Lei nº 11.274/2006 é efetivada.

A partir deste panorama, Hashimoto (2012) expõe o que a literatura sinaliza acerca das reformas de ensino e quais os reflexos para a educação de modo geral, principalmente no que diz respeito à formação de professores. Em primeiro lugar, a autora reitera o fato de que as reformas não oferecem tempo suficiente para que se compreendam as mudanças, pois há a constante urgência de que as mesmas saiam logo do papel e sejam instituídas sem um estudo prévio, uma análise mais aprofundada e discussões que estabeleçam as reais contribuições para a prática educacional e os processos de ensino e de aprendizagem na sua totalidade.

Outro ponto importante, destacado por Hashimoto (2012), é que haja a devida formação aos profissionais antes de consolidar reformas ou políticas educacionais, para que os mesmos não se tornem apenas executores de projetos e propostas e assumam o papel de sujeitos atuantes que vivenciam situações concretas da realidade educativa e contribuem com análises e críticas em um processo dinâmico e flexível.

Em segundo lugar, a autora traz algumas contribuições acerca da Lei nº 11.274/2006, na qual se estabelece o acréscimo de um ano no Ensino Fundamental e a inserção da criança aos seis anos de idade no primeiro ano. Hashimoto (2012) traz que a proposta está pautada visando à superação das dificuldades que se faziam presentes no EF de oito anos, ou seja,

questões relacionadas à alfabetização, compreensão de textos, elaboração do pensamento lógico, entre outros.

Com isso, ela destaca que o processo de alfabetização, além de ter um espaço maior de tempo para se efetivar, funcionaria como um ciclo de aprendizagem, em que a criança, dos seis aos oito anos, passaria a vivenciar situações e exercer práticas sociais de leitura e escrita como parte do seu cotidiano.

Nos caminhos metodológicos, Hashimoto (2012) discorre sobre de que forma desenvolveu sua pesquisa e traça as análises e resultados obtidos a partir dos instrumentos utilizados. Os questionários foram aplicados para fazer um levantamento dos perfis escolares dos professores e gestores participantes da pesquisa. Já as entrevistas semiestruturadas contaram com sete questões envolvendo perguntas referentes ao processo de passagem para o Ensino Fundamental, entre outras. As entrevistas tiveram duração aproximada de 50 minutos a uma 1 hora e 15 minutos e contou com a participação de quatro professoras e três gestoras.

Para o estudo dos dados, foi utilizada a análise de conteúdo, que resultou nas seguintes categorias:

- Criação e compreensão da reforma do Ensino Fundamental pelos professores e gestores;
- Posicionamento de professores e gestores quanto à reforma do Ensino Fundamental para nove anos;
- Avaliação da instauração da Lei nº 11.274/2006, segundo os professores e gestores;

Entre os achados, a pesquisadora encontrou que a aplicação da Lei nº 11.274/2006

> [...] se deu de forma aligeirada e desastrada, seja do ponto de vista da compreensão dos professores e gestores, na execução da mudança das crianças de seis anos para o primeiro ano, seja na própria formação deles, que deveriam participar de reuniões de esclarecimento das decisões da lei como também dos encaminhamentos dos trabalhos, que se propunham especialmente para esse grupo de primeiro ano (HASHIMOTO, 2012, p. 178).

Sendo assim, não houve, por parte das Secretarias de Ensino Municipais, tampouco da rede particular, formações que preparassem estes profissionais para atuar nas novas turmas de primeiro ano. As poucas ações tomadas abrangeram palestras e encontros com os gestores, sem o envolvimento do corpo docente. Os professores, por sua vez, planejavam suas aulas de acordo com o que consideravam importante trabalhar dentro da faixa etária dos seis anos, tendo como base suas experiências anteriores. Tais experiências, no entanto, não garantiram

os conhecimentos necessários do que se deva trabalhar nas turmas, causando incômodos e inseguranças.

Com isso, Hashimoto (2012) aponta a necessidade de se questionar a abordagem do Ensino Fundamental de nove anos, seus objetivos e sua identidade, a partir de reuniões de estudo em que professores, gestores e equipe de apoio possam discutir, problematizar e esclarecer dúvidas referentes ao estabelecimento da legislação, pois, sem que haja essa compreensão e internalização acerca da proposta, não serão cumpridos os objetivos de uma escola de qualidade para todos, conforme o que prevê os documentos oficiais do Ministério da Educação (MEC).

Para finalizar, Hashimoto (2012) traz a necessidade de mais pesquisas referentes à Lei nº 11.274/2006, além de estudos territoriais que mapeiem no país como foram realizadas as modificações propostas na legislação e a socialização dos encaminhamentos utilizados para a efetivação desse novo ensino, dando um enfoque especial àquelas escolas que obtiveram êxito e conseguiram realizar a transição adequada para as crianças de seis anos.

Por fim, a autora relata um ponto importante que muito se percebe até os dias mais atuais, que é a falta de diálogo entre os dois níveis de ensino: a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, bem como a forma como ocorre a passagem das crianças de seis anos para o primeiro ano. Para isso, é fundamental que essa inclusão se faça com primor e contemple uma educação de qualidade à maioria das crianças brasileiras, aprimorando e criando possibilidades na construção de novos conhecimentos e habilidades e auxiliando as crianças a avançarem em suas aprendizagens.

A segunda dissertação, intitulada *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*, defendida por Izabel Maciel Monteiro Lima no ano de 2013, na Universidade Federal do Ceará, tem como objetivo analisar como concretizam-se as estratégias de articulação curricular utilizadas numa escola da rede municipal de Fortaleza no último ano da Educação Infantil e sua transição para o primeiro ano do Ensino Fundamental, sob as perspectivas dos diferentes segmentos da comunidade escolar acerca do processo.

Na introdução, Lima (2013) justifica sua pesquisa afirmando que, por meio do acompanhamento pedagógico das formações continuadas proporcionadas pela Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza, espaço este onde está lotada como técnica, verificou inúmeras situações conflituosas entre as professoras do último ano da Educação Infantil e do primeiro ano do Ensino Fundamental. Outra questão relatada é que se tem pouca clareza

acerca das etapas e dos objetivos educacionais, havendo a falta de diálogo e reflexão sobre as questões que envolvem esses dois níveis de ensino. Da mesma forma, há uma desarticulação das ações pedagógicas e muitas cobranças feitas pelas educadoras do Ensino Fundamental às profissionais da Educação Infantil, principalmente no que se refere ao processo de aquisição da leitura e da escrita. Para Lima (2013), a transição da criança entre a EI e o EF requer um planejamento de ações que integre os modelos curriculares, em um projeto educativo que possibilite às crianças dotarem-se de competências e aptidões.

Ainda na introdução, ela traça uma retomada sobre o que diz a legislação acerca da Educação Infantil, trazendo as contribuições da Constituição Federal de 1988, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, do Plano Nacional de Educação (2001), da Lei nº 11.274/2006, que torna obrigatório o ingresso da criança no Ensino Fundamental aos seis anos de idade e amplia esse nível de ensino de oito para nove anos, e das Resoluções 05/2009 (CNE/CEB), que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), 04/2010 (CNE/CEB) que determina as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica, e 07/2010 (CNE/CEB), que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental.

Assim, a autora inicia sua dissertação apresentando, num primeiro momento, o referencial teórico acerca do currículo da Educação Infantil e os elos com o Ensino Fundamental, trazendo que o currículo escolar integra valores, ideais, princípios e concepções sobre criança, infância e educação, a partir de objetivos educacionais que devem ser trilhados pela escola. Além disso, especialmente na Educação Infantil, o currículo deve estar integrado ao contexto de vida das crianças, olhando-a como um sujeito contextualizado social e historicamente.

Como teórico principal, a autora traz Zabalza (1998), que estuda os processos de articulação entre as etapas da educação e estabelece quatro desafios para a Educação Infantil, entre eles: "[...] o fortalecimento da identidade formativa; o fortalecimento do conceito de criança como sujeito da educação; a organização de um currículo; a revitalização dos professores que atuam nessa etapa" (ZABALZA *apud* LIMA, 2013, p. 29).

Entre alguns desafios, Lima (2013) apresenta considerações acerca da importância de construir-se um planejamento curricular flexível que tenha intenções claras, conhecimentos específicos da área, sequência progressiva, etc. Outro desafio é a continuidade, que pode ser vista sob dois enfoques: a articulação entre as instituições de Educação Infantil e a comunidade, que ligam as instituições aos diferentes contextos da vida da criança, entre eles família, lazer, saúde; e a articulação entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental sob a

perspectiva da trajetória da criança nos espaços formais de educação e nas diferentes etapas da educação básica. Assim, a autora foca sua pesquisa para a articulação entre a EI e o EF e no que diz respeito ao processo de transição.

Num segundo momento, Lima (2013) apresenta as contribuições da Psicogenética walloniana para a construção do olhar sobre a criança. Para isso, a autora aponta a psicogênese da pessoa, de Henri Wallon (2007), para considerar o desenvolvimento do ser humano na sua integralidade e complexidade, posto que a pessoa se constitui como indivíduo, diferenciado e, ao mesmo tempo, completo nos seus domínios funcionais. Outro ponto importante é que os fatores biológicos e sociais se imbricam mutuamente, numa relação entre o indivíduo e o meio. Assim, para que a criança possa se constituir como sujeito, são necessárias interações com outras crianças e adultos em um determinado contexto social.

Para Lima (2013), a teoria walloniana fundamenta a construção da concepção de criança a partir de traços que são delineados e marcam sua progressiva singularização. Com esses apontamentos, ela propõe que a teoria de Wallon é incompatível com o modelo de Educação Infantil sustentado na concepção preparatória para o Ensino Fundamental, em que a criança é fragmentada em corpo e mente e não é valorizada como ser completo, que estabelece relações cotidianas e produz significados, saberes e cultura.

Nos caminhos metodológicos, a autora identificou a pesquisa como qualitativa de cunho etnográfico, desenvolvida por meio do estudo de caso em uma turma do último ano da Educação Infantil de uma escola de Educação Infantil e Ensino Fundamental da rede municipal de Fortaleza. A partir da metodologia escolhida, Lima (2013) destaca a possibilidade de compreender as perspectivas que os sujeitos possuem acerca da conexão curricular entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, bem como a passagem da criança de uma etapa de ensino para outra.

Os instrumentos utilizados foram observações participantes, entrevistas semiestruturadas com profissionais da escola e familiares e escuta das crianças a partir dos procedimentos: Histórias para Contar e Desenhos com Histórias e questionários.

As observações tinham como objetivo conhecer a organização da rotina nos diferentes dias da semana, bem como as práticas cotidianas dos sujeitos envolvidos. As mesmas foram realizadas em 15 sessões durante o período da tarde e em dias alternados, nos diversos contextos da escola, como a sala de atividades do Infantil V, a sala de professores, a quadra de esportes durante o recreio, a biblioteca e a sala de informática. Além destes espaços, foram observadas duas reuniões com as famílias. Em uma delas estavam presentes os familiares de

todos os alunos da escola, e na outra somente as famílias das crianças da turma Infantil V. As observações foram registradas por meio de anotações no diário de campo, fotografias e vídeos.

As entrevistas semiestruturadas aconteceram próximo ao término das observações e tinham como propósito conhecer as concepções dos segmentos escolares (profissionais da escola, famílias e crianças) acerca dos temas: função da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, criança, articulação entre etapas, transição da criança de uma etapa a outra e continuidade dos processos formativos.

No segmento família, as entrevistas foram realizadas em domicílio com cinco mães, duas avós e um pai, totalizando oito sujeitos. Com os profissionais da escola, elas aconteceram com a professora do Infantil V, a coordenadora pedagógica e a diretora, totalizando três profissionais.

Quanto ao segmento das crianças, a pesquisadora utilizou a escuta para valorizar a linguagem das mesmas. Para isso, foi empregado como procedimento as Histórias para Completar e Desenhos com Histórias, como forma de iniciar e manter um diálogo com as crianças a fim de apreender sentimentos e expectativas em relação às suas atuais experiências na Educação Infantil e o seu processo de transição para o Ensino Fundamental. Das 21 crianças matriculadas na turma, 13 obtiveram o consentimento das famílias para participar da pesquisa. Dessas, apenas oito estavam presentes na entrevista coletiva, que foi dividida em dois grupos de quatro crianças cada.

O questionário, por sua vez, foi utilizado para obter informações sobre a vida profissional da professora, da coordenadora e da diretora, a fim de traçar um perfil da trajetória profissional de cada uma delas.

Após esta descrição acerca da metodologia adotada e dos procedimentos e técnicas de coleta de dados utilizados, são apresentados os achados e as análises que Lima (2013) realizou ao longo de sua pesquisa. Ela traz que a análise empreendida sobre as práticas aponta para uma preocupação maior com a fase preparatória da Educação Infantil, tendo em vista a prevenção do fracasso escolar no Ensino Fundamental. Na mesma perspectiva, o processo de alfabetização assume um caráter de extrema importância, posto que atividades envolvendo leitura e escrita são antecipadas e fazem parte do cotidiano das crianças diariamente. Como consequência dessa preocupação com a alfabetização, outras atividades, envolvendo interações, brincadeiras e que abordem outras áreas do conhecimento, são deixadas em segundo plano.

Com isso, nesse processo de conexão entre EI e EF, em que as interações e brincadeiras pouco são fomentadas, é necessária uma articulação curricular por meio do delineamento do que é específico em cada etapa, tendo como referência os contextos de vida das crianças e as características do desenvolvimento e da aprendizagem em cada faixa etária.

A análise previu, ainda, que competências e habilidades que eram específicas das crianças de sete anos, após a adoção do Ensino Fundamental de nove anos, estão sendo antecipadas para os seis anos de idade, momento em que as crianças ingressam no primeiro ano do EF. Esta antecipação é refletida também na Educação Infantil, pois as professoras que trabalham com crianças que estão nas turmas de transição iniciam um treino para a aquisição da leitura e da escrita, além de outros conhecimentos considerados úteis à escolarização posterior.

Outro ponto analisado pela pesquisadora é que a prática pedagógica expressa as perspectivas da professora, coordenadora e diretora, que se assemelham no que se refere à função da EI. Para elas, o objetivo principal é ensinar a ler e a escrever, tendo em vista a transição para o EF, o que reforça a concepção da criança enquanto ser passivo e a aprendizagem como resultado de um ensino diretivo. No mesmo panorama, pais e crianças reforçam a valorização social da aquisição da leitura e da escrita como principal expectativa de aprendizagem. Um fator importante a ser levantado, no entanto, é que as crianças evidenciam forte desejo de vivenciar experiências lúdicas na escola, ao mesmo tempo em que reforçam o interesse pelas experiências de leitura e escrita. A partir desse dado, a pesquisadora evidencia a necessidade de se integrar práticas de alfabetização e aquisição do código escrito às brincadeiras presentes no cotidiano e aos momentos lúdicos que proporcionem às crianças criar, imaginar, interagir e se posicionar criticamente.

Para finalizar, Lima (2013) defende que, além de ampliar o Ensino Fundamental para nove anos e garantir à criança a matrícula obrigatória no primeiro ano aos seis anos de idade, é primordial que seja assegurado nos espaços coletivos de educação, primeiramente, seu bem-estar, assim como a vivência plena à infância por meio das interações, brincadeiras e reconhecimento do contexto escolar pautados no seu desenvolvimento enquanto ser humano.

A terceira dissertação, intitulada *Proposta curricular da Rede Municipal de Juiz de Fora: um olhar para a transição da Educação Infantil ao Ensino Fundamental*, defendida por Edinéia Castilho Ribeiro no ano de 2014, na Universidade Federal de Juiz de Fora, tem por objetivo compreender como a proposta curricular da EI e EF da Rede Municipal de Juiz de Fora comtempla a transição da Educação Infantil para o primeiro ano do Ensino Fundamental.

Ribeiro (2014) delineia e compara as semelhanças existentes entre o estudo teórico e o processo de construção das propostas curriculares de Juiz de Fora, tendo em vista que o mesmo contou com a participação de diversos atores e em diferentes espaços. Além disso, ela traça um pouco da caminhada do município para construir a proposta curricular e faz uma retomada sobre o currículo no Brasil e o currículo na Educação Infantil.

No caminho metodológico, Ribeiro (2014) apresenta o estudo como exploratório, tendo o questionário como instrumento para coleta de dados por amostragem. Este questionário foi aplicado aos professores que participaram do processo de construção da proposta curricular, com o objetivo de compreender de que forma ocorreu a construção da referida proposta. Dos 85 docentes participantes da proposta, a pesquisadora obteve o retorno de 20 deles, alcançando uma devolutiva de 30%. O questionário contemplou questões abertas e fechadas e tratou, especialmente, de questões referentes à participação dos professores na elaboração da proposta curricular, avaliação deste processo, a forma como a proposta está sendo instituída na EI e as contribuições do processo de reformulação das propostas na transição entre EI e EF.

A partir dos questionários, Ribeiro (2014) traz o processo de transição entre as etapas de ensino como dicotômico, quando, de um lado, o discurso da Educação Infantil está voltado à ludicidade e às infâncias, e, do outro, a construção do conhecimento e a preocupação com a linguagem escrita se fazem presentes no Ensino Fundamental.

A pesquisa qualitativa contou, ainda, com a análise documental dos referenciais e concepções que orientaram e embasaram a elaboração da proposta curricular de Juiz de Fora, entre eles sete propostas curriculares da rede municipal para o Ensino Fundamental e dois documentos para a Educação Infantil.

Por fim, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com três gestoras, representantes da Secretaria de Educação, que atuaram no movimento de construção e efetivação da proposta curricular do município, contando com gestoras tanto da administração que construiu os documentos quanto da gestão que a sucedeu. De acordo com as gestoras participantes, a atual proposta curricular se deu em razão da necessidade de rever o elevado quadro de repetência e os baixos índices alcançados pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), problema este que se manifesta exclusivamente no Ensino Fundamental.

A partir destes diferentes instrumentos, Ribeiro (2014) fez a triangulação a fim de cruzar os dados obtidos, esclarecer fatos e complementar informações advindas da análise das propostas. Entre as conclusões, a pesquisadora aborda que as intenções manifestas pelos

sujeitos entrevistados sinalizam movimentos para dar prosseguimento na concretização das propostas curriculares pelo município. Além disso, ela expõe que a passagem da EI para o EF deve ser pautada por continuidades, para que o protagonismo, o senso crítico e a autonomia das crianças em ambas as etapas, sejam assegurados. Na prática, no entanto, essa transição ocorre ainda de forma dicotômica, quando a EI é caracterizada pelo brincar e o EF por estudar, sem que haja um fio condutor que as una.

Para finalizar, Ribeiro (2014) aponta para a importância de se integrar a EI e o EF e de valorizar o brincar, as atividades lúdicas, a aprendizagem significativa e a percepção da criança em sua totalidade, pautando este processo no diálogo, no empenho mútuo, no comprometimento com as necessidade e interesses das crianças, na interação e na coletividade, pois, dessa forma, é possível amenizar a percepção fragmentada e polarizada que perpassa a passagem entre EI e EF.

Por fim, a última dissertação, intitulada *A ação formativa do coordenador pedagógico na transição das crianças da Educação Infantil para o Ensino Fundamental*, defendida por Taís Luciana de Souza no ano de 2018, na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, aborda de que forma o coordenador pedagógico pode articular o processo de formação continuada dos docentes para minimizar as implicações da transição da EI para o EF. A pesquisa foi realizada em duas escolas da Rede Municipal de São Paulo, sendo uma de Ensino Fundamental e outra de Educação Infantil, ambas pertencentes ao mesmo bairro.

Embora a dissertação tenha seu foco voltado para as ações da coordenação pedagógica, ela corrobora esta pesquisa, posto que aborda a formação continuada docente na perspectiva da transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, trazendo contribuições para o estudo em questão.

Nesse sentido, a autora inicia trazendo um aporte teórico sobre a atuação do coordenador pedagógico como formador e articulador no contexto escolar e apresenta algumas pesquisas relacionadas à transição das crianças que saem da Educação Infantil e ingressam no Ensino Fundamental e outras direcionadas ao papel formativo do coordenador pedagógico, além de apresentar atribuições vivenciadas pelos coordenadores da Rede Municipal de Educação de São Paulo e traçar os espaços de formação docente e os aspectos referentes ao ingresso da criança na escola de Ensino Fundamental.

Nos caminhos metodológicos, Souza (2018) opta pela pesquisa qualitativa e utiliza como coleta de dados entrevistas semiestruturadas e análise documental. Os sujeitos da

pesquisa foram duas professoras regentes das turmas de primeiro ano do Ciclo de Alfabetização, com o objetivo de conhecer suas percepções acerca do trabalho que desenvolvem com as crianças, e uma coordenadora pedagógica atuante na Escola de Educação Infantil, por orientar e oferecer a formação em serviço aos professores que atuam com as crianças que estão no último estágio da EI.

As entrevistas com as professoras contaram com questões relacionadas aos desafios da docência com crianças de seis anos, às diferenças no trabalho com as crianças de seis e de sete anos, às expectativas ao receber as turmas no início do ano e como esperam que as crianças cheguem ao Ensino Fundamental, considerando que já frequentaram a Educação Infantil. Além disso, as entrevistas abordaram os objetivos previstos para se alcançar com a turma ao fim do ano letivo e questões relacionadas ao trabalho do coordenador pedagógico e às percepções sobre a transição da EI para o EF.

Já a entrevista com a coordenadora pedagógica tratou de questões sobre a função principal do coordenador pedagógico, entendimento acerca da formação continuada e como a mesma acontece na escola, sobre a formação e discussão do documento Currículo Integrador da Infância Paulistana e, por fim, sobre a transição da EI para o EF e a articulação necessária entre estas duas etapas de ensino.

Entre os achados, Souza (2018) apresenta algumas conclusões. Entre elas, que o trabalho pedagógico desenvolvido no primeiro ano do EF ainda está centrado, principalmente, nas práticas de alfabetização. Da mesma forma, os professores que atuam com as crianças de seis anos criam grande expectativa em relação ao trabalho desenvolvido pela EI. Outros pontos trazidos pela autora são que falta diálogo e articulação entre a EI e o EF e a necessidade de ações formativas que propiciem maiores discussões entre professores e gestores envolvidos no processo de transição das crianças.

No que se refere aos coordenadores pedagógicos, Souza (2018) aponta para a desqualificação do trabalho formativo e a falta de clareza destes profissionais sobre suas funções. Também reforça a necessidade de um maior investimento na formação dos coordenadores que atuam nas Escolas Municipais de Educação Infantil (Emeis) e Escolas Municipais de Ensino Fundamental (Emefs) para que tenham condições de exercer suas funções formativas e articuladoras nas escolas e possam auxiliar os professores a promover um currículo efetivamente voltado para a infância.

Nesse sentido, analisando e traçando comparativos com os quatro trabalhos selecionados no banco de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, é

possível perceber que, embora seja previsto que a transição entre a EI e o EF deva acontecer de forma contínua e articulada, na prática, a partir das pesquisas desenvolvidas até o momento, não é exatamente isso que acontece. Ao mesmo tempo, tem-se diferentes percepções do que seja o trabalho no último ano da Educação Infantil e no primeiro ano do Ensino Fundamental.

De um lado, há professores de EI preocupados em preparar as crianças para o EF a partir de atividades mecânicas e sistemáticas de linguagem escrita, e, de outro, professores que valorizam o brincar, mas não se preocupam efetivamente com atividades de registro. Em contrapartida, após a criação da Lei nº 11.274/2006, que institui o Ensino Fundamental de nove anos e o ingresso obrigatório das crianças aos seis anos no primeiro ano do EF, percebe-se que houve uma antecipação das questões voltadas à alfabetização e uma redução das atividades lúdicas e das brincadeiras.

O segundo banco de dados pesquisado envolve os trabalhos apresentados nas reuniões da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped), dentro dos Anais do Grupo de Trabalho 7 (GT7) "Educação da criança de 0 a 6 anos" e do Grupo de Trabalho 10 (GT10) "Alfabetização, Leitura e Escrita".

Foi realizada a pesquisa na categoria "trabalhos" fundamentada na 23ª Reunião Anual, realizada no ano de 2000, até a 38ª reunião, que aconteceu em 2017. O objetivo foi identificar quais trabalhos apresentam temáticas pertinentes à transição da EI para o EF bem como o processo de alfabetização.

Ao todo foram encontradas sete produções que tratam questões relacionadas ao tema em pesquisa, sendo três delas dentro do GT7 e quatro do GT10, conforme apresentado no Quadro 3.

Quadro 3 – Produções da Anped

Título	Ano	Autores	Instituição
Dos saberes docentes à alfabetização de crianças: um contributo à formação de professores (GT10)	2002	Maria Estela Costa Holanda Campelo	Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN
Infância, Educação Infantil e Letramento na Rede Municipal de Ensino do Rio de Janeiro: das políticas à sala de aula (GT7)	2005	Patrícia Corsino	Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ
O que é ser criança e viver a infância na escola: a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental de nove anos (GT7)	2009	Arleandra Cristina Talin do Amaral	Universidade Federal do Paraná – UFPR
A vivência em uma Pré-Escola e as expectativas quanto ao Ensino Fundamental sob a ótica das crianças (GT7)	2012	Bianca Cristina Correa; Lorenzza Bucci	Universidade de São Paulo – USP

Título	Ano	Autores	Instituição
A criança de seis anos e o Ensino Fundamental (GT10)	2012	Maria Aparecida Lapa de Aguiar	Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC
Ampliação da escolaridade obrigatória: alfabetização e letramento com crianças de seis anos no Ensino Fundamental (GT10)	2012	Ana Caroline de Almeida	Universidade Federal de São João Del-Rei – UFSJ
Construções cotidianas de práticas de alfabetização e o ensino sistemático da escrita: elementos da formação continuada mobilizados por professoras (GT10)	2015	Ywanoska Gama	Prefeitura do Recife

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

A partir deste detalhamento acerca dos trabalhos, é apresentada uma síntese geral do que foi discutido, de modo a estabelecer uma relação entre as temáticas em questão.

Inicialmente foram analisados os trabalhos do GT7 que trazem contribuições importantes acerca da Educação Infantil e das crianças de zero a 6 anos. Dentre os trabalhos, dois tratam a questão da transição e abordam a temática sob a perspectiva das crianças, posto que, em um deles, Correa e Bucci (2012) fazem referência à pesquisa desenvolvida junto a uma turma de pré-escola a partir de observações e vivências, tendo como objetivo analisar o impacto da implantação do EF de nove anos sobre a organização do trabalho pedagógico da pré-escola.

O segundo trabalho, de Amaral (2009), traz a ótica das crianças e como são feitas as suas construções entre os pares (criança/criança, criança/adulto) para se apropriar dos processos educativos na transição da EI para o EF, assim como compreender o processo e identificar suas concepções do que seja a infância no EF.

Em ambas as produções as autoras apresentam a importância de ouvir as crianças, dar voz às suas falas e trazer seus anseios para dentro da escola, principalmente neste processo de transição entre a EI e o EF, quando, muitas vezes, esta passagem ocorre de forma abrupta, tendo uma ruptura e um distanciamento muito grande entre estes dois níveis de ensino.

Já Corsino (2005), completa os trabalhos do GT7 pensando sobre a infância e traçando relações com a linguagem e o letramento no cotidiano da EI. Em sua pesquisa, ela aponta para o distanciamento entre o discurso e a prática, em que, de um lado, o fazer pedagógico é visto de forma mais interativa e significativa, a partir de práticas de letramento, e, de outro, ainda existem oposições e falta a compreensão docente ante o processo de aprendizagem. Ela finaliza reforçando a importância de se investir em políticas de formação continuada para garantir, além da reflexão e da transformação da prática pedagógica, a construção de um trabalho coletivo pautado na infância.

Nos trabalhos do GT10, Campelo (2002) e Gama (2015) também ressaltam a formação continuada como importante ferramenta para o fazer docente. Campelo (2002) traz os saberes necessários para a alfabetização, apresentando os saberes experienciais e aqueles referendados pela prática educativa como específicos e de extrema importância para o processo de alfabetização. A autora complementa afirmando que, a partir da compreensão e da articulação desses saberes, os professores podem reformular suas práticas e promover intervenções junto as crianças que garantam uma melhoria dos processos de ensino e de aprendizagem e assegurem uma alfabetização bem-sucedida.

Gama (2015) também retrata a formação analisando as relações entre as construções cotidianas de práticas de alfabetização com os elementos necessários para o aperfeiçoamento e formação continuada dos professores que atuam na transição entre a EI e o EF. Neste estudo, a proposta é analisar se as atividades oferecidas pelos educadores, nas turmas de alfabetização, estão relacionadas ou associadas às experiências de formação continuada, vivenciadas no decorrer de suas trajetórias como docentes.

De acordo com sua pesquisa e com as falas das professoras participantes das entrevistas, a formação continuada "[...] foi apontada como experiência que tem trazido ferramentas para facilitar o planejamento e as escolhas no cotidiano da sala de aula" (GAMA, 2015, p. 8). Nesse sentido, a autora destaca que a formação traz elementos que permeiam significativamente as práticas pedagógicas, contribuem para as situações cotidianas e dão subsídios para refletir sobre a prática diária.

Os outros dois trabalhos do GT10, de Aguiar (2012) e Almeida (2012), abordam questões acerca do EF de nove anos e os desafios que são propostos às escolas no atendimento às crianças de seis anos após a ampliação do EF. Para Aguiar (2012, p. 10), as práticas docentes devem considerar "[...] as crianças como capazes de se apropriarem do conhecimento da cultura letrada [...]", e apresenta as contribuições do letramento para as relações cotidianas estabelecidas pelas crianças diariamente.

Almeida (2012) também trata sobre o processo de letramento no primeiro ano do EF e traz contribuições acerca dos espaços utilizados nas instituições de ensino para atender às crianças desta faixa etária, a questão do tempo e do lugar do lúdico nas práticas pedagógicas, da organização curricular e de que forma são proporcionadas situações de alfabetização e letramento no cotidiano escolar.

Nesta pesquisa, a autora denuncia o processo de "desaprendizagem" (ALMEIDA, 2012, p. 14) que a escola impõe, posto que, em muitas práticas pedagógicas, é valorizado o ensino

sistemático do código escrito ao invés da alfabetização sob a perspectiva do letramento e do trabalho a partir de variados gêneros textuais.

Em ambos os grupos de trabalho (GT7 e GT10) percebe-se a preocupação com a criança, com sua aprendizagem, com seu bem-estar, com as concepções de infância e com as propostas de trabalho conforme a idade e o nível de ensino. Além disso, trazem a importância da formação continuada para o fazer pedagógico do professor e da inserção de práticas sociais de leitura e escrita na Educação Infantil e no Ensino Fundamental.

Para finalizar, são apresentadas as contribuições de trabalhos que não foram publicados no Brasil, mas que possuem extrema relevância para esta temática. Dentro do Grupo de Estudos Relacionados ao Estudante (Geres), da Universidade La Salle, foi realizada a pesquisa de temas emergentes em Programas de Pós-Graduação em Educação. No ano de 2019/1, o grupo investigou a produção acadêmica de teses nos Programas da Colômbia. Optou-se pela Colômbia em razão da inserção de uma pesquisadora do referido país no grupo de pesquisa e pela Universidade La Salle realizar parcerias com as universidades colombianas.

O Geres analisou 123 teses de cinco universidades da Colômbia e, dentre elas, apenas duas faziam referência a questões relacionadas à Educação Infantil, tratada por eles como primeira infância. Uma delas aborda os vínculos e a participação entre família e escola, e a outra está relacionada às políticas públicas de educação para a infância. Quanto ao Ensino Fundamental e ao processo de alfabetização, não obtivemos nenhuma contribuição.

2.4 Justificativa social

Diante dos trabalhos analisados durante a revisão de literatura, observa-se que, tanto no contexto brasileiro quanto no colombiano, no âmbito dos bancos de dados pesquisados, são poucas as pesquisas existentes, até o momento, que abordam a temática da transição da EI para o EF, sob a perspectiva da formação de professores e das melhorias para o processo de alfabetização. Com isso, esta pesquisa assume caráter social relevante, pois, além de aprofundar tais temáticas, visa a conhecer e abordar de que forma estão sendo trabalhadas as políticas públicas de formação de professores na promoção de mudanças nas práticas docentes no contexto da alfabetização, em especial na realidade educacional da Colômbia, posto que o Departamento de Atlântico já desenvolve um trabalho nesta área.

Nesse sentido, evidencia-se a necessidade de se ampliar e de se ter maiores trabalhos dentro do contexto desta pesquisa que contribuam para a melhoria da prática docente, para a diminuição das barreiras existentes entre Educação Infantil e Ensino Fundamental e para a promoção de um processo de alfabetização pautado na ludicidade e no letramento, refletindo, dessa forma, em toda a caminhada escolar da criança, uma vez que, se o processo inicial de leitura e escrita for bem consolidado, a criança poderá ampliar suas possibilidades de aprendizagem e inserir-se dentro uma cultura letrada.

A partir das informações anteriormente expostas e da análise dos trabalhos pesquisados nos bancos de dados acerca da transição da EI, tornou-se mais clara a abordagem da temática, justificando a relevância e a pertinência da investigação, concretizando-se, assim, o problema de pesquisa e os objetivos geral e específicos.

2.5 Problema de pesquisa

Baseado nas justificativas apresentadas, emerge o problema de pesquisa proposto nesta dissertação:

Como a formação continuada, oferecida no âmbito da Política Departamental de Articulação entre Níveis Educativos, contribui para a ação pedagógica dos docentes que atuam nas turmas de transição entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental?

Diante do problema de pesquisa proposto, serão apresentados os seguintes objetivos:

2.6 Objetivo geral

Analisar como a formação continuada, oferecida no âmbito da Política Departamental de Articulação entre Níveis Educativos, favorece a ação pedagógica dos professores que atuam nas turmas de transição entre a pré-escola e o primeiro ano do Ensino Fundamental.

Do objetivo geral delineiam-se os objetivos específicos, na sequência.

2.7 Objetivos específicos

a) conhecer as características das práticas pedagógicas que motivaram a criação e a necessidade de uma política de articulação;

b) analisar os significados que os docentes constroem em sua prática pedagógica a partir das oficinas oferecidas pela política de articulação;
c) verificar como acontece a formação docente dentro da proposta da política, para que o professor possa atuar na transição entre a Educação Infantil e os Anos Iniciais.

Traçados o problema e os objetivos nas justificativas supracitadas, apresentar-se-á o referencial teórico no qual este estudo será pautado, abordando o que se traz a respeito das temáticas inerentes à transição da Educação Infantil, alfabetização e letramento e formação continuada docente, tendo como base as leis norteadoras e as discussões, reflexões e questionamentos propostos pelos teóricos.

3 A ARTICULAÇÃO ENTRE A EDUCAÇÃO INFANTIL E O ENSINO FUNDAMENTAL: UMA DISCUSSÃO NECESSÁRIA

No presente capítulo será apresentado um breve olhar acerca dos aspectos legais e teóricos referentes à transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, bem como algumas questões relacionadas ao processo de alfabetização e à formação continuada do professor. Assim, antes de dar início às questões teóricas, é importante fazer uma breve retomada sobre o que diz a legislação sobre estas duas etapas da Educação Básica.

A Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, fixa as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus. Na ocasião, o ensino de 1º grau destinava-se às crianças de 7 a 14 anos de idade que deveriam, obrigatoriamente, iniciar na 1ª série e concluir na 8ª. Nessa lei, pouco se fazia referência ao ensino de crianças abaixo dos 7 anos. Apenas no artigo 19, § 2º, é citado que: "Os sistemas de ensino velarão para que as crianças de idade inferior a sete anos recebam conveniente educação em escolas maternais, jardins de infância e instituições equivalentes" (BRASIL, 1971).

De acordo com o artigo 1º desta lei, o ensino de 1º e 2º graus tem por objetivo: "proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto realização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania" (BRASIL, 1971).

Posteriormente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996), em seu artigo 29, estabelecia a Educação Infantil como a primeira etapa da Educação Básica, tendo como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até seis anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. Com isso, pode-se afirmar que a inserção na EI passou a ser representada como um momento importante na vida das crianças, pois, além de possibilitar o seu primeiro convívio coletivo, oportuniza a vivência de situações cotidianas e a integração em ambientes lúdicos, de brincadeiras e de práticas sociais.

A lei ainda traz, no artigo 30, incisos I e II, que a Educação Infantil é oferecida em creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade, e em pré-escolas para crianças de quatro a seis anos.

Na mesma Lei nº 9.394/1996, em seu artigo 32, o ingresso no Ensino Fundamental dava-se a partir dos sete anos de idade, possuindo a duração mínima de oito anos. De acordo com os objetivos principais desta modalidade de ensino, a formação do cidadão é promovida a

partir do desenvolvimento e domínio da leitura, escrita e cálculo, da compreensão do ambiente natural e social, da formação de valores e atitudes e do fortalecimento dos vínculos e laços que assentam a vida em sociedade.

A partir da Lei nº 10.172/2001 (BRASIL, 2001), que aprovou o Plano Nacional de Educação (PNE), tanto a EI quanto o EF passaram por algumas reformulações. Uma das metas do PNE era que o ensino se tornasse obrigatório a partir dos seis anos de idade, ampliando para nove anos a duração do Ensino Fundamental. Com isso, em 6 de fevereiro de 2006, a partir da Lei nº 11.274/2006 (BRASIL, 2006), o EF de nove anos é instituído e a inclusão da criança com seis anos passa a ser obrigatória no primeiro ano. A EI, por sua vez, passa a atender a clientela com idades entre zero e 5 anos.

O Quadro 4 apresenta como as etapas da EI e EF ficaram distribuídas a partir da alteração da Lei nº 11.274/2006.

Quadro 4 – Distribuição da EI e EF com a efetivação do Ensino Fundamental de nove anos

Etapa de Ensino	**Faixa Etária Prevista**	**Duração**
EDUCAÇÃO INFANTIL	Até 5 anos de idade	5 anos
Creche	Até 3 anos de idade	3 anos
Pré-escola	4 e 5 anos de idade	2 anos
ENSINO FUNDAMENTAL	Até 14 anos de idade	9 anos
Anos iniciais (1º a 5º Ano)	De 6 a 10 anos de idade	5 anos
Anos Finais (6º a 9º Ano)	De 11 a 14 anos de idade	4 anos

Fonte: Brandão (2009, p. 26).

De acordo com as orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade, organizado por Beauchamp, Pagel e Nascimento (2007), tal medida deu-se em virtude dos resultados de estudos, que demonstraram que crianças que ingressaram em escolas antes dos sete anos desempenharam, na grande maioria, um grau mais elevado de aprendizagem em relação às crianças ingressantes aos sete anos.

Souza, Araújo e Silva (2017, p. 153) destacam ainda:

> O mérito da medida também se sustentou na inclusão de um número maior de crianças mais precocemente no processo de escolarização, demandando inclusive uma reflexão mais aprofundada sobre os aspectos didáticos e pedagógicos necessários à mudança.

A partir de tais alterações, reitera-se a importância da EI em "[...] favorecer o desenvolvimento da criança em todas as dimensões, de forma integral e integrada, representando a base para o completo e pleno desenvolvimento dos indivíduos" (SOUZA; ARAÚJO; SILVA, 2017, p. 155). Além disso, nesta etapa as experiências, os conhecimentos e o envolvimento do educando com outros sujeitos, representa um espaço pautado no convívio e na integração social.

Carvalho, Klisys e Augusto (2006) destacam que possibilitar às crianças diferentes visões de realidade constitui uma importante situação educativa, pois os conhecimentos ganham significado e sentido no processo de aprendizagem. Além disso: "Com as oportunidades que lhe são oferecidas de conhecer a produção humana, mais rica será sua maneira de se expressar, sentir e construir conhecimento" (CARVALHO; KLISYS; AUGUSTO, 2006, p. 43).

O EF, por sua vez, tem a tarefa de reconfigurar seu currículo, sua rotina e seus objetivos para atender essa criança de seis anos, de forma a incluí-la no ambiente escolar. Batista (2009, p. 69) assevera que se faz necessária: "[...] uma seleção do que é 'relevante' como conteúdo escolar, considerando a idade e o desenvolvimento da criança de seis anos". Nesse sentido, não significa que o processo de alfabetização será antecipado, tampouco que o EF seguirá as propostas da EI, mas se constitui numa educação que se destina a "[...] favorecer o desenvolvimento e aprendizagem da criança" (BATISTA, 2009. p. 70).

É importante ressaltar, contudo, que o professor assume um papel fundamental para a consolidação do EF de nove anos e para a inclusão desta criança na escola, a partir da criação de situações que favoreçam o seu desenvolvimento, que alimente a curiosidade pelo mundo e que construa diferentes possibilidades e ambientes lúdicos, desde uma visão multifacetada de educação.

Moreno e Paschoal (2009, p. 41) trazem uma importante colocação acerca do compromisso da educação:

> Independente de a criança de seis anos ser matriculada na Educação Infantil ou no Ensino Fundamental, cabe-nos oferecer-lhe uma educação capaz de contribuir para o seu desenvolvimento físico, psíquico, social e intelectual. Afinal, temos o compromisso de contribuir para que a criança seja capaz de posicionar-se social e historicamente, seja capaz de, a partir do que lhe foi proposto, criar novas coisas, descobrir novos saberes... ser feliz.

Nesse sentido, é necessário "[...] conhecer as crianças, saber quais são os seus interesses e preferências, suas formas de aprender, suas facilidades e dificuldades, como é seu grupo familiar e social, sua vida dentro e fora da escola" (CORSINO, 2007, p. 58). Assim, os conhecimentos, as experiências e a realidade da criança estão sendo valorizados, ampliando as possibilidades de construção de significados e sentidos e contribuindo para os processos de ensino e aprendizagem.

Partindo para outras leis norteadoras, a Resolução nº 05, de 17 de dezembro de 2009, fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI). Em seu artigo 8º sugere alguns objetivos no que se refere à proposta pedagógica:

> A proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve ter como objetivo garantir à criança acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças (BRASIL, 2009b, p. 2).

A Resolução complementa trazendo que esta proposta curricular deve considerar a criança centro do planejamento, quando, a partir das interações, relações e práticas cotidianas, constrói sua identidade, brinca, imagina, aprende e produz culturas. A proposta curricular deve ter ainda como eixos norteadores as interações e a brincadeira, garantindo algumas experiências necessárias, como favorecer a imersão das crianças nas diferentes linguagens e formas de expressão; possibilitar experiências narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita e convívio com diferentes gêneros textuais; além de incentivar a curiosidade, a exploração, o encantamento e o questionamento. Cabe ressaltar que as Diretrizes Curriculares Nacionais trazem outras experiências importantes dentro da proposta curricular, no entanto foram apresentadas algumas relacionadas ao processo de letramento e de aquisição do código escrito.

Ao encontro do que expõem as DCNEIs, Carvalho, Klisys e Augusto (2006, p. 37) destacam que "[...] contribuir para o desenvolvimento e aprendizagem dos pequenos é tarefa exigente e complexa: começa pelo tempo de conhecer a criança, segue por alimentar uma atitude de curiosidade pelo mundo em busca de uma formação cultural ampla".

No que se refere à transição da EI para o EF, as DCNEIs preveem, em seu artigo 11, que a proposta pedagógica deve "[...] garantir a continuidade no processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, respeitando as especificidades etárias, sem antecipação de conteúdos que serão trabalhados no Ensino Fundamental (BRASIL, 2009b, p.5).

Ainda no ano de 2009, a Emenda Constitucional nº 59/2009 (BRASIL, 2009a) estabelece o ingresso obrigatório das crianças com quatro anos de idade nas instituições escolares de Educação Básica. Este ingresso considera os benefícios da EI e contribui para que a criança tenha a possibilidade de socializar com outras crianças, desenvolver-se intelectual e emocionalmente e ampliar sua frequência na escola.

Em 2014, o Plano Nacional de Educação (PNE), a partir da Lei nº 13.005/2014 (BRASIL, 2014), colocou como uma das metas a elaboração de uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para todas as etapas da Educação Básica, ou seja, Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, com o objetivo de elevar os padrões de ensino em todas as regiões do Brasil e reduzir a desigualdade no desempenho dos alunos em exames de cunho nacional. A BNCC, proposta pelo PNE, promoveu debates e consultas à comunidade, num processo de democratização do ensino no país, tendo como propósito aumentar a participação dos diferentes segmentos escolares nas decisões envolvendo a educação e servir de instrumento para alinhar os conhecimentos essenciais aos quais todos os estudantes brasileiros deverão ter acesso e se apropriar.

De acordo com a BNCC:

> [...] os sistemas e redes de ensino devem construir currículos, e as escolas precisam elaborar propostas pedagógicas que considerem as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes, assim como suas identidades linguísticas, étnicas e culturais (BRASIL, 2018, p. 15).

Desta forma, é preciso pensar no currículo, integrado e flexível, como um instrumento de formação humana, no qual o professor, por meio de situações que problematizem conhecimentos, possa "[...] planejar, propor e coordenar atividades significativas e desafiadoras [...]" (CORSINO, 2007, p. 58).

Outro objetivo proposto pela BNCC é promover o desenvolvimento integral dos estudantes em suas dimensões cognitiva, social, emocional, cultural e física. Nesse sentido, a base reitera o que diz o artigo 205 da Constituição Federal de 1988: "A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho" (BRASIL, 1988).

Assim como as DCNEIs, a BNCC salienta que o Ensino Fundamental também deve se articular com as experiências vivenciadas na Educação Infantil, garantindo a "[...] integração

e continuidade dos processos de aprendizagens das crianças, respeitando suas singularidades e as diferentes relações que elas estabelecem com os conhecimentos [...]" (BRASIL, 2018, p. 53). Tais apontamentos reforçam que a temática da transição entre EI e EF deve ser discutida, repensada e articulada pelos sistemas de ensino. Estas duas etapas da Educação Básica não devem estar distantes uma da outra; ambas precisam realizar um trabalho conjunto, voltado para a reorganização curricular, para o trabalho pedagógico e para a busca de novas formas de acolher a criança que passa por esse processo de transição.

> Tal articulação[1] precisa prever tanto a **progressiva sistematização** dessas experiências quanto o desenvolvimento, pelos alunos, de **novas formas de relação** com o mundo, novas possibilidades de ler e formular hipóteses sobre os fenômenos, de testá-las, de refutá-las, de elaborar conclusões, em uma atitude ativa na construção de conhecimentos (BRASIL, 2018, p. 57-58, grifo do autor).

Kramer (2006, p. 810) reforça que: "Embora educação infantil e ensino fundamental sejam frequentemente separados, do ponto de vista da criança, não há fragmentação"; e complementa: "[...] educação infantil e ensino fundamental são indissociáveis: ambos envolvem conhecimentos e afetos; saberes e valores; cuidados e atenção; seriedade e riso".

Nessa perspectiva, é necessário levar em consideração as singularidades infantis, as diferentes concepções de infância e as múltiplas culturas que são proporcionadas por intermédio da brincadeira, das aprendizagens lúdicas e do atendimento às necessidades básicas das crianças, ou seja, a necessidade do diálogo entre o brincar e o aprender.

Este brincar, conforme abordam Carvalho, Klisys e Augusto (2006, p. 32), não é inato, nem espontâneo. "Crianças aprendem a brincar brincando, interagindo com seus colegas, com objetos, informada pela cultura do meio em que vivem". Quando o adulto promove tais espaços, "[...] a brincadeira ganha qualidade, plasticidade e expressividade notáveis, terreno fértil do qual se alimenta a própria criatividade".

A partir desta interação entre crianças e crianças e entre crianças e adultos, a relação entre o brincar e o aprender vai se estabelecendo com mais intensidade e as oportunidades para ampliar os conhecimentos são enriquecidas por meio do diálogo, da criação de aprendizagens instigantes e de desafios que façam com que os pequenos avancem individual e coletivamente.

---

[1] Esta articulação necessária a que a BNCC se refere, busca diminuir as barreiras e distanciamentos existentes entre as duas etapas de ensino, ou seja, entre a EI e o EF, a fim de que o processo de transição ocorra de forma natural, saudável e conjunta.

Dentro dessa visão, o professor que aposta nas crianças, na ludicidade e na promoção de diferentes formas de aprendizagem, acredita na sua capacidade e possibilidade de aprender. Ele também valoriza os conhecimentos, experiências e conceitos que os educandos já possuem, para propor desafios novos que os instiguem a avançar em suas aprendizagens.

Nesse sentido, para aprofundar melhor acerca da temática proposta nesta dissertação, voltada para a transição entre EI e EF, é importante discutir acerca do contexto normativo da Colômbia, apresentando como deu-se a construção e efetivação da Política de Articulação entre Níveis Educativos. Além disso, é necessária a interlocução de dois pontos que também fazem parte desta investigação: a **alfabetização** e a importância da **formação continuada** para que esse processo aconteça de forma significativa, tanto para alunos quanto para professores. Nas próximas seções serão abordadas as principais questões no que se refere a estas temáticas.

3.1 O contexto normativo da colômbia

A construção e instituição de uma Política de Articulação entre Níveis Educativos para o Departamento de Atlântico, encontra embasamento no marco jurídico nacional e internacional vigente e na vontade política expressa pelo governo departamental de desenvolver planos, programas e ações orientados para garantir a qualidade do serviço educativo.

A perspectiva de preservar os direitos da infância adquire grande relevância a partir da promulgação da Constituição Política de Colômbia (1991), na qual são definidas diretrizes políticas e jurídicas que reconhecem a Colômbia como um Estado Social de Direito.

Igualmente, com a Lei 12 de 1991 (COLÔMBIA, 1991), incorpora-se na legislação interna a Convenção Internacional das Nações Unidas sobre os Direitos da Criança, e crianças e adolescentes são reconhecidos como sujeitos de direitos prevalecentes no âmbito civil, político, econômico, social e cultural. O reconhecimento desta caracterização jurídica, específica para as pessoas menores de 18 anos, inicialmente foi incorporado com a promulgação do Decreto 2.737 de 1989 (COLÔMBIA, 1989), na qual o Código do Menor é expedido. Após atualizações normativas, no entanto, este foi revogado e a estrutura que hoje abriga crianças e adolescentes está consagrada na Lei 1.098 de 2006 (COLÔMBIA, 2006), em que emite o Código da Infância e da Adolescência.

Cabe ressaltar que, de acordo com a referida Lei, e sem prejuízo ao estabelecido no artigo 34 do Código Civil, entende-se por crianças as pessoas entre os zero e os 12 anos de idade, e por adolescente as pessoas entre os 12 e os 18 anos, os quais são sujeitos titulares de direitos.

O objetivo deste Código menciona, em seu artigo 2º, como

> […] estabelecer normas substantivas e processuais para a proteção integral das crianças e dos adolescentes, garantir o exercício de seus direitos e liberdades consagrados nos instrumentos internacionais de Direitos Humanos, na Constituição Política e nas leis, assim como seu restabelecimento[2] (COLÔMBIA, 2006, p. 1, tradução nossa).

De igual maneira, a Constituição Política da Colômbia, em seu artigo 7º, especifica que a referida garantia e proteção será obrigação da família, da sociedade e do Estado. Ao Estado, em todos seus níveis (nacional, departamental, municipal e distrital), compete a responsabilidade de "Assegurar as condições para o exercício dos direitos e prevenir sua ameaça ou envolvimento através do desenho e execução de políticas públicas sobre infância e adolescência[3]" (artigo 41, tradução nossa). Dados os compromissos explícitos do país com sua infância e adolescência, e para concentrar prioridades e intensificar esforços, nasce, em 2009, o Plano Nacional para Crianças e Adolescentes 2009-2019: Crianças e adolescentes felizes e com igualdade de oportunidades, que identifica as ações e responsabilidades que deve abordar o Poder Executivo, apoiado em uma ampla gama de entidades governamentais, e com a corresponsabilidade da família e da comunidade.

Em concordância com o anterior, a Lei 1.955, de 25 de maio de 2019 (COLÔMBIA, 2019a), que publica o Plano Nacional de Desenvolvimento: "Pacto por Colômbia, pacto pela Equidade", menciona que a qualidade das condições de educação em todos os níveis constitui uma garantia para o exercício efetivo dos direitos da infância, e reconhece a educação infantil como um direito insubstituível da primeira infância e como

> […] um processo educativo e pedagógico intencional, permanente e estruturado, através do qual as crianças desenvolvem seu potencial, capacidades e habilidades

[2] e*stablecer normas sustantivas y procesales para la protección integral de los niños, las niñas y los adolescentes, garantizar el ejercicio de sus derechos y libertades consagrados en los instrumentos internacionales de Derechos Humanos, en la Constitución Política y en las leyes, así como su restablecimiento*

[3] *Asegurar las condiciones para el ejercicio de los derechos y prevenir su amenaza o afectación a través del diseño y la ejecución de políticas públicas sobre infancia y adolescencia*.

> por meio do jogo, a arte, a literatura e a exploração do meio, contando com a família como ator central do referido processo[4] (COLÔMBIA, 2019a, tradução nossa).

Igualmente, a Lei 1.804, de 2 de agosto de 2016 (COLÔMBIA, 2016a), estabelece a Política de Estado para o desenvolvimento integral da Primeira Infância e menciona, em seu artigo 13, como uma das funções do Ministério de Educação Nacional: "Liderar a construção e implementação de orientações de política pública para favorecer a transição harmônica das crianças na primeira infância no sistema educativo[5]" e "Orientar e dar diretrizes frente aos processos de qualificação e formação do talento humano em atenção integral à primeira infância".[6]

Nesse sentido, o Plano de Desenvolvimento 2016-2019 "Atlântico Líder" (COLÔMBIA, 2016b) apresenta como eixo estratégico a "Transformação do Ser Humano" e ratifica o objetivo de exaltar e dignificar o ser humano, no reconhecimento de que, na medida em que se propicia o êxito individual, se incide positivamente os coletivos familiares e sociais, favorecendo o respeito pela diferença, a convivência e a geração de um ambiente pacífico.

O Quadro 5 apresenta as referências normativas que fundamentaram a Política Departamental de Articulação entre Níveis Educativos, executada pela Secretaria de Educação de Atlântico.

---

[4] u*n proceso educativo y pedagógico intencional, permanente y estructurado, a través del cual los niños y las niñas desarrollan su potencial, capacidades y habilidades por medio del juego, el arte, la literatura y la exploración del medio, contando con la familia como actor central de dicho proceso*.

[5] *Liderar la construcción e implementación de orientaciones de política pública para favorecer la transición armónica de los niños y las niñas de primera infancia en el sistema educativo.*

[6] *Orientar y dar directrices frente a los procesos de cualificación y formación del talento humano en atención integral a la primera infancia.*

Quadro 5 – Referências Normativas Política Departamental de Articulação entre Níveis Educativos

Sustento Normativo	**Artículos**	**Aporte**
Constitución Política de Colombia (1991)	Artículo 1	Colombia es un Estado social de derecho, organizado en forma de República unitaria, descentralizada, con autonomía de sus entidades territoriales, democrática, participativa y pluralista, fundada en el respeto de la dignidad humana, en el trabajo y la solidaridad de las personas que la integran y en la prevalencia del interés general.
	Artículo 13	Todas las personas nacen libres e iguales ante la ley, recibirán la misma protección y trato de las autoridades y gozarán de los mismos derechos, libertades y oportunidades sin ninguna discriminación por razones de sexo, raza, origen nacional o familiar, lengua, religión, opinión política o filosófica. El Estado promoverá las condiciones para que la igualdad sea real y efectiva y adoptará medidas en favor de grupos discriminados o marginados. El Estado protegerá especialmente a aquellas personas que, por su condición económica, física o mental, se encuentren en circunstancia de debilidad manifiesta y sancionará los abusos o maltratos que contra ellas se cometan.
	Artículo 44	Son derechos fundamentales de los niños: la vida, la integridad física, la salud y la seguridad social, la alimentación equilibrada, su nombre y nacionalidad, tener una familia y no ser separados de ella, el cuidado y amor, la educación y la cultura, la recreación y la libre expresión de su opinión. Serán protegidos contra toda forma de abandono, violencia física o moral, secuestro, venta, abuso sexual, explotación laboral o económica y trabajos riesgosos. Gozarán también de los demás derechos consagrados en la Constitución, en las leyes y en los tratados internacionales ratificados por Colombia. La familia, la sociedad y el Estado tienen la obligación de asistir y proteger al niño para garantizar su desarrollo armónico e integral y el ejercicio pleno de sus derechos. Cualquier persona puede exigir de la autoridad competente su cumplimiento y la sanción de los infractores. Los derechos de los niños prevalecen sobre los derechos de los demás
	Artículo 67	La educación es un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social; con ella se busca el acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica, y a los demás bienes y valores de la cultura. La educación formará al colombiano en el respeto a los derechos humanos, a la paz y a la democracia; y en la práctica del trabajo y la recreación, para el mejoramiento cultural, científico, tecnológico y para la protección del ambiente. El Estado, la sociedad y la familia son responsables de la educación, que será obligatoria entre los cinco y los quince años de edad y que comprenderá como mínimo, un año de preescolar y nueve de educación básica. La educación será gratuita en las instituciones del Estado, sin perjuicio del cobro de derechos académicos a quienes puedan sufragarlos. Corresponde al Estado regular y ejercer la suprema inspección y vigilancia de la educación con el fin de velar por su calidad, por el cumplimiento de sus fines y por la mejor formación moral, intelectual y física de los educandos; garantizar el adecuado cubrimiento del servicio y asegurar a los menores las condiciones necesarias para su acceso y permanencia en el sistema educativo. La Nación y las entidades territoriales participarán en la dirección, financiación y administración de los servicios educativos estatales, en los términos que señalen la Constitución y la ley.

Sustento Normativo	Artículos	Aporte
Declaración de Los Derechos del Niño Asamblea General de las Naciones Unidas Noviembre 20 de 1959	Artículo 7	El niño tiene derecho a recibir educación que será gratuita y obligatoria por lo menos en las etapas elementales. Se le dará una educación que favorezca su cultura general y le permita, en condiciones de igualdad de oportunidades, desarrollar sus aptitudes y su juicio individual, su sentido de responsabilidad moral y social y llegar a ser un miembro útil de la sociedad. El interés superior del niño debe ser el principio rector de quienes tienen la responsabilidad de su educación y orientación; dicha responsabilidad incumbe, en primer término, a sus padres. El niño debe disfrutar plenamente de juegos y recreaciones, los cuales deben estar orientados hacia los fines perseguidos por la educación; la sociedad y las autoridades se esforzará por promover el goce de este derecho
Ley 1.098 de 2006. Código de infancia y adolescencia.	Artículo 28	Derecho a la Educación. Los niños, las niñas y los adolescentes tienen derecho a una educación de calidad. Esta será obligatoria por parte del Estado en un año de preescolar y nueve de educación básica. La educación será gratuita en las instituciones estatales de acuerdo con los términos establecidos en la Constitución Política. Incurrirá en multa hasta de 20 salarios mínimos quienes se abstengan de recibir a un niño en los establecimientos públicos de educación.
	Artículo 29	Derecho al desarrollo integral en la primera infancia. La primera infancia es la etapa del ciclo vital en la que se establecen las bases para el desarrollo cognitivo, emocional y social del ser humano. Comprende la franja poblacional que va de los cero (0) a los seis (6) años de edad. Desde la primera infancia, los niños y las niñas son sujetos titulares de los derechos reconocidos en los tratados internacionales, en la Constitución Política y en este Código. Son derechos impostergables de la primera infancia, la atención en salud y nutrición, el esquema completo de vacunación, la protección contra los peligros físicos y la educación inicial. En el primer mes de vida deberá garantizarse el registro civil de todos los niños y las niñas.
Ley 115 de 1994. Ley General de Educación	Artículo 5	Fines de la Educación. De conformidad con el artículo 67 de la Constitución Política, la educación se desarrollará atendiendo a los siguientes fines: 1. El pleno desarrollo de la personalidad sin más limitaciones que las que le imponen los derechos de los demás y el orden jurídico, dentro de un proceso de formación integral, física, psíquica, intelectual, moral, espiritual, social, afectiva, ética, cívica y demás valores humanos. 2. La formación en el respeto a la vida y a los demás derechos humanos, a la paz, a los principios democráticos, de convivencia, pluralismo, justicia, solidaridad y equidad, así como en el ejercicio de la tolerancia y de la libertad. 3. La formación para facilitar la participación de todos en las decisiones que los afectan en la vida económica, política, administrativa y cultural de la Nación. 4. La formación en el respeto a la autoridad legítima y a la ley, a la cultura nacional, a la historia colombiana y a los símbolos patrios. 5. La adquisición y generación de los conocimientos científicos y técnicos más avanzados, humanísticos, históricos, sociales, geográficos y estéticos, mediante la apropiación de hábitos intelectuales adecuados para el desarrollo del saber. 6. El estudio y la comprensión crítica de la cultura nacional y de la diversidad étnica y cultural del país, como fundamento de la unidad nacional y de su identidad. 7. El acceso al conocimiento, la ciencia, la técnica y demás bienes y valores de la cultura, el fomento de la investigación y el estímulo a la creación artística en sus diferentes manifestaciones. 8. La creación y fomento de una conciencia de la soberanía nacional y para la práctica de la solidaridad y la integración con el mundo, en especial con Latinoamérica y el Caribe.

Sustento Normativo	Artículos	Aporte
Ley 115 de 1994. Ley General de Educación	Artículo 5	9. El desarrollo de la capacidad crítica, reflexiva y analítica que fortalezca el avance científico y tecnológico nacional, orientado con prioridad al mejoramiento cultural y de la calidad de la vida de la población, a la participación en la búsqueda de alternativas de solución a los problemas y al progreso social y económico del país. 10. La adquisición de una conciencia para la conservación, protección y mejoramiento del medio ambiente, de la calidad de la vida, del uso racional de los recursos naturales, de la prevención de desastres, dentro de una cultura ecológica y del riesgo y la defensa del patrimonio cultural de la Nación. 11. La formación en la práctica del trabajo, mediante los conocimientos técnicos y habilidades, así como en la valoración del mismo como fundamento del desarrollo individual y social. 12. La formación para la promoción y preservación de la salud y la higiene, la prevención integral de problemas socialmente relevantes, la educación física, la recreación, el deporte y la utilización adecuada del tiempo libre, y 13. La promoción en la persona y en la sociedad de la capacidad para crear, investigar, adoptar la tecnología que se requiere en los procesos de desarrollo del país y le permita al educando ingresar al sector productivo.
	Artículo 15	Definición de educación preescolar. La educación preescolar corresponde a la ofrecida al niño para su desarrollo integral en los aspectos biológico, cognoscitivo, sicomotriz, socioafectivo y espiritual, a través de experiencias de socialización pedagógicas y recreativas.
	Artículo 16	Objetivos específicos de la educación preescolar. Son objetivos específicos del nivel preescolar: 1. El desarrollo de la capacidad para adquirir formas de expresión, relación y comunicación y para establecer relaciones de reciprocidad y participación, de acuerdo con normas de respeto, solidaridad y convivencia; 2. La participación en actividades lúdicas con otros niños y adultos; 3. El reconocimiento de su dimensión espiritual para fundamentar criterios de comportamiento
	Artículo 21	Objetivos específicos de la educación básica en el ciclo de primaria. Los cinco (5) primeros grados de la educación básica que constituyen el ciclo de primaria, tendrán como objetivos específicos los siguientes: a) La formación de los valores fundamentales para la convivencia en una sociedad democrática, participativa y pluralista; b) El fomento del deseo de saber, de la iniciativa personal frente al conocimiento y frente a la realidad social, así como del espíritu crítico; c) El desarrollo de las habilidades comunicativas básicas para leer, comprender, escribir, escuchar, hablar y expresarse correctamente en lengua castellana y también en la lengua materna, en el caso de los grupos étnicos con tradición lingüística propia, así como el fomento de la afición por la lectura; d) El desarrollo de la capacidad para apreciar y utilizar la lengua como medio de expresión estética; e) El desarrollo de los conocimientos matemáticos necesarios para manejar y utilizar operaciones simples de cálculo y procedimientos lógicos elementales en diferentes situaciones, así como la capacidad para solucionar problemas que impliquen estos conocimientos; f) La comprensión básica del medio físico, social y cultural en el nivel local, nacional y universal, de acuerdo con el desarrollo intelectual correspondiente a la edad; g) La asimilación de conceptos científicos en las áreas de conocimiento que sean objeto de estudio, de acuerdo con el desarrollo intelectual y la edad; h) La valoración de la higiene y la salud del propio cuerpo y la formación para la protección de la naturaleza y el ambiente; i) El conocimiento y ejercitación del propio cuerpo, mediante la práctica de la educación física, la recreación y los deportes adecuados a su edad y conducentes a un desarrollo físico y armónico; j) La formación para la participación y organización infantil y la utilización adecuada del tiempo libre; k) El desarrollo de valores civiles, éticos y morales, de organización social y de convivencia humana; l) La formación artística mediante la expresión corporal, la representación, la música, la

Sustento Normativo	Artículos	Aporte
Ley 115 de 1994. Ley General de Educación	Artículo 21	plástica y la literatura; m) La adquisición de elementos de conversación y de lectura al menos en una lengua extranjera; n) La iniciación en el conocimiento de la Constitución Política, y ñ) La adquisición de habilidades para desempeñarse con autonomía en la sociedad.
Decreto 2247 de 1997	Artículo 12	El desarrollo integral de las dimensiones, corporal, cognitiva, afectiva, comunicativa, ética, estética, actitudinal y valorativa como esencia del currículo y por ende determinando la intencionalidad educativa
Decreto 1075 de 2015	Artículo 2.3.3.1.3.1.	Niveles, ciclos y grados. La educación básica formal se organiza por niveles, ciclos y grados según las siguientes definiciones: 1. Los niveles son etapas del proceso de formación en la educación formal, con los fines y objetivos definidos por la ley. 2. El ciclo es el conjunto de grados que en la educación básica satisfacen los objetivos específicos definidos en el artículo 21 de la Ley 115 de 1994, para el denominado Ciclo de Primaria o en el artículo 22 de la misma Ley, para el denominado Ciclo de Secundaria. 3. El grado corresponde a la ejecución ordenada del plan de estudios durante un año lectivo, con el fin de lograr los objetivos propuestos en dicho plan. (Decreto 1860 de 1994, artículo 5°). **Lineamientos Internacionales** Declaración Universal de los Derechos Humanos. Convención sobre los Derechos del Niño Educación para Todos, Marco de Acción para las Américas. Objetivos de Desarrollo del Milenio – ODM. Conferencia Mundial de la UNESCO sobre la atención y educación de la Primera Infancia Compromisos Hemisféricos

Fonte: Política Departamental de Articulação[7] (COLÔMBIA, 2019b).

Além dessas referências normativas, o Anexo 1, expõe um informe técnico, cujo objetivo é apresentar os aspectos estruturantes sobre os quais se construiu a Política Departamental de Articulação entre Níveis Educativos, bem como descrever o processo de elaboração e implementação da primeira etapa da política, desenvolvida entre os anos de 2018 e 2019. Cabe destacar, que este informe técnico é um breve relatório, uma vez que a documentação original dispõe de um grande número de páginas.

[7] Por se tratar da legislação colombiana, optou-se por manter a escrita em espanhol, por ser o idioma original do referido país.

3.2 Elementos da articulação que favorecem a transição para a alfabetização

O processo de alfabetização é um marco na vida da criança e um desafio para o professor e para as escolas, que têm o importante papel de integrar os alunos à cultura escrita dentro de um contexto social. É importante ressaltar, no entanto, que, antes de iniciar a alfabetização propriamente dita, a criança, desde seus primeiros anos de vida, já está inserida dentro de uma cultura letrada. Nesse sentido, as crianças, em sua grande maioria, desde muito cedo vivenciam essas práticas e estão rodeadas de situações envolvendo a leitura e a escrita.

Como exemplos práticos podemos citar o manuseio de livros infantis, as brincadeiras de roda, as músicas e cantigas, as contações de histórias e tantas outras experiências que a criança vivencia ao longo de sua infância. Nesse contexto, o termo letramento ganha força e, de certa forma, contribui para a reinvenção da alfabetização (SOARES, 2004) que não está mais pautada nos métodos tradicionais de repetição ou transmissão de informações prontas, mas no "[...] princípio de que aprender a ler e a escrever é aprender a construir sentido *para* e *por meio* de textos escritos, usando experiências e conhecimentos prévios [...]" (SOARES, 2004, p. 12, grifo da autora). De acordo com a mesma autora, o letramento é o desenvolvimento de práticas sociais de leitura e escrita a partir das experiências e da interação com diferentes tipos de materiais escritos.

Lerner (2002, p. 17) complementa afirmando que "[...] para concretizar o propósito de formar todos os alunos como praticantes da cultura escrita, é necessário reconceitualizar o objeto de ensino e construí-lo tomando como referência fundamental as práticas sociais de leitura e escrita".

Dentro dessa visão de leitura e escrita como prática social, reforça-se a importância de inserir a criança em situações de contato com diferentes tipos de materiais, seja no convívio familiar, seja no contexto escolar. No âmbito familiar, primeiro grupo social na qual a criança tem convívio, traz-se a importância da inserção da cultura escrita desde os primeiros meses de vida, por meio do estímulo de pais e familiares com diferentes tipos de materiais escritos, para que, a partir dessas experiências, práticas letradas sejam desenvolvidas.

Se voltarmos as atenções para o âmbito escolar, reforçam-se as experiências vivenciadas ao longo da Educação Infantil e dos primeiros anos do Ensino Fundamental por meio das múltiplas possibilidades de aprendizagem que a criança pode experienciar dentro de situações práticas e da interação com diferentes portadores de texto. Além disso, a escola pode integrar, a partir de ações voltadas à leitura e à escrita, a participação das famílias.

Esse envolvimento entre escola e família é um fator primordial para o desenvolvimento dos alunos durante os processos de ensino e de aprendizagem, à medida que favorece a compreensão e a reflexão dos processos pedagógicos e promove a valorização acerca do trabalho desenvolvido pelas escolas, numa relação recíproca de troca, interação e colaboração entre os membros da comunidade.

Assim, relacionando o letramento à temática desta dissertação, pode-se afirmar que ele complementa o processo de alfabetização, posto que

> Dissociar alfabetização e letramento é um equívoco porque, no quadro das atuais concepções psicológicas, linguísticas e psicolinguísticas de leitura e escrita, a entrada da criança (e também do adulto analfabeto) no mundo da escrita ocorre simultaneamente por esses dois processos: pela aquisição do sistema convencional de escrita – a alfabetização – e pelo desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema em atividades de leitura e escrita, nas práticas sociais que envolvem a língua escrita – o letramento (SOARES, 2004, p. 14).

Nesse sentido, durante a transição entre EI e EF, é de extrema relevância que seja realizado, por parte da escola e do professor, um trabalho de articulação voltado à inserção de um ambiente letrado, não com o propósito de preparar a criança para o EF, tampouco para dar início ao processo de alfabetização, mas para oportunizar conhecimentos, experimentações e vivências de novas práticas de leitura e escrita, bem como o contato com diferentes objetos, instrumentos, linguagens e portadores de textos que alimentem o seu desejo em estar na escola.

Diante dessas afirmações e do eminente papel da escola e da figura docente, o mundo da cultura escrita vai sendo apresentado à criança num ciclo de vivências, conhecimentos e experimentações conjuntas, no qual todos os envolvidos aprendem. Com isso, as crianças "[...] vão construindo a percepção sobre suas próprias capacidades a partir da interação com as pessoas com as quais se relacionam" (GALLART, 2004, p. 46).

Galvão (2016, p. 26) complementa trazendo que entre os eixos que orientam as propostas da EI estão a brincadeira e a interação. Segundo ela: "É no contexto das interações e interlocuções, nos espaços lúdicos das brincadeiras, dos jogos de linguagem, das cantigas e dos poemas, das histórias e dos relatos que as culturas do escrito são vividas pelas crianças". A autora, no entanto, também frisa que não é objetivo da EI efetivar o processo de alfabetização, mas, sim, permitir "[...] uma maior exploração pelas crianças das diferentes linguagens".

Nesse contexto, é importante reiterar que esse processo de transição entre as duas etapas da Educação Básica deve ser um processo articulado, que caminhe sob a mesma direção e

trace objetivos comuns para que a criança, ao ingressar no EF, não se sinta tão deslocada e distante em relação às atividades propostas e efetivadas na EI. Sem dúvidas, interessa romper as barreiras impostas entre a pré-escola e o primeiro ano, uma vez que o sujeito de aprendizagem, envolvido nessa transição, permanece o mesmo, com seus anseios, desejos e expectativas de continuar interagindo, brincando, vivenciando experiências lúdicas e avançando em sua aprendizagem.

Ao estabelecer-se uma articulação quebra-se a ruptura, e a criança vai tornando-se parte integrante do processo, pois tem seus conhecimentos valorizados, à medida que participa e caminha rumo à alfabetização. Para isso, é necessário que se aceite que "[...] o sujeito da aprendizagem assimila, cria, constrói e que suas assimilações, suas criações intelectuais, suas construções cognitivas têm um extraordinário potencial pedagógico" (LERNER, 2002, p. 8).

Considerando os conhecimentos que as crianças trazem quando ingressam na escola, pode-se asseverar que os professores têm um repertório rico de informações e experiências prévias vividas por seus alunos para explorar e fomentar os processos de ensino e de aprendizagem. É necessário, todavia, que estas vivências, desejos e conhecimentos sejam valorizados, respeitados e estejam inseridos no cotidiano educacional, para que a alfabetização aconteça de forma natural e espontânea.

A partir desses conhecimentos prévios e da sua inserção dentro da prática docente, é importante que se estabeleçam relações com a realidade da criança, pautando a aprendizagem em situações-problema, na construção de hipóteses sobre a escrita e na apresentação e consolidação do sistema de escrita alfabética, a fim de que se pense na função social da escrita e se dê sentido e significado ao que a criança lê e escreve. Kucybala (2018a, p. 44) destaca:

> Pensar na função social da leitura e da escrita é pensar no que os textos representam no dia a dia destes sujeitos dentro e fora da sala de aula. Ou seja, à medida que as crianças compreendem o uso e a função da escrita, elas têm as suas intenções de aprendizagem contempladas.

Nesse sentido, é fundamental ressaltar que esse processo não está centrado apenas no espaço da sala de aula. Uma escola que se preocupa com a função social da leitura e da escrita promove um ambiente alfabetizador e acolhedor de construção de saberes, pautado na exploração de novas práticas, desafios e aprendizados.

Dentro da sala, é possível proporcionar a criação de rotinas diferenciadas, promover habilidades envolvendo a consciência fonológica, apresentar diversos tipos de portadores de textos que se aproximam das práticas vivenciadas pelos alunos, propiciar experiências que

vão além dos conteúdos escolares e instigar a imaginação. Fora dela, pode-se ir ainda mais além, pois é possível explorar a alfabetização nos diferentes espaços existentes na escola, contextualizando o conhecimento, construindo novas significações e promovendo a integração entre os distintos sujeitos. Tal proposta vem ao encontro da alfabetização sob perspectiva construtivista, conforme afirmam Teberosky e Colomer (2003, p. 79): "A maneira como as crianças aprendem, o papel dos professores e o significado que dão à sua experiência pedagógica, amplamente ignorados pela perspectiva reducionista, encontram-se no centro da perspectiva construtivista".

Dentro desse modelo construtivista, as autoras elencam cinco princípios que diferem do modelo tradicional: o primeiro reforça novamente o que já foi referenciado nesta dissertação, de que todo aluno possui seus conhecimentos prévios construídos que devem servir de pontes para novas aprendizagens; o segundo princípio consiste em propor situações-problema que os alunos ainda não sabem suas respostas; o terceiro apresenta a importância de propor reflexões que auxiliem os alunos a como proceder diante das situações-problema; o quarto trata da interação, da colaboração e da discussão proporcionadas pelas atividades conjuntas; e, por fim, o quinto princípio traz o professor como modelo que transforma o simbólico em riqueza cultural (TEBEROSKY; COLOMER, 2003).

Diante da apresentação de tais princípios, dentro do modelo construtivista, é importante reforçar novamente o papel da escola para o processo inicial de alfabetização. O professor, ao inserir em sua rotina diária histórias, músicas e o contato com diferentes linguagens, além de contribuir para a sistematização dos conhecimentos, auxilia a criança a construir diferentes aprendizagens a partir de experiências vivenciadas diariamente.

Teberosky (1997), em sua obra *Aprendendo a escrever: perspectivas psicológicas e implicações educacionais*, cita que o *conhecimento esquemático,* proposto por Bartlett (1932), apresenta a memória como um processo cognitivo de reconstrução e não mera reprodução. Além disso, eles fazem parte dos conhecimentos prévios que permitem à pessoa dar sentido ao que ouve a partir de experiências acumuladas na memória. Sendo assim, conforme a autora exemplifica, as crianças não precisam saber ler para que possam contar ou reproduzir a história de um livro que já escutaram, pois tais conceitos e informações são reconstruídos a partir da memorização, ou seja, pelo que ela já ouviu anteriormente. Assim, quanto maior a intensidade de materiais orais e escritos de que a criança se apropriar, maior será o conhecimento esquemático reconstruído em seu processo cognitivo.

São necessárias, no entanto, outras experiências e outros tipos de linguagem para complementar os processos de ensino e de aprendizagem. Relacionando tais apontamentos ao

ingresso da criança aos seis anos no primeiro ano do EF, Sarmento e Rapoport (2009, p. 46) destacam que, nesta etapa de ensino, a criança

> [...] precisa estar imersa num ambiente alfabetizador, isto é, rico em materiais que viabilizem o desenvolvimento de diversas formas de expressão, que vão além da oralidade e da escrita abrangendo também o desenhar, o brincar, as artes plásticas e cênicas, a musicalidade e a expressão corporal, dentre outras. Nesse sentido, espaços e tempos precisam ser assegurados para que, inclusive no contexto escolar, seja assegurado o direito da criança de "ser criança e viver a sua infância!".

Nesse sentido, a alfabetização está longe de ser um processo repetitivo, programado e mecânico, que segue um método pronto. Pelo contrário, as crianças, a partir dessas diferentes linguagens e de suas experiências prévias, vão buscando conhecimentos, elaborando e refletindo sobre a escrita, aprendendo a partir da experimentação e da interação e percorrendo caminhos que as auxiliem a avançar em suas aprendizagens. Tais apontamentos vêm ao encontro dos estudos e pesquisas de Ferreiro e Teberosky (1985) acerca da Psicogênese da Língua Escrita. De acordo com as autoras, o processo de aprendizado da escrita passa por diferentes etapas; para isso, a criança elabora e formula hipóteses de escrita mesmo antes de se apropriar da base alfabética. Kucybala (2018b, p. 65) complementa que, nessa construção, o aluno "[...] analisa, experimenta e reflete sobre o sistema de escrita alfabética, de maneira que, a partir de erros e acertos, vai formulando seus conhecimentos, organizando suas ideias, até, finalmente, avançar em sua aprendizagem".

Nessa concepção, a alfabetização, assim como as construções feitas pelas crianças, não é considerada certa ou errada, posto que, por meio da interação com diferentes possibilidades de escrita e das conquistas potencializadas ao longo do ano letivo, os alunos vão progredindo em seus conhecimentos, tendo em vista as hipóteses que foram elaboradas durante esse processo (FERREIRO; TEBEROSKY, 1985).

Ao abordar acerca das hipóteses construídas pelos alunos, faz-se também necessário atentar para a questão do currículo. Para isso, a Base Nacional Comum Curricular é novamente retomada neste referencial, para se verificar quais foram as mudanças efetivadas no que se refere ao processo de alfabetização.

A principal mudança, de acordo com a BNCC, é que o processo de alfabetização deve ser efetivado ao final do segundo ano do EF, e, a partir do terceiro ano, inicia-se a ortografização. O documento final da BNCC aponta:

> Esse processo básico (alfabetização) de construção do conhecimento das relações fonografêmicas em uma língua específica, que pode se dar em dois anos, é, no entanto, complementado por outro, bem mais longo, que podemos chamar de ortografização, que complementará o conhecimento da ortografia do português do Brasil (BRASIL, 2018, p. 91).

Dentro do quadro de habilidades proposto pela BNCC em Língua Portuguesa, as práticas de linguagem estão divididas por campos de atuação, em que os objetos de conhecimento (conteúdos) serão trabalhados ao longo do primeiro e segundo anos, processo em que a alfabetização deverá ser consolidada. Os campos de atuação pertencem à vida cotidiana, vida pública, práticas de estudo e pesquisa e artístico-literário, e envolvem práticas relacionadas à leitura, escuta, escrita compartilhada e autônoma, análise linguística e semiótica e oralidade.

Sem dúvidas, esse caminho percorrido pela criança, a partir do que é proposto pela BNCC, é mais um indicativo de que inúmeros são os desafios enfrentados pelos envolvidos ao longo desse processo. Para a criança, o desafio é saber lidar com o ingresso na EI, a transição para o EF e a efetivação do ciclo da alfabetização. Já, para o professor, o desafio é saber articular e propor estratégias que auxiliem o aluno a alcançar os objetivos, a aprender significativamente e a se apropriar da aprendizagem, ao mesmo tempo em que integra, valoriza e compreende a criança como um sujeito integral.

Para atender a esta demanda e garantir o sucesso de seus alunos, uma das estratégias adotadas pelo professor é investir na formação continuada. Carvalho, Klysis e Augusto (2006, p. 68) destacam:

> A complexa tarefa de educar pede um profissional que tenha uma visão integrada da realidade e condições de pensar sua prática com propriedade, que se aventure a criar soluções com base em conhecimentos construídos na área e seja motivado a desenvolver novas práticas profissionais e a abrir-se para experiências culturais diversificadas.

Nessa perspectiva, a próxima seção aborda a questão da formação continuada para a garantia e qualificação dos processos de ensino e de aprendizagem durante o período de transição e articulação entre pré-escola e 1º ano, apontando elementos importantes acerca da reflexão sobre a prática pedagógica e da relevância do aperfeiçoamento contínuo.

3.3 A formação e a ação pedagógica do professor

Conforme visto na seção anterior, a alfabetização é um processo complexo e, ao mesmo tempo, repleto de significados que envolvem a vida de estudantes e professores. Ao professor compete dedicar-se a romper paradigmas, num exercício coletivo de reflexão e ação, a partir da resolução de problemas, de tomadas de decisão e da argumentação sobre sua prática e fazer diário. Além destas competências, é importante conhecer sobre o desenvolvimento infantil, as especificidades desta etapa de ensino, a diferenciação das crianças, as necessidades infantis e os conhecimentos específicos para cada faixa etária. Quando se remete estas competências ao professor que atua na última etapa da EI, ainda é possível acrescentar que cabe a ele ampliar as experiências com relação à construção das linguagens e dos objetos de conhecimento, promovendo, a partir de situações do cotidiano, atividades lúdicas que envolvam jogos, brincadeiras, músicas e outras formas de expressão que ampliem as situações envolvendo a cultura escrita. Além disso, é de suma importância considerar o desenvolvimento infantil em seus aspectos afetivo, cognitivo e psicossocial.

Na perspectiva de desenvolvimento profissional, a esses professores também cabe articular o processo de ensino à realidade da escola, das crianças e de todos os envolvidos, estabelecendo relações de estudo, pesquisa e busca permanente por novas possibilidades de crescimento para o seu trabalho cotidiano, posto que são as ações, experiências e acontecimentos diários que contribuem para que o professor reflita, mude e ressignifique sua ação docente. Carvalho, Klysis e Augusto (2006, p. 75) complementam: “[...] a ação depende substancialmente das questões que emergem da atuação direta dos envolvidos, já que ali estão os problemas reais, a matéria-prima que interessa de fato estudar, conhecer, transformar”.

Ao remeter estes problemas reais, citados pelas autoras, às experiências voltadas à transição das duas etapas de ensino, reitera-se a importância de se estudar, pesquisar, refletir e dialogar com outros profissionais da educação acerca das contribuições, dificuldades e possibilidades para o trabalho em sala de aula, a fim de conhecer e buscar coletivamente as transformações necessárias para as dificuldades enfrentadas.

Tudo isso só é possível mediante a formação pedagógica e a busca por alternativas e melhorias do fazer profissional e do trabalho docente na sua totalidade. A formação do professor não ocorre de maneira isolada, restrita ou fragmentada; ela se dá nas relações, nas experiências, nas intervenções e na construção de propostas que fundamentam a prática e as ações docentes. Imbernón (2010) destaca que existe um conjunto de características voltadas à

formação docente que deve ser pontuado. Assim, o autor reitera a importância do clima colaborativo entre os professores e considera que:

> A formação continuada requer um clima de colaboração entre os professores, sem grandes reticências ou resistências [...] que dê apoio à formação, e a aceitação de uma contextualização e de uma diversidade entre os professores que implicam maneiras de pensar e agir diferentes. Tais exigências contribuem para que se consiga uma melhor aceitação das mudanças e uma maior inovação das práticas (IMBERNÓN, 2010, p. 31).

Nesse sentido, um dos propósitos da formação é a reflexão sobre essa prática, que precisa ser aprimorada, revista e compartilhada. Kramer (2006, p. 806) concorda ao lembrar que: "Os processos de formação configuram-se como prática social de reflexão contínua e coerente com a prática que se pretende implementar". Imbernón (2011, p. 87) também traz suas contribuições, reforçando que a "[...] formação dos docentes converte-se em um processo de autodeterminação baseado no diálogo, à medida que se implanta um tipo de compreensão compartilhada pelos participantes [...]".

Com base em tais afirmações, é possível levantar algumas considerações importantes no que se refere ao processo de formação pedagógica. A primeira é no que diz respeito à interação estabelecida entre os pares; quando a formação propõe as transformações das situações de aprendizagem de forma conjunta, os professores têm maiores oportunidades de refletir, dialogar e problematizar ações e práticas, seja no âmbito da escola em que estão inseridos, seja fora dela, por intermédio de programas de formações externos, cursos, aperfeiçoamentos e trocas de experiências. Kucybala (2018c, p. 116-117), traz algumas considerações acerca do trabalho coletivo:

> [...] é importante destacar que o trabalho coletivo e o estabelecimento de relações e interações com os seus pares contribuem para que a prática docente seja constantemente revista, tanto no campo teórico como no prático, pois permite que o educador construa novos vínculos com os seus próprios alunos, por meio de um processo dinamizado, produtivo e relacionado ao trabalho cotidiano.

A partir do trabalho coletivo oportunizado nas formações e os diálogos decorrentes desses espaços, mudanças, discussões, estudos e melhorias podem ser propostas, no sentido de fazer com que os envolvidos na escola reconheçam os aspectos positivos e o que precisam melhorar para atingir objetivos e fins comuns e enfrentar as demandas presentes no cotidiano.

A segunda consideração trata, mais especificamente, da relação da formação e da alfabetização, em que ambas precisam caminhar juntas para que o processo se concretize. O

professor alfabetizador precisa constantemente buscar novas formas de abordar as práticas de leitura e escrita com as crianças, de maneira construtiva, significativa, lúdica e relevante.

Conforme já apresentado nesta dissertação, o processo de alfabetização é um momento de descobertas, aprendizagens e de construção de diferentes hipóteses. Para que o professor esteja preparado para atender a essas demandas e às expectativas dos alunos, é necessário o investimento em formações específicas na área da alfabetização, além da troca e da partilha de experiências com outros profissionais que vivenciam as mesmas situações e angústias.

Esse processo de trocas e partilha contribui para gerar modificações nas metodologias aplicadas pelos educadores, além de proporcionar uma melhoria na aprendizagem dos alunos, pois, à medida que as práticas alfabetizadoras são tomadas como objeto de estudo, contextualizadas e aprofundadas entre os diferentes sujeitos envolvidos, o professor apropria-se, experimenta novas possibilidades, reinventa sua prática e redireciona suas ações e hipóteses.

Durante o processo formativo de um professor, seja durante as formações recebidas, seja no cotidiano de seu trabalho diário, entretanto, é fundamental que se adote uma postura crítica, um planejamento contínuo e o comprometimento para instituir ações e propostas apreendidas ao longo de sua experiência. Com isso, torna-se indispensável que esses processos formativos sejam desenvolvidos também no interior da escola durante as reuniões pedagógicas, ampliando a parceria, a empatia e as produções coletivas entre o grupo de professores.

Os encontros de formação, seja no interior da escola ou fora dela, devem ser espaços de registros, planejamentos, análises, estudos, relatos, construções e investigações acerca dos processos de ensino e aprendizagem. Além disso, são importantes oportunidades de ampliar a produção coletiva e os questionamentos acerca das práticas, além de viabilizar a constituição da identidade, da autonomia, da reflexão e da disponibilidade em desenvolver um trabalho compartilhado e integrado com os pares.

Nessa perspectiva, Nörnberg e Pinho (2009, p. 75) destacam que "[...] torna-se indispensável aliar investigação e experiência em sala de aula, quando se pretende formar profissionais críticos, pesquisadores éticos, disponíveis para o trabalho coletivo e interdisciplinar".

Para, no entanto, que um processo de formação pedagógica tenha significado, é necessária uma disponibilidade, também por parte do professor, de buscar novas formas de propor sua aula, percebendo-se enquanto ser incompleto (FREIRE, 1996), que não detém todos os conhecimentos, tampouco todas as técnicas e maneiras de garantir sempre o sucesso

de seus alunos. Freire (1996) ressalta, ainda, que o professor é um sujeito cultural, histórico e inacabado, e, dentro dessa concepção, a formação surge como uma importante ferramenta para fomentar a criatividade, a criticidade, a consciência crítica e o espírito reflexivo.

Nóvoa (1995, p. 27), ao se referir à formação no desenvolvimento de professores reflexivos, destaca:

> A formação pode estimular o desenvolvimento profissional dos professores, no quadro de uma autonomia contextualizada da profissão docente. Importa valorizar paradigmas de formação que promovam a preparação de professores reflexivos, que assumam a responsabilidade do seu próprio desenvolvimento profissional e que participem como protagonistas na implementação das políticas educativas.

Assim, ao integrar a disponibilidade do professor em aprender, a parceria da escola e de seus colegas e as propostas de formação continuada oportunizadas por diferentes esferas educacionais, torna-se viável ampliar as discussões acerca da transição, da alfabetização e da forma como acontece o processo de aquisição da leitura, escrita e oralidade. Lerner (2002, p. 116), então, assevera:

> Para que o processo de capacitação seja fecundo, duas condições parecem necessárias: por um lado, que o capacitador se esforce por entender os problemas que os professores apresentam, por compreender por que pensam o que pensam, ou por que decidem adotar uma proposta e rejeitar outra; por outro lado, que os professores se sintam autorizados a atuar de forma autônoma, que tenham razões próprias para tomar e assumir suas decisões.

Sem dúvidas, reforça-se a importância de um trabalho compartilhado entre formadores e professores, estimulando-os a conhecer, problematizar e refletir acerca da proposta central da formação na qual estão inseridos. Para que, todavia, esta proposta seja fundamentada e garanta uma participação efetiva e fecunda, deve estar pautada nas necessidades e particularidades do trabalho diário em sala de aula, dando significado especial às questões voltadas à transição. Lerner (2002, p. 117) complementa que "Avançar na pesquisa didática sobre o trabalho em classe e sobre a capacitação permitirá ajudar mais os professores em sua difícil tarefa"; tarefa essa que, se realizada e pautada nos pilares da formação e do trabalho conjunto, vai ganhando força, importância e significado.

Nesse sentido, a preparação para atuar nas turmas de transição torna-se necessária, pois, além de proporcionar, por meio das formações, discussões acerca dos processos de ensino e aprendizagem, amplia a comunicação entre os diferentes atores educacionais na busca por novas metodologias, novas formas de pensar a educação e por respostas às indagações e inquietudes que estão cotidianamente inseridas na prática docente. Mediante erros e acertos, e

um amplo e longo caminho a percorrer, é possível pensar em diferentes estratégias, possibilidades e formas de aprimorar o processo de alfabetização, na constante busca por um ensino de excelência que atenda às especificidades, realidades e expectativas de alunos e professores.

4 METODOLOGIA

As investigações voltadas às questões educacionais envolvem um trabalho articulado, dinâmico e interacional. De acordo com Sánchez Gamboa (2012, p. 134), não é um "fenômeno isolado ou separado", fragmentado ou individualizado, mas, sim, um processo voltado para a compreensão da complexidade dos problemas a serem enfrentados a partir da reflexão, discussão e aprimoramento da prática.

O autor complementa afirmando que:

> Os projetos de pesquisa partem da problematização dessa prática. A transformação do problema em questões exige um processo de qualificação da pergunta-síntese, a previsão das fontes e formas de organizar os resultados e a construção das respostas. Se tomarmos como eixo do processo do diagnóstico as práticas educativas concretas, a prática pedagógica, a prática social, a prática política etc., necessitamos optar por abordagens que considerem [...] a complexidade dos fenômenos incluídos nessas problemáticas (SÁNCHEZ GAMBOA, 2012, p. 134).

Nesse sentido, a investigação realizada nesta dissertação foi guiada a partir do problema de pesquisa:

– Como a formação continuada, oferecida no âmbito da Política Departamental de Articulação entre Níveis Educativos, contribui para a ação pedagógica dos docentes que atuam nas turmas de transição entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental?

No intuito de responder ao problema proposto, delineiam-se os objetivos desta pesquisa:

Objetivo geral

Analisar como a formação continuada, oferecida no âmbito da Política Departamental de Articulação entre Níveis Educativos, favorece a ação pedagógica dos professores que atuam na transição entre a pré-escola e primeiro ano do Ensino Fundamental.

Objetivos específicos

a) conhecer as características das práticas pedagógicas que motivaram a criação e necessidade de uma política de articulação;
b) analisar os significados que os docentes constroem em sua prática pedagógica a partir das oficinas oferecidas pela política de articulação;
c) verificar como acontece a formação docente dentro da proposta da política, para que o professor possa atuar na transição entre a Educação Infantil e os Anos Iniciais.

Nessa perspectiva, a fim de levantar algumas discussões e proporcionar um diálogo entre os atores envolvidos neste processo, será estabelecida, a seguir, a abordagem de pesquisa e as questões pertinentes aos sujeitos, ao contexto, à organização, aos instrumentos

utilizados para a coleta dos dados e a forma como as informações serão analisadas no decorrer desta dissertação.

4.1 Abordagem de pesquisa

Esta pesquisa apresenta abordagem de cunho qualitativo, e privilegia "[...] a compreensão dos comportamentos a partir da perspectiva dos sujeitos da investigação" (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 16). De acordo com Flick (2009, p. 25), "A pesquisa qualitativa não se baseia em um conceito teórico unificado. Diversas abordagens teóricas e seus métodos caracterizam as discussões e a prática da pesquisa". Para Richardson *et al.* (1999), tal pesquisa garante a compreensão detalhada dos significados e características situacionais, tendo como objeto situações complexas e particulares, nas quais é possível compreender os processos dinâmicos vividos por grupos sociais, contribuindo para o seu processo de mudança.

Bogdan e Biklen (1994) assinalam que a pesquisa qualitativa pode possuir cinco características distintas. A primeira, que o investigador é o instrumento principal, pois se preocupa com o contexto e busca melhor compreender as ações e/ou os sujeitos; a segunda, que a investigação qualitativa é descritiva e que os dados coletados são analisados considerando palavras, imagens, transcritos e não números propriamente ditos; a terceira, que o investigador se interessa mais pelo processo e pelo modo como as definições se formam do que pelos resultados; a quarta que os investigadores tendem a analisar os dados de forma indutiva, percebendo as questões mais importantes e dando forma à sua pesquisa à medida que se consideram as partes; e, por fim, a quinta característica traz que o significado possui grande importância na abordagem qualitativa, uma vez que os investigadores estão a apreender diferentes perspectivas e questionar os sujeitos investigados acerca do que experimentam, interpretam ou como estruturam o local onde vivem.

Nesse sentido, ao realizar uma pesquisa qualitativa é preciso levar em consideração alguns dados pertinentes que são fundamentais para sua consolidação, tais como descrições detalhadas de situações, pessoas ou comportamentos observados e análises das falas dos participantes, tendo em vista conhecer as suas experiências, atitudes e pensamentos. Além disso, não há como descaracterizar a importante interação estabelecida entre pesquisador e participantes e a sua inserção no contexto pesquisado, pois por meio desta interação é possível garantir a apreensão dos significados atribuídos pelos envolvidos aos fenômenos estudados.

Para tentar responder ao problema de pesquisa e favorecer o levantamento das questões, foi utilizado como procedimento metodológico o estudo de caso, pois permite conhecer a realidade por diferentes perspectivas, analisar as políticas públicas voltadas à transição da EI para o EF e investigar questões específicas trazidas pelos professores acerca do processo de alfabetização a partir da formação continuada.

Tal opção metodológica, de acordo com Yin (2010, p. 22), investiga as condições contextuais guiadas pelas perguntas "como" ou "por que", e visa a esclarecer a natureza das questões de pesquisa, e entender, analisar e verificar um acontecimento, característica ou evento da vida real. Além disso, Yin (2010) explica que o estudo de caso, como metodologia de pesquisa, compreende o todo dentro do contexto e contribui para que os investigadores enfrentem situações distintas. "O estudo de caso é uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo em profundidade e em seu contexto de vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não são claramente evidentes" (YIN, 2010, p. 39).

Assim, o estudo de caso visa a diagnosticar um problema, focalizar um fenômeno particular para descrever ações e comportamentos, captar significados, analisar interações, compreender e interpretar linguagens, sem, contudo, se desvincular do contexto.

4.2 Contexto, sujeitos e organização da pesquisa

A pesquisa é uma importante ferramenta para conhecer e analisar a realidade educacional sob diferentes perspectivas, pois permite, no caso desta dissertação, analisar como a formação continuada, oferecida no âmbito da Política Departamental de Articulação entre Níveis Educativos, favorece a ação pedagógica dos professores que atuam nas turmas de transição entre a pré-escola e o primeiro ano do Ensino Fundamental.

No sentido de analisar a realidade dentro da pesquisa, Sánchez Gamboa (2012, p. 45) destaca:

> [...] tanto o investigador quanto os investigados (grupo de alunos, comunidade ou povo) são sujeitos; o objeto é a realidade. A realidade é um ponto de partida e serve como elemento mediador entre os sujeitos. Numa relação dialógica e simpática, como é o caso do processo da pesquisa, esses sujeitos se encontram juntos ante uma realidade que lhes é comum e que os desafia para ser conhecida e transformada.

Para isso, portanto, é necessário um olhar atento da realidade e uma análise do contexto social em que a pesquisa está inserida, para que a mesma não tenha caráter único e

exclusivamente científico, mas que seja significativa e relevante para os que estão envolvidos, estando em concordância com o contexto e a realidade dos sujeitos.

Nesse seguimento, para dar início a esta pesquisa de campo, a técnica de coleta de dados adotada teve como abordagem os grupos focais. O público-alvo desta investigação foram os professores, coordenadores e psicoorientadores da Rede Pública do Departamento de Atlântico, na Colômbia, que atuam na transição entre a EI e os anos iniciais do EF e que participaram das formações oferecida no âmbito da Política Departamental de Articulação entre Níveis Educativos, proporcionada pela unidade de gestão de qualidade da Secretaria de Educação do Atlântico.

A Tabela 1 apresenta um breve histórico de como essas formações foram realizadas e como ocorreu a participação dos professores em 2018, ano em que a política de articulação foi estabelecida.

Tabela 1 – População participante na primeira fase (2018)

Perfil	**Proporção**
Municípios Departamento de Atlântico[8]	16
Professores Facilitadores	22 de Educação Infantil 18 de Educação Física (Primeira Parte)
Instituições Educativas participantes[9]	37
Tutores do programa Todos a Aprender	18
Docentes de transição (EI) e 1º ano (EF) participantes na primeira fase	1113
Número de oficinas	27 (2018)

Fonte: Pineda Robayo (2020).

A primeira fase da formação iniciou-se em 2018, com a promoção de 27 oficinas. Contou com a participação de aproximadamente 1.113 docentes atuantes nas turmas de transição (EI) e 1º ano do EF e a colaboração de 40 professores facilitadores responsáveis pelas formações. Ao todo, a política abrangeu 37 instituições educativas, envolvendo 16 municípios do Departamento de Atlântico.

Respectivamente, no ano de 2019 a formação teve continuidade, apresentando a ampliação de alguns dos dados supra, conforme mostra a Tabela 2.

[8] Número de Munícipios no Departamento de Atlântico, Colômbia – 20
[9] Número total de Instituições Educativas no Departamento de Atlântico, Colômbia – 85

Tabela 2 – População participante na segunda fase (2019)

Perfil	Proporção
Municípios Departamento de Atlântico	20
Professores Facilitadores	22 de Educação Infantil 24 de Neuropedagogia
Instituições Educativas participantes	85
Tutores do programa Todos a Aprender	30
Docentes de transição (EI), 1º e 2º anos (EF) participantes nas oficinas até o momento	1560
Número de oficinas	21 (2019)

Fonte: Pineda Robayo (2020).

No ano de 2019, a Secretaria deu continuidade às formações, ampliando o número de oficinas para 21 e abrangendo 1.560 docentes de transição, primeiros e segundos anos. Se comparado ao ano de 2018, houve ampliação no número de professores participantes. Além disso, segundo informações da Secretaria de Educação, a formação foi estendida aos coordenadores e psicoorientadores das escolas que participaram das oficinas ministradas, com o propósito de que estes profissionais conheçam a política e contribuam com o corpo docente na execução das ações de articulação. Cabe lembrar que esta informação não foi apresentada nas Tabelas 1 e 2 em razão da ausência do número exato de profissionais participantes. Ainda no ano de 2019, o Departamento ampliou de 16 para 20 a abrangência dos municípios e de 37 para 85 o número de instituições envolvidas.

Retomando acerca da abordagem dos grupos focais, técnica de coleta de dados escolhida para a realização desta pesquisa, Gatti (2005, p. 11) destaca:

> A pesquisa com grupos focais, além de ajudar na obtenção de perspectivas diferentes sobre uma mesma questão, permite também a compreensão de ideias partilhadas por pessoas no dia-a-dia e dos modos pelos quais os indivíduos são influenciados pelos outros.

Gatti (2005, p. 11) complementa informando que "O trabalho com grupos focais permite compreender processos de construção da realidade por determinados grupos sociais, compreender práticas cotidianas, ações e reações a fatos e eventos, comportamentos e atitudes [...]".

Nesse sentido, dinâmicas e discussões em grupo são importantes ferramentas de interação, compartilhamento de assuntos comuns entre os participantes e captação de significados que se manifestam durante sua realização. Segundo Flick (2009, p. 182), as discussões em grupo correspondem "[...] à maneira pela qual as opiniões são produzidas,

manifestadas e trocadas na vida cotidiana [...]. O grupo transforma-se em uma ferramenta para a reconstrução de opiniões individuais de forma mais apropriada".

A composição dos grupos focais foi feita por conveniência, e os participantes foram convidados, ao término de cada oficina, a participar e trazer suas contribuições e percepções acerca da proposta da política para a prática pedagógica dos professores que atuam nas turmas de transição entre a EI e o 1º ano do EF. Por esse motivo, durante a pesquisa de campo a pesquisadora desta dissertação participou das três oficinas, com o propósito de formar os grupos focais que norteariam o trabalho. Os encontros de formação e, respectivamente, os grupos focais, aconteceram nos dias 13, 18 e 19 de novembro de 2019 no Museu do Atlântico, Auditório Juan José Nieto, na cidade de Barranquilla, Colômbia.

Sendo assim, realizaram-se três grupos focais com os diferentes segmentos escolares. A Tabela 3 apresenta um comparativo entre o número de pessoas que participaram das oficinas proporcionadas pela Secretaria de Educação, o número de pessoas que aceitaram o convite para participar dos grupos focais e o gênero dos participantes.

Tabela 3 – Composição dos grupos focais

Data da oficina	**Segmento Escolar**	**Número de participantes inscritos na oficina**	**Número de participantes nos grupos focais**	**Gênero dos participantes**
13/11/2019	Professores	48	18 (37,5%)	Mulheres (18) Homens (0)
18/11/2019	Coordenadores Pedagógicos	32	2 (6,5%)	Mulheres (1) Homens (1)
19/11/2019	Psicoorientadores	27	4 (14,8%)	Mulheres (1) Homens (3)
Total de participantes		107	24	Mulheres (20) – 83,3% Homens (4) – 16,6%

Fonte: Elaborada pela autora (2020).

Observa-se, na Tabela 3, que dos 48 professores inscritos na oficina neste dia, 18 deles aceitaram colaborar com o grupo focal, o que corresponde a 37,5%. Já dos coordenadores pedagógicos, apenas dois, de um público de 32 inscritos, aceitaram participar, o que representa 6,5%. Dos psicoorientadores, de 27 participantes da formação obtivemos a adesão de quatro, representando 14,8% do total. Assim, percebe-se que os professores foram mais receptivos em colaborar com esta pesquisa e tiveram uma maior adesão em relação aos demais segmentos. Outro dado importante é que dos 24 profissionais participantes dos grupos

focais, 20 são mulheres, representando 83,3%, e quatro são homens, o que corresponde a 16,6%. Tais informações reforçam a incidência das mulheres na educação, em especial na docência dos primeiros anos da escolarização infantil.

Durante a realização dos grupos focais, os participantes organizaram-se em círculo de maneira a facilitar a visualização de todos. As discussões foram gravadas com o auxílio de um gravador portátil e um telefone celular, de forma a garantir a integridade dos dados. Tal prudência foi fundamental, posto que a qualidade do gravador portátil apresentou maior nitidez de áudio para a transcrição das falas do que as captadas pelo telefone celular. As gravações geraram um total de 1 hora, 34 minutos e 27 segundos de falas.

Para garantir o cumprimento dos pressupostos éticos da pesquisa, os participantes assinaram um termo no qual demonstravam ciência de que os grupos seriam gravados e que as falas e testemunhos poderiam ser utilizados durante a análise dos dados, como forma de citações diretas e por intermédio da apresentação de trechos significativos para a presente pesquisa. Foi salientado aos participantes que não haveria qualquer interferência da instituição de ensino e dos professores, sendo seus nomes mantidos em sigilo ao longo da dissertação. O modelo de autorização consta no Apêndice A desta dissertação, seguido, respectivamente, pelo Termo de Consentimento no Apêndice B. Esta pesquisa, inserida na linha Formação de Professores, Teorias e Práticas Educativas, também está associada ao projeto maior Educação Superior: acesso, percurso e resultado, que teve aprovação no comitê CAAE 12019219.4.0000.5307.

Durante a análise e discussão das informações, as falas foram inseridas com recuo para mais de três linhas e como citação direta curta com menos de três linhas, todas elas em itálico. As mesmas aparecem no corpo do texto em espanhol, idioma original dos participantes. Com isso, a partir das falas, relatos e interações dos sujeitos, iniciou-se a construção do material.

No decorrer desta análise, as falas foram utilizadas na íntegra, mantendo o sigilo em relação aos nomes e instituições dos participantes. Os mesmos foram identificados como “D” para docentes, “C” para coordenadores e “PS” para psicoorientadores.

A investigadora desta dissertação atuou como mediadora e facilitadora do grupo, com o propósito de mediar as discussões, propor algumas questões e garantir que os participantes se envolvessem acerca da temática em questão. Com o auxílio da professora doutora Adriana del Rosario Pineda Robayo, algumas falas da pesquisadora foram traduzidas para o espanhol quando professores e demais integrantes não compreendiam o português, idioma utilizado para guiar e mediar os grupos. Além disso, foram dadas explicações sobre a proposta dos grupos focais e algumas regras de participação. Entre as regras, destaca-se:

- Cada participante poderá manifestar-se durante o grupo focal, interagindo com a resposta ou opinião de outro participante.
- Durante as falas evitar interrupções, sendo necessário que estas ocorram individualmente, mantendo-se a cortesia e o respeito para com o outro.
- Não haverá julgamento de mérito ou de valor das opiniões e percepções dos participantes, porém estes poderão discordar das opiniões de seus pares.
- O facilitador será responsável pela condução e motivação das discussões.
- Falar em tom de voz alto e claro para facilitar a gravação.

Para Flick (2009, p. 185), "A tarefa do mediador, de um modo geral, consiste em não atrapalhar a iniciativa própria dos participantes, mas sim em criar um espaço aberto no qual a discussão aconteça primariamente por meio da troca de argumentos".

Nesse espaço de convivência é possível promover, entre os participantes, a troca efetiva e o respeito às experiências e opiniões, pois "As interações no grupo e a diversidade que emerge levam a que as pessoas argumentem, expliquem sua ideia e forma de pensar" (GATTI, 2005, p. 40).

4.3 Roteiro – questões-chave para o desenvolvimento dos grupos focais

As questões abordadas nos grupos focais foram organizadas em categorias *a priori*, conforme sugere Moraes (2003), a fim de possibilitar uma melhor compreensão da discussão e da análise dos dados. Para Moraes (2003), quando o investigador elabora métodos de categorização antes de realizar a análise dos dados, ele está construindo categorias *a priori*, que serão, posteriormente, reorganizadas a partir da análise. O autor complementa declarando que "Um conjunto de categorias é válido quando é capaz de representar adequadamente as informações categorizadas, atendendo dessa forma aos objetivos da análise, que é de melhorar a compreensão dos fenômenos investigados" (MORAES, 2003, p. 199).

Assim, dentre as pré-categorias definidas nos grupos focais, estão: práticas pedagógicas, articulação entre Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental e acompanhamento pedagógico.

O Quadro 6 fornece as categorias *a priori* bem como as perguntas correspondentes e os objetivos específicos que respondem. De acordo com Gatti (2005, p. 32), "[...] a elaboração do roteiro para o trabalho com o grupo focal tem que ser muito cuidadosa, dentro dos propósitos da pesquisa".

Quadro 6 – Questões-chave para o desenvolvimento dos grupos focais

Categorias *a priori*	Possíveis questões-chave	Responde aos objetivos
Práticas Pedagógicas	1. Segundo a sua experiência enquanto docente nas turmas de transição entre EI e EF, o que levou o departamento a instituir essa nova política de articulação? 2. A partir do acompanhamento pedagógico desenvolvido no contexto da política de articulação, quais são as contribuições que você destaca em relação ao ensino dos docentes e aprendizagem dos alunos?	Conhecer as características das práticas pedagógicas que motivaram a criação e necessidade de uma política de articulação.
Articulação entre Educação Infantil e Anos Inicias do Ensino Fundamental	3. Como se dá a articulação entre a pré-escola e o 1º ano a partir do acompanhamento pedagógico desenvolvido no contexto da política de articulação?	Verificar como acontece a formação docente dentro da proposta da política, para que o professor possa atuar na transição entre a Educação Infantil e os Anos Iniciais.
Acompanhamento pedagógico	4.1 Quais são as características do processo de acompanhamento pedagógico desenvolvido no contexto de construção da Política Departamental de Articulação? 4.2 Indique os pontos ou aspectos a melhorar dentro da proposta de acompanhamento pedagógico proposto pela Política Departamental de Articulação.	Analisar os significados que os docentes constroem em sua prática pedagógica, a partir dos oficinas oferecidas pela política de articulação.

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

4.4 Roteiro – análise das informações

Como técnica de análise foi utilizada a Análise Textual Discursiva. Essa abordagem de análise, conforme Moraes (2003, p. 209), "[...] pode ser concebida como um processo auto-organizado de produção de novas compreensões em relação aos fenômenos que examina".

Moraes e Galiazzi (2007) destacam a importância do envolvimento e da impregnação, e acrescentam que "Fazer uma análise rigorosa constitui um exercício de ir além de uma leitura superficial, possibilitando uma construção de novas teorias a partir de um conjunto de informações sobre determinados fenômenos" (MORAES; GALIAZZI, 2007, p. 21).

Nesse sentido, com a pretensão de analisar como a formação continuada favorece a ação pedagógica dos professores, a análise se dará a partir do *corpus* de pesquisa. Moraes e Galiazzi (2007, p. 159) destacam que a Análise Textual Discursiva (ATD), a partir de seu viés hermenêutico, "[...] se aproxima de forma decisiva das teorias emergentes, movimentos de teorização que se originam nas manifestações discursivas dos sujeitos das pesquisas" e representam "[...] movimentos discursivos que constroem e reconstroem as realidades investigadas".

Deste modo, após a coleta nos grupos focais, iniciou-se a transcrição das falas dos participantes para posterior análise dos dados. As discussões foram transcritas com o auxílio do programa virtual Audio Cable 4.15 e organizadas em uma matriz para facilitar a criação das categorias emergentes. Após este trabalho, geraram-se 238 unidades de análises, divididas em três categorias e três subcategorias.

Da primeira categoria Saberes dos professores, emergiram três subcategorias: Didática, Planejamento e Reconfiguração docente sobre o desenvolvimento infantil. A segunda categoria trata das Competências intrapessoais e interpessoais do docente, seguida da categoria Identidade docente.

Para melhor exemplificar, a Figura 1 apresenta a organização e divisão das categorias e subcategorias emergentes.

Figura 1 – Organização e divisão das categorias e subcategorias

Fonte: Elaborada pela autora (2020).

Da mesma forma, o Quadro 7 mostra a distribuição das unidades de análise em cada uma das categorias.

Quadro 7 – Distribuição das categorias e subcategorias

Categoria	**Subcategoria**	**Total de Unidades de Análise geradas**
Saberes dos Professores	Didática	67
	Planejamento	34
	Reconfiguração Docente sobre o Desenvolvimento infantil	53
Competências Intrapessoais e Interpessoais do Docente		59
Identidade Docente		25
	TOTAL	238

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

Durante a análise do material coletado e ao longo desta discussão, ocorreu a desconstrução dos textos, a fim de levantar questões, diálogos e possíveis contribuições em relação à política de articulação com a formação e ação pedagógica dos professores.

Nessa direção, as três categorias apresentadas foram reorganizadas e se tornaram emergentes, porque, embora as temáticas estejam conectadas, elas vão além das categorias *a priori*, elaboradas, inicialmente, para definir as questões e o roteiro da pesquisa nos grupos focais.

Após a apresentação do percurso metodológico desta pesquisa, o Capítulo 5, presente nesta dissertação, é dedicado à análise e discussão do material do *corpus* de pesquisa.

5 ANÁLISE E DISCUSSÃO

A partir da realização dos grupos focais e da transcrição das falas dos participantes, deu-se início à análise e à discussão das informações. Levando-se em conta o contexto empírico desta dissertação e as leituras realizadas ao longo da pesquisa, este capítulo foi dividido de acordo com as categorias e subcategorias que emergiram após a análise do *corpus* formado nos grupos focais, tendo como ponto de partida a análise da matriz que deu origem a estas categorias.

Cabe destacar que a matriz construída para a geração das unidades de análise deu-se de forma única, sem a divisão por questões, posto que as respostas dadas pelos participantes foram se conectando, se entrelaçando e formando categorias emergentes para além das *a priori* desenhadas nesta dissertação. Desse modo, as perguntas não se respondem sozinhas; complementam-se e contribuem para enriquecer e ampliar as discussões desta análise. A matriz das categorias consta no Apêndice C desta dissertação.

Nesse sentido, esta análise inicia-se a partir da apresentação da primeira categoria: Saberes dos Professores, seguida de suas três subcategorias: Didática, Planejamento e Reconfiguração docente sobre o desenvolvimento infantil. Num segundo momento são expostas as categorias dois e três: Competências intrapessoais e interpessoais do docente, e Identidade docente.

5.1 Saberes dos professores

A primeira categoria que emergiu após a análise do *corpus* está relacionada aos Saberes dos Professores. Esta seção busca trazer os apontamentos acerca dos domínios, saberes e conhecimentos específicos necessários aos docentes que atuam nas turmas de transição entre a EI e o EF. Além disso, a categoria que gerou 154 unidades de análise pretende apresentar a relação existente entre os documentos e normativas do Ministério da Educação Nacional da Colômbia, com as contribuições de teóricos que embasam e discutem acerca da temática.

Os saberes e conhecimentos necessários aos profissionais destas etapas de ensino e que são discutidos nesta dissertação, contribuem para a promoção de ambientes de aprendizagem e para a criação de estratégias voltadas à melhoria dos processos de ensino em extensão ao de aprendizagem.

Assim, para iniciar as discussões, parte-se de alguns princípios apresentados no documento guia do Ministério da Educação Nacional (MEN) de 2014: “Direção de Qualidade

para a Educação Pré-escolar, Básica e Média. Subdireção de referentes e Avaliação da Qualidade Educativa[10]", que traz os componentes e saberes necessários aos profissionais da educação nas diferentes etapas de ensino e que servem para avaliar as competências para a ascensão profissional da carreira no magistério.

O documento inicia apresentando os referenciais conceituais no que diz respeito ao papel do professor e cita o Estatuto de Profissionalização Docente, Decreto Lei nº 1.278 de 2002, Colômbia (MEN, 2014a), como uma das fontes mais apropriadas para compreender as especificidades destes profissionais. De acordo com os documentos, o professor é um profissional em constante desenvolvimento, capaz de compreender e resolver situações complexas inerentes ao trabalho escolar, a fim de articular os processos de ensino e de aprendizagem de forma interativa.

Além disso, ao se apresentar o papel do docente dentro do contexto colombiano, os documentos apontam para a importância da relação entre teoria e prática, a experimentação reflexiva e democrática e o processo de construção da prática educativa a partir das experiências. Para isso, são necessárias algumas habilidades importantes para exercer a profissão professor. Entre elas, os documentos destacam o saber ensinar:

> Este saber está determinado pelo domínio dos conteúdos disciplinares, pela compreensão de princípios pedagógicos que fundamentem seu trabalho profissional, pelo conhecimento e domínio de estratégias de ensino contextualizadas, e pela capacidade para comunicar através de diversos meios, ideias, saberes ou conhecimentos[11] (MEN, 2014a, p. 113-114, tradução nossa).

Este saber ensinar, proposto pelo Estatuto de Profissionalização Docente, vem ao encontro das ideias de Pimenta (2005), quando leciona que a natureza do trabalho docente consiste em se ensinar para contribuir com o processo de humanização dos alunos. Além disso, a autora destaca que se espera dos professores "[...] conhecimentos e habilidades, atitudes e valores que lhes possibilitem permanentemente irem construindo seus saberes-fazeres docentes a partir das necessidades e desafios que o ensino como prática social lhes coloca no cotidiano" (PIMENTA, 2005, p. 18).

Tardif (2012) também traz algumas questões importantes acerca dos saberes docentes na formação profissional. Para o autor, o saber dos professores está relacionado com as suas

[10] *Dirección de Calidad para la Educación Preescolar, Básica y Media. Subdirección de referentes y Evaluación de la Calidad Educativa.*

[11] *Este saber está determinado por el dominio de los contenidos disciplinares, por la comprensión de principios pedagógicos que fundamenten su labor profesional, por el conocimiento y dominio de estrategias de enseñanza contextualizadas, y por la capacidad para comunicar a través de diversos medios, ideas, saberes o conocimientos.*

identidades, suas experiências de vida, suas trajetórias profissionais e suas relações com os alunos e demais sujeitos envolvidos. Por esse motivo, o saber docente é um saber social, uma vez que os professores partilham seus saberes numa situação coletiva de trabalho. Seu objeto de estudo são práticas sociais que estão voltadas à transformação e educação de seus alunos e manifestadas por meio das relações com o outro, mais especificamente nas relações estabelecidas entre o professor e seus alunos.

Tardif (2012) ressalta que os saberes docentes se baseiam em seis fios condutores. O primeiro é que o saber dos professores está intimamente ligado ao trabalho desenvolvido na escola e na sala de aula. O segundo trata da diversidade e do pluralismo do saber docente, uma vez que envolve, no exercício do trabalho, conhecimentos e práticas diversos provenientes de fontes variadas. O terceiro aponta para a temporalidade do saber que é adquirido ao longo da carreira profissional e é provido a partir de diferentes momentos da vida pessoal e profissional. Quando o autor afirma que o saber é temporal, ele retrata que ensinar pressupõe aprender a ensinar, a dominar os saberes necessários ao trabalho docente.

O quarto fio condutor refere-se à experiência do trabalho enquanto fundamento do saber, e cita que os saberes relativos à experiência e ao trabalho cotidiano são a base para a produção de seus próprios saberes profissionais. O quinto volta-se para os saberes humanos e está centrado na importância do trabalho interativo. Por fim, o sexto fio condutor discute acerca dos saberes e a formação de professores, a partir da necessidade de se repensar a formação de maneira a proporcionar espaços de articulação entre os saberes produzidos pelas universidades e os desenvolvidos pelos professores em sua prática diária.

A partir destes seis fios condutores, Tardif (2012) atesta que os saberes advindos da prática produzem argumentos, pesquisas e aprendizagens, e, por serem plurais e pertencerem a um processo social, eles podem ser construídos de diferentes formas. Com isso, o autor sustenta que os saberes podem ser provenientes da formação profissional, disciplinar, curricular e experiencial.

Os saberes provenientes da formação profissional são os saberes transmitidos e incorporados pelas instituições de formação de professores, como universidades e escolas normais. Por estarem relacionados com as ciências humanas e da educação, os saberes da formação profissional estão articulados, também, com a prática docente, e concretizam-se a partir da formação inicial ou contínua.

Os saberes disciplinares são aqueles que compõem o currículo das universidades e são apresentados sob a forma de disciplinas. Integram-se à prática docente por meio da formação inicial e contínua dos professores, respondendo aos diversos campos do conhecimento e da

sociedade. São os saberes recebidos a partir da formação e agregados aos conhecimentos específicos de cada área ou disciplina.

Os saberes curriculares correspondem aos objetivos, metodologias, conteúdos, propósitos e discursos que os professores devem aprender a aplicar dentro da instituição escolar como forma de proporcionar e apresentar os saberes sociais da cultura erudita aos alunos.

Finalmente, os saberes experienciais, que são aqueles saberes específicos de cada professor, que nascem das experiências e das práticas vivenciadas no cotidiano do trabalho pedagógico. São saberes que não estão ligados aos currículos ou cursos de formação, mas estão incorporados ao saber-fazer, ao saber-ser e às práticas docentes. Contribuem para que os professores desenvolvam a capacidade de enfrentar situações concretas, além de interpretar e compreender sua prática cotidiana. Pimenta (2005, p. 18) lembra que é importante que os professores desenvolvam ainda a capacidade de "[...] investigar a própria atividade para, a partir dela, constituírem e transformarem os seus saberes-fazeres docentes, num processo contínuo de construção de suas identidades como professores".

Assim, tendo como base os diferentes saberes apresentados por Tardif (2012), é importante analisar de que forma a política de articulação, proposta pelo Departamento de Atlântico, tem contribuído para desenvolver estes saberes e competências nos professores que atuam nas turmas de transição.

Recorrendo às falas dos participantes nos grupos focais, D4 aponta:

> *"Las docentes necesitan herramientas didácticas y pedagógicas para hacer que la experiencia en el aula sea más gratificante no solamente para el niño sino también para ella como docente. La política ha ofrecido toda esa conceptualización y la metodología para poder llevar todos esos principios al aula".*

D1 complementa: *"Bueno la política de articulación que nos están mostrando nuestros compañeros los que nos han apoyado en cuanto al contexto nos ha ayudado mucho nos ha brindado estrategias"*. D2, por sua vez, também aponta os benefícios da política em relação aos saberes e práticas: *"Desde la perspectiva del docente ha permitido que las estrategias que se han implementado mejoren la labor en el aula".*

Estas estratégias e ferramentas citadas pelos participantes podem ser criadas a partir dos processos formativos, dos saberes construídos em diferentes momentos da vida profissional e da troca com diferentes atores e parceiros de trabalho. Por meio do aperfeiçoamento contínuo e da interação com diferentes segmentos escolares, é possível aprimorar as práticas e saberes

docentes, adequando-os à sua realidade. O professor, nesse sentido, constrói e fundamenta o seu saber-ser articulando estas diferentes experiências vivenciadas com a prática cotidiana. No caso da política de articulação, é possível afirmar que a mesma tem contribuído para a construção destes saberes, principalmente os experienciais, posto que os professores, no decorrer das oficinas de formação, buscam soluções, trocam experiências e refletem juntos sobre problemas diários da profissão.

Tardif (2012) destaca que a partir dos saberes experienciais o professor desenvolve os *habitus*, ou seja, adquire atribuições que lhe permite enfrentar e lidar com a prática real, criar estilos de ensino e produzir táticas e macetes para a profissão. Além disso, mediante as relações entre os pares, é possível estabelecer um processo formativo, uma vez que os professores buscam respostas aos problemas enfrentados e criam estratégias para o trabalho diário. Tais ações exigem dos professores uma consciência de seus próprios saberes experienciais, atuando como um formador inserido numa rede de interações.

Essas interações são exercidas em diferentes situações e partilhadas tanto no contexto formal das tarefas docentes quanto na troca acerca de materiais didáticos, conteúdos, modos de organizar a sala de aula e informações sobre alunos e aprendizagem. Enfim, os professores dividem, com seus pares, saberes práticos sobre o cotidiano e a atuação profissional.

É importante destacar, no entanto, que os saberes não são construídos apenas na relação estabelecida entre professor x professor. A escola, por ser um espaço social heterogêneo e repleto de diversidade, abriga diferentes atores que podem contribuir com o crescimento e o desenvolvimento da escola, num trabalho conjunto e interativo. No que se refere à política de articulação, pode-se destacar que as oficinas estão abrangendo um público maior, envolvendo docentes, psicoorientadores e coordenadores de escolas, além da participação da equipe da Secretaria de Educação. Embora estas oficinas ainda ocorram separadamente, atendendo cada público individualmente, é possível que os participantes possam, de alguma forma, ampliar e dar segmento às discussões na escola, com outros envolvidos pelo processo. Da mesma forma, ainda é possível comprometer e chamar a comunidade e pais para participar da construção destes saberes.

D6 apresenta como percebe a ocorrência desse trabalho conjunto: *"Se ha logrado el apoyo de la Secretaría de Educación, del rector y de los padres al docente"*.

Desse modo, percebe-se que o trabalho coletivo e o estabelecimento de interações entre os envolvidos estão contribuindo para que a prática docente seja reconsiderada, uma vez que possibilita ao professor construir novas relações com os atores da instituição, trabalhar de forma integrada e refletir sobre sua prática, a partir de um processo dinamizado, produtivo e

relacionado ao trabalho cotidiano. Pimenta (2005) destaca que trabalhando coletivamente nas escolas e enfrentando o desafio de conviver com diferentes linguagens e saberes, é possível promover um trabalho interdisciplinar e integrado.

Como afirma Tardif (2012, p. 49-50):

> A atividade docente não é exercida sobre um objeto, sobre um fenômeno a ser conhecido ou uma obra a ser produzida. Ela é realizada concretamente numa rede de interações com outras pessoas, num contexto onde o elemento humano é determinante e dominante e onde estão presentes símbolos, valores, sentimentos, atitudes.

Este trabalho, portanto, deve estar pautado na provocação de novas reflexões e de novas práticas, como um "[...] efeito de retomada crítica (retroalimentação) dos saberes adquiridos antes ou fora da prática profissional", de maneira que todos os saberes constituídos ao longo deste processo sejam parte integrante da prática cotidiana (TARDIF, 2012, p. 53).

Quanto aos saberes inerentes aos processos de ensino e aprendizagem, a participante D3 traz a seguinte consideração acerca da importância do estudante: *"Bueno yo opino que dentro de las características de este proceso está la iniciativa hay que como docente debemos fomentar la iniciativa en el estudiante porque él es constructor de su propio conocimiento".* Esta iniciativa, proposta por D3, deve ser instigada a partir do trabalho desenvolvido pelos professores, pois é fundamental que sejam promovidos momentos de reflexão, construção e participação dos estudantes no processo pedagógico, ampliando os espaços de trocas, de práticas e de questionamentos. Sendo assim, os alunos atuam como protagonistas, construtores de suas aprendizagens e buscam novos saberes num processo reflexivo e crítico. Para Freire (1996, p. 42-43), "[...] A prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer". Em outras palavras, Freire (1996) aponta a importância da reflexão sobre a prática e o seu fazer docente para promover os processos de ensino e de aprendizagem pautados nos propósitos da criticidade e da busca por novos conhecimentos.

Quando o professor leva esses conhecimentos à prática da sala de aula, ele está ensinando seus alunos a desenvolver a criticidade, a curiosidade e a criatividade. Freire (1996) também destaca que a curiosidade como inquietação, como pergunta e como procura de esclarecimentos, é parte integrante dos processos de ensino e aprendizagem. Para Freire (1996), não há criatividade sem a curiosidade que nos move. Deste modo, quando esta relação entre professor e aluno está fundamentada em tais práticas, é possível garantir que os conhecimentos sejam construídos, ampliados e aprimorados, pois o professor deixa de ser o

informante do saber para assumir o papel de mediador dos processos de ensino e aprendizagem. No caso das turmas de transição, seu papel é ainda mais importante, uma vez que vai contribuir e promover uma proposta que auxilie a criança a passar de uma etapa para outra, sem traumas ou rupturas, garantindo práticas voltadas à articulação e ao diálogo entre os dois níveis de ensino.

Outra questão importante, trazida pelos participantes durante os grupos e que se referem aos saberes docentes, trata a respeito dos registros desenvolvidos pelos professores ao longo de seu trabalho diário. É importante que os profissionais da educação documentem, registrem e divulguem suas pesquisas, suas práticas e o trabalho realizado em sala de aula. É o que destaca D3, trazendo a importância da divulgação do trabalho docente, principalmente no que diz respeito à política de articulação: *"Debe de haber una red de este proceso y que todos podamos comenzar a mostrar no solamente a nivel regional local sino que ya el departamento se vea en otros espacios y que este proyecto vaya más lejos"*. D5 complementa: *"La política tiene que fortalecer la habilidad de las docentes para formalizar y documentar sus experiencias".*

Os excertos supra corroboram o que Freire (1996) coloca a respeito do ensino e da pesquisa. O autor aponta para a importância de o educador indagar, buscar, pesquisar, e ressalta que os espaços de formação permanente devem auxiliar o professor a se assumir como um pesquisador. O trabalho docente, nessa perspectiva, é desenvolvido pelos professores. São eles que estão presentes diariamente nas escolas e, por meio deste trabalho, eles têm a oportunidade de comprovar teorias, investigar práticas educativas e buscar respostas para suas perguntas e para as perguntas de seus alunos.

O que reforça as falas dos participantes, todavia, vai além da pesquisa por si. De nada adianta o professor, a escola, a Secretaria de Educação desenvolver um projeto espetacular se deixar engavetado ou preso a quatro paredes. É necessário expandir estes saberes, ampliar a pesquisa acadêmica e o reconhecimento científico, para que outros professores e outras escolas possam se inspirar nestas vivências, práticas e saberes.

Quando um projeto ultrapassa os muros da escola e chega a outras pessoas, ele não está apenas conquistando o reconhecimento acadêmico; ele está detalhando uma realidade que pôde ser transformada, uma prática que pôde ser revista e um trabalho que deu certo. Nesse sentido, é fundamental que os professores e as escolas produzam conhecimento acerca de seu trabalho, uma vez que a pesquisa auxilia os profissionais a contribuírem com a construção do conhecimento educacional e a participarem dos debates sobre os rumos da educação.

Assim, pode-se afirmar que a política de articulação, desenvolvida desde 2018 e apontada nos trechos das falas dos participantes, tem ultrapassado estes muros. Um exemplo prático a ser citado é o desenvolvimento desta pesquisa exposto nesta dissertação. A proposta de transição apresentada pela política, bem como as concepções dos docentes, a forma como se desenvolve o trabalho e como se dá essa articulação entre as duas etapas da Educação Básica, alcançou âmbito internacional, chegando ao Brasil, ao Rio Grande do Sul e a Canoas. É importante destacar que, da mesma forma, a proposta de criação e efetivação da política no Departamento de Atlântico foi inspirada na Universidade La Salle, junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação, a partir do estágio de Pós-Doutorado orientado pela doutora Vera Lucia Felicetti, realizado pela professora doutora Adriana Del Rosario Pineda Robayo em 2016, sendo bolsista do Programa Nacional de Pós-doutorado (PNPD) da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). A doutora Adriana foi responsável pela Gestão de Qualidade da Secretaria de Educação de Atlântico de 2017 a 2019. Nesse sentido, o intercâmbio e as parcerias firmadas entre os dois países têm gerado frutos e pesquisas positivas no que se refere à educação, especialmente dentro da temática da transição entre EI e EF.

A partir desta pesquisa, outros profissionais, pesquisadores e professores podem pensar, discutir e problematizar acerca das práticas de articulação e de transição entre EI e 1º ano do EF, conforme o modelo estabelecido no Departamento de Atlântico. Assim, ao se desenvolver um trabalho pautado na formalização, documentação e registros de experiências, as pesquisas e práticas educacionais expandem-se e alcançam novos ares, novas realidades, novos parceiros e novas soluções na busca por respostas aos desafios diários da educação.

Para finalizar, os saberes docentes, já explicitados ao longo desta categoria, são apontados por Gauthier *et al.* (2013) como algo que não deve ser apenas utilizado, mas transformado pelo professor em sua prática cotidiana. O autor ainda ressalta que o repertório de conhecimentos do ensino não se reduz apenas à reunião ou exposição de práticas, mas deve ser composto por saberes, conhecimentos e julgamentos dos professores a partir de um processo investigativo, de pesquisa e validação científica a que os envolvidos são submetidos.

Podemos, desse modo, salientar que a política de articulação promove esse processo de validação dos saberes e conhecimentos citado por Gauthier *et al.* (2013), pois instiga os profissionais a buscar além dos saberes práticos, incentivando-os e possibilitando estudos acerca do desenvolvimento infantil, da neurodidática e de temáticas inerentes ao trabalho enfrentado diariamente, o que favorece a construção de saberes pelos professores e a transformação de suas práticas.

Além disso, Tardif (2012) traz a importância da educação enquanto interação. Para ele, a comunicação e a interação estão atribuídas ao discurso dialógico, e esta discussão não é somente um meio educativo, mas o meio para que a própria formação ocorra pela aquisição de competências discursivas.

Assim, é importante relacionar os saberes docentes à formação e ao trabalho realizado pelos professores. Tardif (2012) aponta para a importância que os processos formativos têm na construção dos conhecimentos específicos à profissão, e mostra que o grande desafio para a formação é abrir espaços maiores para esses conhecimentos, os conhecimentos práticos do próprio currículo, da própria realidade, da própria profissão. Quando esses espaços são abertos, é possível relacionar a prática profissional a lugares de aprendizagem autônomos e imprescindíveis; lugares estes que mobilizam e produzem saberes e competências específicas e que devem ser incorporados à formação, tornando-se um espaço de comunicação desses saberes e competências.

Os espaços formativos, portanto, além de contribuir para a construção dos saberes, devem estar centrados nas necessidades e situações vividas durante a trajetória profissional. Tardif (2012) destaca que, a partir da formação como *continuum,*[12] o professor assume o papel de ator na própria formação e busca, por meio dela, integrar saberes, construir e aprimorar práticas de ensino e estabelecer diálogos e parcerias com diferentes sujeitos, alicerçado em um processo pautado na comunicação, na interação e na aprendizagem.

As seções seguintes discutem as subcategorias emergidas na análise, apresentando as contribuições e as concepções dos professores acerca das temáticas: didática, planejamento e desenvolvimento infantil.

5.1.1 Didática

Esta seção pretende apresentar as concepções dos participantes acerca da didática para a organização do trabalho docente e a prática diária em sala de aula, a partir das formações oportunizadas pela Secretaria de Educação do Atlântico dentro da proposta da Política de Articulação entre Níveis.

A subcategoria Didática gerou 67 unidades de análise e contemplou algumas temáticas importantes para esta pesquisa. Antes disso, no entanto, é importante discorrer acerca do que é didática e qual a sua importância para a ação pedagógica docente.

Libâneo (1994, p. 25-26) aponta que a didática:

[12] Tardif (2012) apresenta o termo *continuum* relacionando a formação profissional como algo que se estende por toda a carreira docente e se perfaz no exercício contínuo da profissão. Por esse motivo, o autor aponta para a importância de a formação não estar limitada apenas aos aspectos vivenciados na formação inicial, uma vez que este é um processo ininterrupto de construção de saberes, conhecimentos e práticas acerca da carreira no magistério.

> [...] investiga os fundamentos, condições e modos de realização da instrução e do ensino. A ela cabe converter objetivos sócio-políticos e pedagógicos em objetivos de ensino, selecionar conteúdos e métodos em função desses objetivos, estabelecer os vínculos entre ensino e aprendizagem.

Pimenta (1997a) menciona a concepção de didática a partir das sistematizações e explicação da prática pedagógica nos contextos sociais e institucionais nos quais ocorrem. Haydt (1995, p. 13, grifos da autora) acrescenta que a didática diz respeito aos conteúdos de ensino, aos processos para a construção do conhecimento e é definida como "*a ciência e arte do ensino*". Esta autora (1995) reforça que a didática não pode se referir ao ensino promovido pelo professor sem levar em conta, simultaneamente, a aprendizagem efetivada pelo aluno, uma vez que busca a atividade da criança como eixo central, enfatizando a relação entre professor e aluno.

É possível, assim, discorrer que a didática estuda os saberes necessários à prática docente num processo de mediação entre as bases teórico-científicas, sendo um dos principais instrumentos para o professor conceber os ensinamentos pertinentes que dão embasamento aos processos de ensino e de aprendizagem, assim como às situações concretas vivenciadas no cotidiano de sua prática pedagógica.

É importante destacar, contudo, que o conceito de didática não está vinculado aos processos de ensino e aprendizagem como mera transmissão de conteúdos e/ou como um conjunto de técnicas dadas pelo professor, tampouco indica um caminho, proposta ou forma única de guiar o trabalho docente. Pelo contrário, enquanto meio essencial para a formação de professores, a didática contribui para desenvolver pesquisas a serviço da reflexão dos alunos e da constituição das identidades docentes.

Pimenta (1997b, p. 65, grifo da autora) aduz que a partir da didática é possível desenvolver uma atitude investigativa e que os seus estudos vão além do simples ato de ensinar, pois "as novas possibilidades estão emergindo das investigações sobre o *ensino como prática social viva*", ou seja, como uma prática que examina os contextos sociais, as diferentes áreas do conhecimento, os sistemas de ensino, as culturas, as realidades educativas e as escolas na sua totalidade.

Nessa perspectiva de ensino como prática social viva, a análise desta subcategoria volta seus olhares para os apontamentos trazidos pelos participantes acerca da importância da didática para o trabalho diário, como um processo contínuo de formação e reflexão sobre a prática e ação docente. Baseando-se na análise das falas, observou-se que esta subcategoria

seguiu por dois sentidos. Num primeiro momento são apresentados os relatos acerca da didática como importante ferramenta para a melhoria e mudança das práticas em sala de aula. Posteriormente, num mesmo viés, a didática é relacionada ao processo de formação e reflexão sobre esta prática.

Assim, iniciando pelo primeiro ponto e analisando as transcrições dos grupos focais, observou-se que a prática contínua, reflexiva e compartilhada dos professores do Departamento de Atlântico percorreu um longo caminho até que pudesse ser efetivada. De acordo com alguns participantes, antes da consolidação da política, a prática dos professores que atuam neste processo de transição entre as duas etapas da Educação Básica, principalmente nas turmas de 1º ano, era vista e vivenciada de forma muito tradicional, rígida e desarticulada. Os relatos a seguir apresentam como esta prática era desenvolvida:

> *"Anteriormente la práctica era algo mecánico. De pronto no tenía esa chispa de la imaginación, de creatividad, de dinamismo, donde el niño participara. Simplemente el profesor era transmisor y el estudiante receptor pasivo de toda la información"* (D5).
>
> *"En primero los niños debían estar sentaditos como soldaditos, copiar, no hay actividad lúdica, ese choque genera una barrera que en muchas niñas bloqueaba los aprendizajes"* (D2).
>
> *"Los niños vienen de casa y encuentran en el aula algo apagado que se les está brindando, nada"* (D10).
>
> *"En el preescolar la visión es un poco más amplia. Cuando el niño ingresa a primero la práctica pedagógica está más centrada en un modelo tradicional, con una práctica muy vertical, desde la desde la direccionalidad del maestro. La costumbre era que lo que el maestro lleva, lo que prepara y no quiere salirse de los esquemas, con temas prediseñados, es una práctica muy rígida, muy vertical muy tradicional"* (C1).

Esta prática tradicional, imposta do professor ao aluno, está muito ligada à teoria associacionista. Pérez Gómez (1998) define esta teoria como um processo mecânico, voltado, basicamente, ao estímulo e resposta provocados determinantemente pelas condições externas. O ensino é direcionado, prepara, organiza e orienta para condutas desejadas. Os alunos são vistos como sujeitos passivos, que não pensam, criticam ou expõem suas opiniões; são receptores de conhecimentos que apenas absorvem os conteúdos transmitidos pelo professor, que é o planejador, analista e diretor do ensino. Os conteúdos estão voltados para as competências técnicas e visam a atividades de memorização e repetição. A metodologia, por sua vez, é conduzida de forma individualizada, com um ensino dirigido, explanado e instruído, sem interação entre professor e aluno.

Como estes relatos referem-se a práticas desenvolvidas por professores que atuam no processo de alfabetização, a preocupação pode ser ainda maior, posto que é durante este período que a criança vai iniciar suas hipóteses, construir sua identidade enquanto estudante e desenvolver sua consciência crítica diante das questões e discussões trabalhadas dentro e fora da sala de aula. Cabe lembrar que este processo inicial de alfabetização é a base para futuras aprendizagens, e se ele não estiver bem consolidado, muitas habilidades e competências fundamentais não poderão ser aprofundadas nos anos posteriores.

Ao mesmo tempo, analisando tais excertos, é possível pensar de que forma os alunos, em especial crianças pequenas de cinco e seis anos de idade, que estão em processo de consolidação da leitura e escrita, terão prazer em estar na escola ante a uma prática vertical e, muitas vezes, imposta? Além disso, como esse processo de construção do conhecimento pode ser consolidado se não existem trocas, questionamentos, criatividade, imaginação e vínculo à realidade educacional? Sem dúvida, a partir de questionamentos como estes, faz-se necessário repensar a educação e, em especial, a prática pedagógica. Por esse motivo, a fim de mudar este cenário, o Departamento de Atlântico iniciou, no ano 2018, o processo de formação com os profissionais que atuam nas turmas de transição entre EI e EF. Conforme os excertos na sequência, após esta efetivação já foi possível observar mudanças significativas nas práticas docentes e na forma de os profissionais verem e analisarem a educação, o processo de transição e a concepção de ensino e aprendizagem.

> *"La política de articulación nos han dado muchas estrategias lúdicas, juegos, herramientas, para poder trabajar dentro de nuestras aulas y para poder mejorar la calidad de Educación que están teniendo nuestros estudiantes de preescolar"* (D1).
>
> *"La política ha permitido ver en qué punto nos encontramos porque primaria debe responder a unos estándares básicos de competencias y a unas pruebas nacionales. Pero hay unos puntos en que nos encontramos y a través de la política uno de esos han sido las estrategias de llevar ese proceso enseñanza-aprendizaje"* (D3).
>
> *"La contribución es que se han mejorado las prácticas"* (D4).
>
> *"Cuando se comenzó a promover la articulación se han visto transformaciones, en algunas instituciones más que en otras, porque hay maestros de primaria que han venido participando activamente y tienen condiciones"* (C1).
>
> *"Creo que la articulación favorece los procesos de enseñanza-aprendizaje, la transformación de las prácticas pedagógicas de los docentes ya que existe mayor comunicación entre los primeros cursos y transición"* (PS3).

Essa mudança nas práticas vem ao encontro do que afirma Perrenoud (1997) acerca das novas didáticas. Para o autor, as novas didáticas são resultantes de críticas às didáticas tradicionais e surgem como alternativa de oposição às formas clássicas do ensino e do

trabalho escolar. Essa nova forma de conceber o ensino, pautado nas novas didáticas, possui algumas características; entre elas, Perrenoud (1997) destaca a importância dada ao aluno como sujeito de aprendizagem que está inserido em um processo progressivo de construção de saberes, efetivado por meio das interações sociais. A participante D5 complementa trazendo a importância de o estudante participar ativamente de todo o processo de construção do conhecimento: "*Entonces se llegó a la conclusión de que el niño era el participante fundamental*". Segundo ela, é preciso "*dar vida*" à aula e, para isso, é necessário que o professor esteja aberto às mudanças e seja capaz de refletir sobre sua prática, buscando melhorias e aperfeiçoamentos.

Com isso, foi possível constatar, por intermédio dos relatos supradescritos, que as novas didáticas tiveram maior espaço a partir do acesso à política de articulação, uma vez que foi proporcionado aos professores discussões, debates, trocas e reflexões sobre o trabalho cotidiano, num processo de transformação das práticas e de compartilhamento de experiências entre os pares.

Pimenta (1997a, p. 23) também traz apontamentos acerca da mudança das práticas. Para a autora, "[...] as transformações das práticas docentes só se efetivam na medida em que o professor amplia sua consciência sobre a própria prática". Sem dúvidas, essa consciência foi construída na medida em que os profissionais refletiram, escutaram, trocaram e dialogaram com colegas a respeito das dificuldades, angústias, anseios e possibilidades advindas do trabalho diário. Por esse motivo, o trabalho na educação não é solitário; ele se efetiva de forma compartilhada, por meio do convívio, da interação e do compartilhamento de ideias e experiências.

Outra característica apresentada pelos participantes em relação a essa mudança nas práticas, diz respeito à forma como os profissionais conduzem suas aulas e as estratégias utilizadas para trabalhar com as turmas de transição. D10 destaca: *"He creado un ambiente agradable, puesto que ellos vienen a la escuela y si llega y encuentra un aula triste, no se van a motivar".* PS2 também faz seus apontamentos. Segundo ele: "*Esas experiencias para elles son fundamental entonces un ejemplo que nosotros hacemos, nosotros cantamos con los niños, no son profes cuadriculadas, ten mucha estimulación visual, entonces o niño tienen ese proceso".*

Em turmas de transição tais práticas são fundamentais, uma vez que, a partir de atividades lúdicas que priorizem os jogos e as brincadeiras, a criança tem a oportunidade de interagir com outras crianças e seus professores, construir sua identidade e ampliar a autonomia. Além disso, os processos de aprendizagem, envolvidos durante a brincadeira, também são característicos da ação de apropriação do conhecimento, uma vez que potencializa na criança possibilidades de aprender a partir do mundo que a cerca.

Com isso, de acordo com os documentos que regem a proposta da política, essa transição, vivenciada pelas crianças e suas famílias, deve se dar de forma natural, sem que as mesmas, ao se deslocarem de uma etapa para outra, ou mesmo de um ambiente para outro, se deparem com diferentes abordagens de currículos, didáticas ou práticas docentes. Sendo assim, um dos objetivos da política é garantir uma articulação horizontal e a consciência dos professores acerca dos objetivos, metodologias e propostas do grau de transição.

Para tentar atender a este objetivo, a política aposta no segundo ponto a ser discutido nesta subcategoria: a didática enquanto formação para refletir e repensar a prática docente. Assim, por meio do aperfeiçoamento contínuo, o professor, em parceria com seus pares, constrói seu próprio saber e seu saber-fazer (ALARCÃO, 1997) como um aprendente que busca melhorias para a prática diária e a compreensão dos processos educativos.

Mediante novas didáticas aplicadas à prática diária e o processo de formação continuada, por intermédio da pesquisa e da busca por alternativas e melhorias para o fazer profissional e para o trabalho docente, é possível pensar a questão da transição entre a EI e o EF como um processo que perpassa a construção da autonomia da criança, levando-a a uma melhor adaptação nessa articulação entre as duas etapas de ensino.

A formação, nesse sentido, é uma importante ferramenta para a consolidação desta mudança das práticas, porém a mesma deve ser vista sob um novo enfoque e tratada com um olhar diferenciado, pois ela não ocorre de maneira isolada, restrita ou fragmentada; ela se dá nas relações, nas experiências, nas intervenções e na construção de propostas que fundamentam esta prática, dando subsídios aos profissionais.

No que se refere à didática enquanto estratégia de ensino, é importante lembrar que Alarcão (1997) revela que ela não é um repositório de receitas prontas. A didática necessita contribuir para que o professor possa adaptar os conteúdos ao conhecimento do aluno, de forma aberta, global, coletiva e partilhada, ou seja, não como algo pronto e imposto, mas como um processo construído coletivamente, em que o aluno participa de forma ativa e significativa.

No caso da política de articulação, essa construção efetivou-se por meio das oficinas oportunizadas aos professores que atuam nas turmas de transição. Estas contribuições apareceram nos relatos dos participantes durante os grupos focais. As oficinas propostas ao grupo de professores fortalecem os espaços de desenvolvimento profissional docente, pois os mesmos podem socializar práticas, por intermédio da vivência de experiências significativas, inovadoras e lúdicas, numa relação horizontal e colaborativa que valoriza os saberes experienciais e pessoais dos participantes. Ao longo das oficinas desenvolve-se o

acompanhamento lúdico pedagógico aos docentes que atuam na transição dos primeiros anos da Educação Básica, a fim de que as crianças possam continuar e progredir, sem, contudo, perder suas conquistas anteriores, favorecendo a articulação a partir do desenvolvimento profissional docente.

As Figuras 2, 3, 4 e 5 ilustram alguns momentos vivenciados pelos participantes durante as oficinas oportunizadas pela Secretaria Departamental do Atlântico.

Figura 2 – Oficina com professores – apresentação de projetos

Fonte: Elaborada pela autora (2019).

Figura 3 – Oficina com professores – atividade prática

Fonte: Elaborada pela autora (2019).

Figura 4 – Oficina com coordenadores

Fonte: Elaborada pela autora (2019).

Figura 5 – Oficina com psicoorientadores

Fonte: Elaborada pela autora (2019).

De acordo com os excertos, as oficinas são importantes meios de reflexão e compartilhamento de experiências, pois permitem, a partir das situações concretas, repensar a prática, a metodologia e as didáticas aplicadas em sala de aula. D1 destaca que: *"[...] nos han*

apoyado en cuanto al contexto, nos ha ayudado mucho nos ha brindado estrategias. Reflexionamos sobre lo que nos sirvió, lo que debemos mejorar o enriquecer". C2 complementa: "*A mí me fascina venir porque yo siempre encuentro en cada taller algo diferente y algo para vincularlo a la escuela, a los padres de familia, los niños, a los compañeros"*. A participante D11 também traz suas percepções: "*Todos los talleres nos han dado, nos dan la posibilidad de llevar al aula estrategias didácticas nuevas*".

Perrenoud (1997) trata da importância de se pensar a profissão docente e a prática pedagógica dentro da formação de professores, uma vez que são estes espaços que preparam os profissionais a enfrentar os problemas reais e a lidar com as condições mínimas necessárias à ação pedagógica. Para o autor,

> Pensar a prática não é somente pensar a ação pedagógica na sala de aula nem mesmo a colaboração didática com os colegas. É pensar a profissão, a carreira, as relações de trabalho e de poder nas organizações escolares, a parte da autonomia e de responsabilidade conferida aos professores, individual ou coletivamente (PERRENOUD, 1997, p. 200).

Pensar a prática pedagógica e a profissão docente, nesse sentido, são propósitos da formação continuada, uma vez que problematiza questões pertinentes à melhoria dos processos de ensino e aprendizagem e promove a reflexão sobre os debates didáticos e práticos relacionados ao trabalho em sala de aula.

Com isso, os espaços coletivos, neste caso as oficinas proporcionadas aos professores, ganham destaque neste processo de formação, pois possibilitam a tomada de consciência sobre a prática, pondo em pauta assuntos pertinentes à realidade da escola e propondo discussões acerca do trabalho docente na sua totalidade, levantando opiniões, ideias, experiências e debates voltados à educação, aos alunos e ao processo de ensino e aprendizagem.

O participante PS2 afirma que os docentes reportam para o seu trabalho diário o que é visto nas oficinas. Para ele: *"[...] toda la capacitación se cría en esto sentido, las docentes de preescolar citan constantemente la capacitación".* Nesse sentido, se estas formações são levadas para dentro da escola, se são discutidas e disseminadas para outros professores, indica que as mesmas estão sendo significativas e estão contribuindo para a melhoria da prática diária.

Nóvoa (1995) apresenta importantes contribuições acerca da formação docente e da relevância dos espaços coletivos para o trabalho pedagógico. De acordo com o autor,

> O diálogo entre os professores é fundamental para consolidar saberes emergentes da prática profissional. Mas a criação de redes coletivas de trabalho constitui, também, um fator decisivo de socialização profissional e de afirmação de valores próprios da profissão docente (p. 26).

Vasconcellos (2009) faz apontamentos sobre os espaços de reunião pedagógica, mas que, sem dúvida, podem ser remetidos às oficinas oportunizadas pela política de articulação. Segundo ele, estes espaços são fundamentais para despertar uma nova postura educativa, possibilitando a unidade entre o sujeito da ação e da reflexão, criando uma nova prática pedagógica e um novo relacionamento entre os envolvidos.

O trecho de D2 corrobora o pensamento de Vasconcellos quando se refere aos momentos de reflexão. Para ela, "*Ha suscitado la necesidad de hacer procesos de reflexión, evaluando lo que se ha venido haciendo y cómo se puede mejorar con las nuevas herramientas*".

Esses processos estão relacionados à reflexão sobre a ação. Conforme Perrenoud (2013), não existe ação complexa sem reflexão durante o processo, e esse refletir consiste em perguntar-se constantemente sobre quais ações e orientações tomar e o que fazer para melhorar. A própria ação, nesse sentido, é tomada como objeto de reflexão para que se possa criticar, analisar e decidir o caminho a se seguir.

Esta reflexão sobre a ação foi percebida a partir dos relatos dos participantes, principalmente nas práticas dos docentes que atuam nos primeiros anos do Ensino Fundamental:

> *"Gracias al acompañamiento que propició la política de articulación tenemos que las maestras de primero y segundo se están dando cuenta todo lo que es importante desde el preescolar, desde la educación infantil hasta tercero de primaria, que hay que continuar ese proceso que no solamente leer y escribir"* (D2).

> *"Desde la política las profesoras de primero pueden involucrarse, volver a jugar, volver a coger juguetes, plastilina, que lo habían dejado. Ahora ellas también saben que todos esos instrumentos que nosotras tenemos también lo pueden usar las de primero, también pueden usar los títeres, los cuentos y ya ellas también han cambiado su forma de enseñanza no solamente nosotras, sino que el primerito también, está cambiando esa didáctica tradicional que teníamos"* (D3).

Os excertos supra, além de reforçar a importância da reflexão sobre a ação, também fortalecem os espaços coletivos de formação e de trocas entre os profissionais, uma vez que os mesmos podem compartilhar experiências, vivências e conhecimentos, remetendo a uma mudança nas práticas docentes. A partir da didática, estabelecida e discutida dentro da proposta da política departamental, é possível possibilitar aos professores novas tendências,

novos progressos e novas aprendizagens acerca dos processos educacionais, além de proporcionar um movimento de desacomodação e de busca por soluções para os problemas enfrentados diariamente.

Neste caso, os problemas aos quais os professores buscam soluções voltam-se para o processo de transição entre as duas etapas da Educação Básica. Assim, para finalizar, percebe-se que a transição, antes ocorrida de forma tão desarticulada entre pré-escola e 1º ano, aos poucos tem apresentado mudanças e, segundo visto nesta subcategoria, as oficinas foram um meio importante de promoção do aperfeiçoamento pedagógico, pois oportunizaram mediante os encontros, discussões acerca do desenvolvimento infantil, das dificuldades diárias e das possibilidades de melhorias para o trabalho pedagógico, além disso houve o estabelecimento de novas relações entre professores que vivenciam as mesmas dificuldades, as mesmas lutas e os mesmos desejos de mudanças, aproximando-os entre si.

É importante frisar que, de acordo com as falas apresentadas até o momento, tem-se percebido resultados positivos, principalmente no que se refere à didática dos professores em sala de aula. Um dos desejos expressos pelos próprios participantes, porém, é que as formações e as oficinas sejam expandidas aos profissionais de 1º, 2º e 3º anos do Ensino Fundamental.

D2 destaca: "*Las docentes de primer grado también deberían invitarlas siempre a todas estas charlas, todas las conferencias que nosotras hacemos, porque ellas estaban como apartadas".* D1 acrescenta: *"Creo que es fundamental que las de básica primaria participemos con las profesoras de transición para que ellas se motiven y no haya tanta competencia"* e D4 reforça o papel dos gestores: "*Los rectores deben procurar convocar a todo el grupo y comprometernos a que el cambio va a ser parejo porque la institución lo necesita".*

Por se tratar de uma política de articulação, as proposições levantadas pelos participantes são pertinentes, tendo em vista que este público dos anos iniciais, em especial dos 1ºs anos, são os principais envolvidos nesta transição com a Educação Infantil. Assim, cabe à Secretaria de Educação Departamental de Atlântico, promotora destes espaços de discussões, buscar formas de ampliar essa formação e promover maiores espaços de discussões entre docentes das diferentes etapas da Educação Básica acerca da educação na primeira infância. Como se trata de uma política instituída há pouco tempo e que está em fase de aprimoramentos, os apontamentos trazidos pelos participantes, sem dúvidas, podem contribuir para que a equipe responsável aperfeiçoe os espaços de formação e a forma como os mesmos podem ser proporcionados e ampliados aos demais profissionais.

Por meio desta ampliação é possível promover um processo de transição ainda mais eficaz, uma vez que mais envolvidos tem acesso à política de formação e podem buscar, juntos, melhorias na articulação entre as duas etapas de ensino, ampliando discussões, aprimorando a prática docente e reforçando a didática como um processo que vincula, simultaneamente, o ensino e a aprendizagem por intermédio das relações sociais.

5.1.2 Planejamento

Esta seção pretende apresentar as contribuições do planejamento para a organização e a coordenação da ação pedagógica, sendo um processo que envolve o contínuo exercício de reflexão sobre a prática dentro do cotidiano escolar. Antes de iniciar as discussões acerca desta subcategoria, no entanto, é importante resgatar o conceito de planejamento.

Segundo Libâneo (1994), o planejamento escolar busca prever as atividades didáticas quanto à sua organização ante os objetivos propostos, da mesma forma que auxilia na programação das ações docentes, estando intimamente ligado à avaliação, uma vez que contribui para a reflexão sobre a prática diária e para a melhoria dos processos de ensino e de aprendizagem. Para Vasconcellos (2006, p. 46, grifos do autor), o ato de planejar "[...] é para o professor um caminho de elaboração teórica, de produção da teoria, da **sua** teoria". O autor complementa colocando que o planejamento é uma importante "*ferramenta* de trabalho intelectual", uma vez que parte da necessidade pessoal do grupo, da turma e da realidade em que a escola está inserida.

Tendo em vista tais apontamentos e traçando um breve panorama da importância do planejamento escolar para a prática docente, é possível identificar uma mudança na maneira que o planejamento é concebido pelos professores do Departamento de Atlântico e na própria ação pedagógica a partir da introdução da política de articulação.

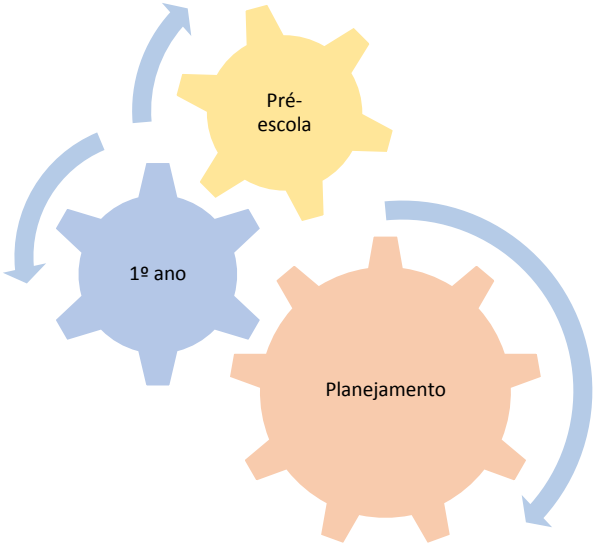
> *"Yo considero también que ha cambiado la forma de planear, anteriormente la docente transición planeaba su clase hoy ella se sienta con la profesora de primero a mirar los límites a ver dónde vas tú y como articulamos con lo mío y eso ha fortalecido la planeación en equipo"* (D4).

A fala selecionada de D4 expressa o que muitos participantes trouxeram a respeito do planejamento a partir da proposta apresentada pela política de articulação. Muitas das falas geradas durante os grupos focais e que emergiram 34 unidades de análise desta subcategoria, trazem que o planejamento é realizado de forma conjunta, participativa e levando-se em

consideração a realidade da escola, dos alunos e do grupo de professores, com vistas à mudança da prática diária e à melhoria do processo de transição entre EI e Anos Iniciais.

A Figura 6 representa esse trabalho colaborativo, em que a engrenagem simboliza uma construção conjunta, um planejamento efetivado entre a pré-escola e o 1º ano do EF, por meio da interlocução com os diferentes sujeitos e segmentos escolares, tendo como propósito a comunicação, a parceria entre os pares e o fortalecimento entre as duas etapas de ensino.

Figura 6: Planejamento colaborativo



Fonte: Elaborada pela autora (2020).

Este trabalho conjunto, realizado entre as docentes de pré-escola e 1º ano, citado no relato de D4 e expresso por meio da Figura 6, surge como uma nova forma de traçar objetivos comuns, estratégias didáticas e ampliar o planejamento participativo.

Esta possibilidade de trabalho promove a integração, colaboração e participação entre os sujeitos num processo coletivo de saberes. Corsino (2007, p. 59) reforça que "o conhecimento é uma construção coletiva e é na troca dos sentidos construídos, no diálogo e na valorização das diferentes vozes que circulam nos espaços de interação que a aprendizagem vai se dando".

Vasconcellos (2006) também salienta sobre a importância de se traçar um projeto de ensino-aprendizagem coletivo, sendo o planejamento um instrumento de comunicação entre os pares. Além disso, esta articulação é propiciada também entre professores e alunos, pois permite a participação efetiva durante as aulas e a contribuição na construção da proposta

pedagógica. O autor justifica, ainda, que quando o projeto de ensino-aprendizagem[13] estabelece esta comunicação entre professores, é possível garantir a integração curricular e evitar as desnecessárias repetições ou vazios curriculares; vazios esses relatados por D1: "*Hay muchos vacíos en la primaria*". Segundo ela, o processo de construção e adaptação da política de articulação tem sido: *"[...] fundamental para cerrar esa brecha entre preescolar y no sólo primero sino la primaria*".

Esta lacuna entre EI e EF, citada pela docente, é uma das principais dificuldades enfrentadas por escolas e professores que vivenciam o processo de transição. Essa desarticulação e falta de continuidade entre os trabalhos desenvolvidos na EI e nos primeiros anos do EF, é um ponto fundamental a ser revisto. Zabalza (1998), importante estudioso dos processos de articulação entre as duas etapas da Educação Básica, ensina que a continuidade é um dos princípios básicos para o sucesso da transição, uma vez que remete a um trabalho que continua, como um seguimento para a próxima etapa. Esta continuidade favorece o processo de articulação e envolve os momentos formativos da trajetória escolar vivenciados pelos estudantes.

Nessa direção, o grupo de participantes levanta alguns apontamentos acerca da ruptura que a criança vivencia na transição entre as duas etapas de ensino. Enquanto na pré-escola a criança tinha acesso a jogos, brincadeiras e danças, o 1º ano era destinado única e exclusivamente ao ensino da leitura e escrita, sem uma proposta pedagógica que envolvesse o aluno. Para D3, *"[...] el maestro de preescolar la lleva de una forma y cuando pasa primaria de cambiar las reglas del juego totalmente a los niños".*

Em pesquisas realizadas no Brasil, Lima (2013) e Ribeiro (2014) também discorrem sobre essa ruptura nas turmas de transição. Ribeiro (2014) considera que há uma falta de diálogo entre as propostas da EI e do EF, ou seja, não há articulação neste processo de transição. Em consequência dessa desarticulação entre os documentos curriculares, o trabalho no primeiro ano do EF ainda é indefinido, sendo conduzido e organizado, muitas vezes, conforme a experiência, preferência ou planejamento individual de cada professor.

Lima (2013) complementa enunciando que é muito comum, nas salas de primeiro ano, professoras dando uma maior ênfase à leitura e à escrita e negligenciando as atividades ligadas à expressão artística, corporal e lúdica. Para ela, essa articulação curricular deve ser estabelecida na medida em que se definem as identidades formativas de cada etapa e se

[13] Celso Vasconcellos (2006) refere-se ao projeto de ensino-aprendizagem como um processo único. Embora suas contribuições sejam de extrema relevância, é importante salientar que este processo caminha por um duplo sentido e que não pode ser visto apenas sob um enfoque. Dessa forma, como ensino e aprendizagem são processos distintos, ambos devem complementar-se para favorecer a elaboração da proposta pedagógica e contribuir para a construção coletiva de saberes e práticas entre professores e alunos.

reconhecem as contribuições de cada uma delas para o desenvolvimento da criança. Com isso, ela aponta para a necessidade de valorizar os conhecimentos, competências e habilidades que a criança possui e que devem ser considerados ao longo de sua trajetória escolar.

Por esse motivo, em razão dessa ruptura e da falta de comunicação e articulação entre as turmas de transição, a política foi estabelecendo um diálogo e um processo formativo pautado na discussão de tal temática. Assim, conforme os participantes foram se envolvendo, realizando interlocuções e conhecendo a proposta de formação apresentada por meio da política departamental, este cenário foi apresentando algumas mudanças. De acordo com o participante C2:

> *"Yo pienso que la implementación de la política llegó en un momento clave por todo lo que se está generando en torno a los cambios en la educación en el país y también teniendo en cuenta la realidad propia que se vive en la institución educativa en donde mucho del quehacer docente responde a lo que se ha hecho tradicionalmente".*

A participante D11 também concorda e apresenta como ocorre a prática atualmente: *"Hoy en día veo que se llama a la compañera, se comparte más, sería bueno seguir uniéndonos, desarrollar más mesas de trabajo, donde cada uno diga lo que quiera desde su contexto".*

Tais contribuições corroboram os princípios da formação continuada e do aperfeiçoamento docente, e reforçam novamente a importância de se estabelecer um planejamento participativo e conjunto entre professores de pré-escola e Anos Iniciais. Estas falas vêm ao encontro de dois pressupostos que Vasconcellos (2006) ressalta a respeito do ato de planejar. Para ele, em primeiro lugar, planejar contribui para se alcançar aquilo que se deseja – a relação entre teoria e prática; em segundo, aquilo que planejamos tem possibilidade de acontecer, pois, de certa forma, interferimos na realidade em que estamos inseridos.

Estes dois pressupostos trazidos pelo autor – a relação teoria e prática e a interferência na realidade – são pontos centrais quando se propõe um planejamento. Planejar consiste em como o professor irá organizar o seu trabalho. Se este trabalho acontece de forma conjunta entre professor-professor e professor-aluno, sem dúvidas a relação teoria e prática, ensino e aprendizagem poderá ser alcançada. É importante ressaltar, contudo, a necessidade de um planejamento flexível, claro e objetivo, que leve em consideração o contexto, os saberes e as habilidades que se deseja desenvolver.

Zabala (1998, p. 90) revela outro ponto importante que diz respeito à "[...] diversidade de estratégias que os professores podem utilizar na estruturação das intenções educacionais com seus alunos". Estas estratégias variam conforme as situações de aprendizagem, que são

distintas. O autor propõe o acompanhamento dos processos e a intervenção diferenciada como forma de garantir a interação entre alunos e professores.

Quando Vasconcelos (2006) aponta o segundo pressuposto – a interferência na realidade –, ele aduz sobre a necessidade de mudança: mudança da prática diária, mudança na forma de pensar e de desenvolver o trabalho, mudança na articulação entre os diferentes atores. O constante movimento a que o processo educativo está submetido e o fato de a escola trabalhar com diferentes sujeitos de aprendizagem, aponta ainda mais para a importância do planejamento: "O planejamento só tem sentido se o sujeito coloca-se numa perspectiva de mudança" (VASCONCELLOS, 2006, p. 38).

Com isso, para que o professor possa realmente interferir na realidade, o planejamento deve estar ligado à prática diária, pois, por meio de registros de situações e conhecimentos desenvolvidos, articulados e relevantes em cada etapa dos processos de ensino e de aprendizagem, o professor vai enriquecendo suas experiências. De acordo com Libâneo (1994, p. 225), "Agindo assim, o professor usa o planejamento como oportunidade de reflexão e avaliação da sua prática". Lemov (2018, p. 110) complementa afirmando que o planejamento "[...] está em todo lugar. Em última análise, é quase impossível ter um desempenho muito bom se o seu planejamento não for ponderado, consistente e focado nas tarefas mais importantes".

Outra consideração pertinente que surgiu nas discussões dos grupos, foi a forma de organização do trabalho diário. De acordo com a participante D2, "*Ha permitido también a través de la propuesta de planeación otra manera de organizar el trabajo en el aula".* Esta maneira relatada pela docente diz respeito ao trabalho por projetos. Muitas professoras destacam que em suas instituições o trabalho e o planejamento ocorrem a partir de projetos didáticos e que essa integração acontece não somente entre as docentes das turmas de pré-escola e 1º ano, mas entre as colegas das diferentes áreas do conhecimento que não atuam especificamente nos anos iniciais. A participante D1 destaca:

> *"El trabajo por proyectos, nos han permitido observar las bases débiles con que vienen de otros grados y niveles donde no desarrollaron aquellos aspectos o habilidades. Entonces por medio de nuestro proyecto de aula trabajamos lo que es la motricidad, la producción de texto, la comprensión por medio de la lúdica. El acompañamiento de nuestros compañeros de bachillerato que nos dan alguna orientación, por ejemplo, en matemáticas con los simples billetes de juguete para comprar, clasificar, contar. La profesora de artística nos sugiere algunas actividades, que también enriquecen nuestra didáctica, nuestro aprendizaje. Es una cantidad de cosas muy significativa que vamos haciendo".*

Testemunhos como esse direcionam para a importância do trabalho interdisciplinar para aprimorar os processos de ensino e de aprendizagem. Quando se desenvolve um trabalho interdisciplinar é possível envolver e dialogar com as diferentes áreas do conhecimento de forma integrada, dinâmica e articulada, abrindo novas possibilidades de aprendizado na união de um projeto comum.

Pensar a interdisciplinaridade dentro do planejamento pedagógico é pensar em um processo de reconstrução do conhecimento que ocorre de forma contínua e inacabada, em que o sujeito aluno tem a possibilidade de expandir suas experiências, garantindo a promoção do desenvolvimento. Além disso, a partir desse movimento as atividades e as aprendizagens podem ser realizadas em interação, instigando a curiosidade e a capacidade de pensar, expressar e criar. Tais ações, juntamente com a mediação do professor e a relação ativa das crianças, são a base para qualificar a busca por novos conhecimentos. Nesse sentido, o planejamento tem um papel fundamental, contribuindo para a reflexão e as tomadas de decisão a partir de situações e ações concretas, pois é um processo contínuo, dinâmico e flexível.

Silva (2010, p. 54) chama a atenção para uma característica do trabalho interdisciplinar. Segundo ela, "A interdisciplinaridade implica trabalhar as dimensões social e cultural dos conteúdos, observando-se que cada conteúdo está inserido numa rede de relações". No caso das turmas de transição entre EI e EF, esse trabalho interdisciplinar é ainda mais importante, pois transcende os limites do currículo, levando estes professores a desenvolver uma proposta que auxilie a criança nesta transição entre as duas etapas de ensino. Por esse motivo, para se propor um trabalho interdisciplinar, é necessário um planejamento conjunto, participativo e que contemple aspectos importante acerca da realidade escolar.

Conforme relatado anteriormente, uma forma importante de desenvolver um trabalho interdisciplinar é mediante projetos pedagógicos. Por meio deles é possível promover a cooperação, o contato com práticas sociais reais, a curiosidade e o estabelecimento de múltiplas relações, ampliando o conhecimento e o diálogo entre os pares, assim como a mediação e a organização dos conhecimentos. Para que o projeto, contudo, aconteça interdisciplinarmente e contemple aspectos inerentes ao desenvolvimento da criança que está inserida nestas turmas de transição, é necessário o planejamento pedagógico.

Corsino (2007, p. 65) apresenta algumas contribuições acerca dos projetos pedagógicos. Para ela: "Trabalhar com projetos é uma forma de vincular o aprendizado escolar aos interesses e preocupações das crianças, aos problemas emergentes na sociedade em que vivemos, à realidade fora da escola e às questões culturais do grupo".

Quando se trabalha por projetos há um envolvimento, interesse e diálogo com as crianças, pois as temáticas, discussões e organização da proposta nascem de um processo planejado, compartilhado e de questões diretamente ligadas aos desejos e necessidades do grupo.

Nesse sentido, Vasconcellos (2006, p. 151) reforça:

> O grande ganho aqui em termos de aprendizagem está justamente no fato do projeto nascer da participação ativa dos alunos, o que implicará em alto grau de mobilização, aumentando em muito a probabilidade de uma aprendizagem significativa. [...] Além disso, há um ganho em termos de a construção da autonomia (decorrente do processo de tomada de decisão) e da solidariedade (em função do trabalho grupal). Este também é um caminho propício para a prática interdisciplinar, uma vez que é o problema localizado na realidade (na sua complexidade) que passa a ser o guia do trabalho, e não uma estrutura de conhecimento disciplinar previamente definida.

Assim, a partir deste trabalho cooperativo e da busca conjunta por respostas às indagações, é possível ampliar os conhecimentos, habilidades e competências e tornar a aprendizagem um desafio coletivo, planejado, compartilhado e contextualizado. Por esse motivo, percebe-se que uma das propostas da política de articulação, ao promover as oficinas e aperfeiçoamentos pedagógicos, é sensibilizar os profissionais a realizar um trabalho voltado para os projetos pedagógicos e a interdisciplinaridade, com o intuito de que os docentes se tornem pesquisadores do seu próprio trabalho e valorizem a criança como sujeito que participa ativamente da construção da cultura na qual está imersa.

Para finalizar, faço uma relação entre o que foi expresso pelos participantes, ao longo desta seção, acerca das contribuições da proposta da política para o planejamento escolar e a necessidade de se efetivar esse planejamento no cotidiano.

Segundo Vasconcellos (2006), o planejamento deve ser uma necessidade do professor, e, sendo uma necessidade, dela deve emergir um processo de mudança. Essa mudança não acontece apenas com boa vontade ou de forma espontânea, ela ocorre a partir da transformação da realidade, das práticas, das ações. Vasconcellos (2006, p. 41) complementa destacando que o planejamento é político, que consiste nas tomadas de decisão e no resgate de princípios que embasam a prática pedagógica; contudo, conforme o autor, para se alcançar isto, é necessário atribuir valor ao planejamento, acreditando e sentindo que planejar faz sentido e que é necessário.

Mediante esta relação proposta pelo autor entre planejamento e transformação da realidade e fazendo uma comparação com os relatos dos participantes do Departamento de Atlântico após a instituição da política de articulação, é possível perceber mudanças nas

práticas pedagógicas, na forma como os professores veem e pensam o processo de transição entre a EI e o EF e nas diferentes possibilidades apresentadas para articular estas duas etapas da Educação Básica. A partir do planejamento, do trabalho interdisciplinar e da busca pela melhoria e excelência nos processos de ensino e de aprendizagem, os professores foram atribuindo valor ao seu trabalho e acreditando que é possível pensar novas formas de articular esse processo de transição.

Assim, a próxima seção trata acerca da terceira subcategoria emergente que integra e encerra a categoria Saberes dos Professores, apontando aspectos referentes à infância e ao conhecimento do desenvolvimento infantil.

5.1.3 Reconfiguração docente sobre o desenvolvimento infantil

Para encerrar a categoria Saberes dos Professores, esta seção pretende abordar algumas considerações sobre a importância da formação para auxiliar o professor a conhecer as questões relacionadas ao desenvolvimento da sua ação pedagógica com a infância, a forma como ocorre os processos de ensino e aprendizagem e os conteúdos que devem ser aprofundados nesta etapa de articulação entre a EI e o EF.

Assim, inicio esta seção trazendo os apontamentos dos participantes acerca da importância da formação e do aperfeiçoamento contínuo para que o professor conheça, discuta e se aprofunde sobre as etapas vividas pelas crianças e tenha subsídios necessários que o auxiliem na realização de seu trabalho diário.

A política de articulação, nesta categoria, é analisada com o intuito de investigar quais temáticas e contribuições fornecem aos participantes no que se refere ao desenvolvimento infantil das crianças de pré-escola e 1º ano do EF.

O primeiro aspecto apresentado pelos participantes diz respeito às oficinas proporcionadas pela Secretaria de Educação, a maneira que a formação é organizada e as temáticas discutidas nestes espaços. Segundo o relato de D3: *"La política me ha dado fundamentación teórica con respecto a la neurodidáctica, el desarrollo humano, la parte legal y me lo pone en escena"*. D4 complementa: *"Los talleres son dinámicos, incluyen la parte kinestésica, el cuerpo, el movimiento y su relación con el aprendizaje, manteniendo al niño activo, motivado atento a aprender y asimilar todos los conceptos".*

Os trechos selecionados abordam algumas temáticas apresentadas durante as oficinas e que são vivenciadas pelos professores por intermédio de dinâmicas e atividades práticas. Estas

atividades desenvolvidas com os participantes são planejadas para que possam ser transpostas à sala de aula, ao planejamento do professor e à realidade da escola e das crianças.

Um dos propósitos da política de articulação é conhecer os elementos pedagógicos que favorecem a inter-relação entre os níveis educativos. Para isso, é proposto aos participantes oficinas que fortaleçam os espaços de desenvolvimento profissional, onde os mesmos possam socializar práticas por meio da vivência de experiências significativas, inovadoras e lúdicas, numa relação horizontal e colaborativa que valoriza os saberes experienciais e pessoais dos participantes. Ao longo destas oficinas desenvolve-se o acompanhamento lúdico pedagógico aos docentes que atuam na transição dos primeiros anos da Educação Básica, a fim de que as crianças possam continuar e progredir, sem, contudo, perder suas conquistas anteriores, favorecendo a articulação a partir do desenvolvimento profissional docente.

Percebe-se, nesse sentido, que o propósito da política de articulação, promovido a partir da realização das oficinas, corroboram as falas dos participantes, uma vez que eles vivenciam experiências práticas, lúdicas e inovadoras que podem ser desenvolvidas com seus alunos. Além disso, as temáticas propostas aos professores estão centradas nos conceitos da neuropedagogia e apontam a ludicidade, os jogos, as brincadeiras, as músicas e o movimento corporal como importantes ativadores e incentivadores do cérebro.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) também traz apontamentos acerca da importância de se valorizar as atividades relacionadas ao corpo, ao gesto e aos movimentos:

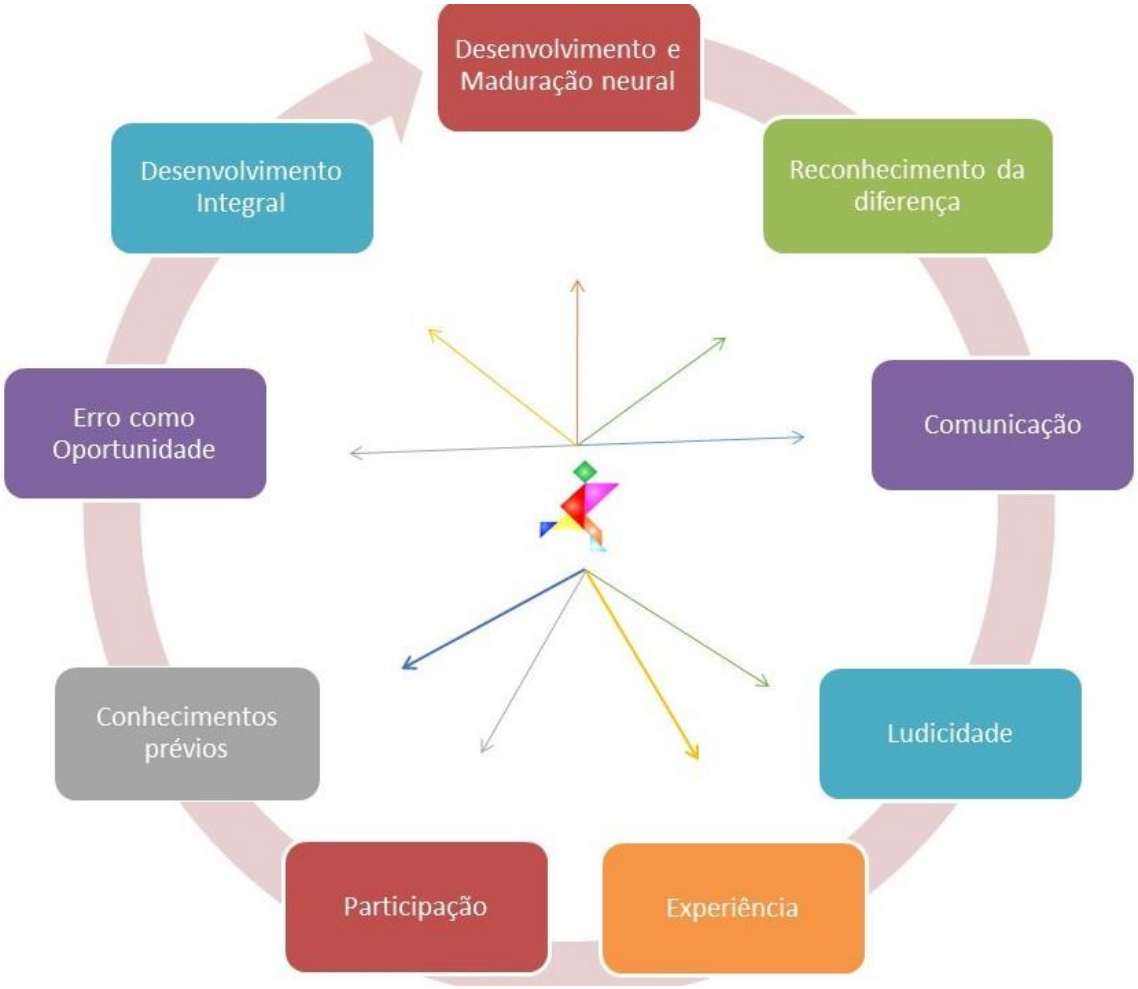
> Por meio das diferentes linguagens, como a música, a dança, o teatro, as brincadeiras de faz de conta, elas se comunicam e se expressam no entrelaçamento entre corpo, emoção e linguagem. As crianças conhecem e reconhecem as sensações e funções de seu corpo e, com seus gestos e movimentos, identificam suas potencialidades e seus limites [...] (BRASIL, 2018).

Além disso, a BNCC destaca que cabe às instituições escolares promover oportunidades em que a criança possa explorar, vivenciar e ampliar o repertório de movimentos e expressões para descobrir os diferentes modos de ocupação e uso do espaço com o corpo.

Dentro dessa perspectiva de conhecimento das questões relacionadas à infância, ao desenvolvimento infantil e aos aspectos a serem desenvolvidos com as crianças no trabalho diário em sala de aula, a política de articulação pauta suas formações na apresentação de temáticas que auxiliem os professores no planejamento de aulas mais dinâmicas, lúdicas e que ampliem o protagonismo, o envolvimento e a autonomia infantil.

Nesse sentido, a Figura 7 mostra os princípios da política, apresentando as temáticas que são abordadas durante as oficinas e do que os professores precisam se apropriar ao desenvolver a sua prática na escola com seus alunos.

Figura 7 – Princípios da Política de Articulação entre Níveis Educativos



Fonte: Pineda Robayo (2020).

Ao observar tais princípios é possível destacar que a política de articulação, além de abordar com os professores questões referentes ao desenvolvimento infantil, ainda traz a importância de valorizar os conhecimentos prévios dos estudantes, as experiências e o reconhecimento das diferenças individuais de cada pessoa, bem como conhecer o contexto em que as crianças e a escola estão inseridas.

É o que destaca D4: *"Se trata de que no solo voy a atenderlo a enseñar aquel concepto, sino que debo incluir sus intereses, meterme en su piel, como es ella"*. D5 também colabora: *"Niño como un sujeto con derechos, que merece el respeto a su propio ritmo de aprendizaje sus intereses y necesidades"*. D6 complementa afirmando que é importante realizar o

trabalho: *"A partir de los estilos de aprendizaje de las necesidades conocer el contexto"*. Já C1 traz sobre as particularidades individuais de cada estudante: *"La política destaca la mirada al individuo particular, teniendo en cuenta que no podemos homogenizar, tenemos 25 estudiantes y que cada uno tiene sus características y sus particularidades".*

Essas contribuições dos participantes vêm ao encontro do que apresenta a BNCC, que aponta a importância de se organizar o trabalho pedagógico com base nos interesses manifestados pelas crianças a partir de suas vivências e necessidades, garantindo a ampliação da compreensão, a mobilização das operações cognitivas e a sensibilidade para compreender o mundo e expressar-se sobre ele.

Kramer (2006) também destaca que é primordial levar em conta as singularidades das ações infantis, e destaca que deve ser garantido o direito à brincadeira e à produção cultural tanto na EI quanto no EF, para que as necessidades das crianças sejam atendidas no que se refere ao brincar e ao aprender. Carvalho, Klisys e Augusto (2006) complementam sugerindo que é de fundamental importância o professor partir dos conhecimentos que as crianças possuem e promover atividades, desafios e problemáticas que as façam avançar, confrontar suas hipóteses, expressar-se e interagir com os demais.

Para continuar embasando as discussões, Pineda Robayo (2015) levanta algumas proposições referentes à temática desta pesquisa em sua tese de doutorado intitulada "Pedagogia Inicial no contexto do desenvolvimento integral na primeira infância". Por meio das relações estabelecidas com os documentos oficiais propostos pelo Ministério da Educação Nacional (MEN), a autora traz apontamentos e orientações sobre a educação inicial, o desenvolvimento infantil e a formação pedagógica.

Em sua tese, Pineda Robayo (2015, p. 56, tradução nossa) reforça sobre o papel dos professores nesse processo:

> As professoras e professores, como atores relevantes do entorno educativo, a partir de seu saber e experiência devem organizar ambientes, selecionar materiais e desenvolver atividades com uma intencionalidade pedagógica centrada na experiência e a interação das meninas e meninos com eles mesmos, com seus pares, adultos e com seu contexto.[14]

O Ministério da Educação da Colômbia também destaca acerca da importância de compreender quem são estes estudantes, estas crianças, principalmente as que ingressam nas

[14] *Las maestras y maestros, como actores relevantes del entorno educativo, a partir de su saber y experiencia deben organizar ambientes, seleccionar materiales y desarrollar actividades con una intencionalidad pedagógica centrada en la experiencia y la interacción de las niñas y niños con ellos mismos, con sus pares, adultos y con su contexto*.

turmas de pré-escola. Segundo o MEN (2014a), ao conhecer quem são estes sujeitos compreendemos as dimensões sociais e culturais às quais cada um pertence, além das especificidades, interesses, motivações e atitudes individuais.

Para isso, cabe reforçar a necessidade de um aperfeiçoamento profissional que ampare e dê subsídios aos professores para planejar, organizar e auxiliar na criação de ambientes que instiguem a interação com as crianças, as diferentes linguagens, as expressões e as especificidades da infância.

Ao se considerar as singularidades infantis e o desenvolvimento da criança, não podemos deixar de citar também Lev Vygotsky e suas contribuições acerca da Zona de Desenvolvimento Proximal. Rego (2008) destaca que "Vygotsky identifica dois níveis de desenvolvimento: um se refere às conquistas já efetivadas, que ele chama de nível de desenvolvimento real ou efetivo, e o outro, o nível de desenvolvimento potencial, que se relaciona às capacidades em vias de serem construídas".

Rego (2008) exemplifica os dois níveis de desenvolvimento. Para a autora, o nível de desenvolvimento real pode estar relacionado às conquistas consolidadas pela criança, quando a mesma não necessita do auxílio de outros, pois já possui capacidade para realizar sozinha, posto que já aprendeu, dominou ou completou tais conceitos. Já o nível de desenvolvimento potencial refere-se ao que a criança tem a capacidade de executar, porém com a mediação de outro sujeito. Consoante Rego (2008, p. 73), "[...] a criança realiza tarefas e soluciona problemas através do diálogo, da colaboração, da imitação, da experiência compartilhada e das pistas que lhes são fornecidas".

Esta distância entre o que a criança consegue realizar sozinha (nível de desenvolvimento real) e o que ela faz em colaboração com outros indivíduos de seu grupo social (nível de desenvolvimento potencial), conforme Rego (2008) destaca, caracteriza a zona de desenvolvimento proximal proposta por Vygotsky, em que as funções, conceitos e conhecimentos que ainda não se consolidaram ou não amadureceram, estão em processo de maturação.

De acordo Vygotsky (2000, p. 130, tradução nossa),[15] "Esse aprendizado infantil que começa muito antes de a criança chegar à escola é o ponto de partida desse debate. Todos os tipos de aprendizado que a criança encontra na escola sempre tem uma história anterior".

[15] *Este aprendizaje infantil que empieza mucho antes de que el niño llegue a la escuela, es el punto de partida de este debate. Todo tipo de aprendizaje que el niño encuentra en la escuela tiene siempre una historia previa*.

Nesse sentido, "aprendizagem e desenvolvimento estão inter-relacionados desde os primeiros dias de vida da criança" (VYGOTSKY, 2000, p. 131, tradução nossa).[16]

Com isso, percebe-se que a política de articulação e as formações por ela proporcionadas buscam sensibilizar os profissionais acerca da necessidade de integrar os processos de ensino e aprendizagem aos interesses e conhecimentos das crianças, de forma a garantir condições para que elas aprendam em diferentes situações, que possam desempenhar um papel ativo e sejam provocadas a resolver desafios, interagir com o outro e construir sua identidade pessoal. É importante, contudo, retomar a importância de os processos de formação levarem em conta as questões relacionadas às fases do desenvolvimento da criança, os aspectos referentes à infância e as peculiaridades que devem ser trabalhadas em cada etapa de ensino. Por meio deste aperfeiçoamento os professores sentem-se preparados para lidar com as diversidades, fundamentar seu trabalho pedagogicamente e problematizar com os demais profissionais a prática educativa.

Outro princípio proposto nas formações e que se tornou presente nas falas dos participantes, diz respeito à ludicidade e à valorização dos sentimentos dos estudantes em relação à escola. Inicialmente as falas apresentadas trazem de que forma os participantes percebem as crianças neste processo de transição entre as duas etapas de ensino e como a política de articulação tem contribuído para tais percepções.

> *"Cada día en las reflexiones nos damos cuenta que los niños en nuestras aulas necesitan sonreír más, necesitan sentirse bien, necesitan sentirse felices mientras aprenden. Se ve esa tranquilidad y alegría al ver lo que ha logrado con los estudiantes sino la misma felicidad de los chicos y el gusto la motivación por su colegio"* (D4).

> *"Hay otras dimensiones aquí que permiten que ellos además de que lo disfruten de que sean felices. La política pública le apunta eso a la parte emocional desde el docente y el estudiante para que el ambiente de aula sea mejor"* (D2).

Ao encontro do que expõem os participantes acerca dos sentimentos dos estudantes dentro deste processo, Pineda Robayo (2015, p. 147, tradução nossa)[17] aborda acerca da "[...] importância de estabelecer interações afetuosas e próximas com as crianças, mediadas pela comunicação e o respeito por suas particularidades e potencialidades [...]", e destaca, ainda, que é fundamental que as crianças vivenciem experiências significativas em torno "[...] da diversidade, tolerância, solidariedade, amor, autonomia, bom trato, relações de respeito,

[16] *El aprendizaje y el desarrollo están inter-relacionados desde los primeros días de vida del niño*.
[17] *importancia de establecer interacciones afectuosas y cercanas con los niños, mediadas por la comunicación y el respeto por sus particularidades y potencialidades*.

resolução de conflitos, cuidado de si, dos outros e do meio, mediadas pelo uso da linguagem, da comunicação e da expressão em todas as suas formas" (PINEDA ROBAYO, 2015, p. 57, tradução nossa).[18]

Nesse sentido, cabe reforçar que esses sentimentos e esse trabalho desenvolvidos pelos professores ganham ainda mais sentido quando realizados durante o período de transição entre uma etapa e outra da Educação Básica, uma vez que este processo pode vir acompanhado de mudanças e de angústias, receios e dificuldades por parte das crianças. Obviamente a intenção é que não haja uma ruptura entre a EI e o EF, uma vez que estes processos devem ser articulados e conectados, mas quando a criança passa por essa transição de forma atribulada, é importante que possam ser estabelecidos vínculos, parcerias e confiança entre os pares, além de serem valorizados os sentimentos, as emoções, o desejo e a motivação da criança em estar na escola.

Com isso, as falas dos participantes D2 e D4, citadas anteriormente, expressam que há a preocupação tanto por parte dos docentes quanto por parte da proposta apresentada pela política de articulação, em promover e instigar a questão afetiva e emocional, a ludicidade e a relação estabelecida entre os sujeitos. Pineda Robayo e Felicetti (2018, p. 396, tradução nossa)[19] destacam que o

> [...] acompanhamento pedagógico tem como referência central o uso da ludicidade, que em suas múltiplas manifestações impacta diretamente na formação do sujeito, pois propicia a mobilização de recursos afetivos, emocionais e cognitivos em relação com o significado de cada experiência para os sujeitos que dela participam.

Estas ideias apontadas pelas autoras dão indícios aos professores de que, além de valorizar a afetividade, os sentimentos e as emoções advindas dentro dos processos de ensino e aprendizagem, ainda é de suma importância promover um acompanhamento pautado na ludicidade, nas experiências do estudante, na sua participação ativa e na utilização de diferentes ferramentas que o envolva e o integre de maneira efetiva.

Acerca da ludicidade e da importância da utilização de diferentes ferramentas nos processos de ensino e aprendizagem, C1 destaca: "*La práctica de transición siempre ha sido una práctica que involucra el tema de la integralidad del niño y las actividades rectoras, las*

[18] *a la diversidad, la tolerancia, la solidaridad, el amor, la autonomía, el buen trato, las relaciones respetuosas, la resolución de conflictos, el cuidado de sí, de los otros y del medio, mediadas por el uso del lenguaje, la comunicación y la expresión en todas sus formas*.

[19] *acompañamiento pedagógico tiene como referente central es el uso de la lúdica, que en sus múltiples manifestaciones impacta directamente en la formación del sujeto, ya que propicia la movilización de recursos afectivos, emocionales y cognitivos en relación con el significado de cada experiencia, para los sujetos que participan de ella*.

actividades indispensables del niño como el juego, la música, la danza, el teatro, la literatura, la exploración del medio".

Fomentar a ludicidade ou a "atitude lúdica", conforme destacam Pineda Robayo e Felicetti (2018), enriquece a prática, facilita a realização de processos reflexivos docentes e leva o professor a ressignificar suas crenças e concepções acerca da aprendizagem, do desenvolvimento do estudante e do próprio termo ludicidade.

A brincadeira, os jogos e as demais atividades que envolvem a interação da criança com o meio e com o outro, são de extrema importância para o seu desenvolvimento infantil, pois contribuem para a ampliação dos conhecimentos, da imaginação, da autonomia e da criatividade. Carvalho, Klisys e Augusto (2006, p. 31) destacam que as crianças "[...] ao brincar, transformam e inventam coisas, vivem com intenso prazer o tempo de conhecer". Kramer (2007) lembra que as crianças têm poder de imaginação e criação e ressalta que a brincadeira pode ser entendida como experiência de cultura, uma vez que qualquer objeto pode se transformar num brinquedo. A autora ainda ensina que na brincadeira as crianças estabelecem novas relações e revelam a possibilidade de criar, inventar e fazer novas descobertas.

Pineda Robayo (2015), por sua vez, apresenta a importância de as atividades estarem centradas nos processos de interação e nas necessidades vitais das crianças, a partir da construção de projetos pedagógicos que estejam voltados para a ludicidade, a literatura, os jogos, o movimento e a exploração do meio.

Além disso, Pineda Robayo e Felicetti (2018, p. 409, tradução nossa) sugerem os seguintes apontamentos:

> A participação constante em atividades lúdicas, desenvolvidas no contexto escolar, facilita o desenvolvimento da motivação, interesse por aprender, por ler, por buscar outras fontes, outros ritmos, outras formas de sentir, expressar, interagir. Nesse sentido a atividade lúdica está associada às ações que desde sua própria essência levam àqueles que participam delas a imaginar, indagar e refletir, ao mesmo tempo geram sentimentos de alegria, tranquilidade, satisfação ao compartilhar e desejo de continuar desenvolvendo-a.[20]

[20] *La participación constante en actividades lúdicas, desarrolladas en el contexto escolar, facilita el desarrollo de motivación, interés por aprender, por leer, por buscar otras fuentes, otros ritmos, otras maneras de sentir, expresar e interactuar. En este sentido la actividad lúdica está asociada a las acciones, que desde su propia esencia llevan a quienes participan de ellas a imaginar, indagar y reflexionar, a la vez generan sentimientos de alegría, tranquilidad, satisfacción al compartir y deseo de continuar desarrollándola*.

Nesse sentido, é de fundamental importância "[...] reconhecer que a criança é um ser lúdico, isto é, o que ela está realmente interessada é em realizar atividades que produzam gosto, prazer e possibilidades de diversão[21]" (MEN, 2014a, p. 25, tradução nossa).

A partir das contribuições teóricas e das falas dos participantes expostas nesta subcategoria, podemos afirmar que os aspectos que favorecem os processos de ensino e aprendizagem perpassam por dois fatores: o primeiro diz respeito ao conhecimento do desenvolvimento infantil, das especificidades da criança e dos interesses que a rodeia, e o segundo refere-se à importância de o professor pautar sua prática em uma proposta lúdica, pedagógica e interdisciplinar, considerando os sentimentos, desejos, anseios e expectativas infantis relativos à escola como um todo.

Estes dois fatores expostos retomam a Figura 7, que mostra como princípios da política de articulação a ludicidade, a participação, a comunicação, a valorização dos conhecimentos prévios e da experiência, o reconhecimento das diferenças e o desenvolvimento integral infantil. Com isso, cabe destacar que a proposta apresentada pelo Departamento de Atlântico corrobora as ideias dos teóricos discutidos nesta subcategoria e são vivenciadas pelos participantes em suas práticas diárias, conforme as falas evidenciadas nos grupos focais.

Assim, neste ínterim, encerro a primeira categoria "Saberes dos Professores", partindo para a análise das questões referentes à identidade dos professores e as relações inter e intrapessoais estabelecidas dentro do contexto das instituições, tendo como enfoque os sujeitos atuantes nas turmas de transição entre EI e EF, com base nas formações proporcionadas pela Política Departamental de Articulação.

5.2 Competências intrapessoais e interpessoais do docente

Esta seção pretende discutir acerca das competências[22] intrapessoais e interpessoais do docente presentes em sua ação pedagógica. A categoria, que gerou 59 unidades de análise, aponta o que os participantes da pesquisa trazem a respeito das relações estabelecidas dentro do contexto das escolas e das oficinas oportunizadas pela política de articulação do Atlântico.

---

[21] *reconocer que el niño es un ser lúdico, esto es, que en lo que él realmente está interesado es en realizar actividades que le produzcan goce, placer y posibilidades de disfrute*.

[22] Perrenoud (2002, p. 19) define competência como: "[...] uma aptidão para enfrentar uma família de situações análogas, mobilizando de uma forma correta, rápida, pertinente e criativa, múltiplos recursos cognitivos: saberes, capacidades, microcompetências, informações, valores, atitudes, esquemas de percepção de avaliação e raciocínio. Zabala e Arnau (2010, p. 11), por sua vez, apontam que a competência consiste: "[...] na intervenção eficaz nos diferentes âmbitos da vida, mediante ações nas quais se mobilizam, ao mesmo tempo e de maneira interrelacionada, componentes atitudinais, procedimentais e conceituais.

Como falamos em competências, é importante lembrar novamente o documento guia do Ministério da Educação Nacional da Colômbia (MEN, 2014a), que trata dos componentes e saberes necessários aos profissionais da educação. Entre estes componentes estão as competências comportamentais, referidas nesta categoria, e as competências disciplinares e pedagógicas, que serão aprofundadas posteriormente no capítulo seis.

De acordo com o documento, os componentes comportamentais são um "[...] conjunto de características pessoais que favorecem o desempenho das funções de docência e direção[23]" (MEN, 2014a, p. 46, tradução nossa) a partir da definição de competências pessoais e comportamentais propostas por Spencer e Spencer (1993), e com as quais os docentes necessitam lidar em seu trabalho diário.

As competências de eficácia pessoal estão centradas na capacidade que o sujeito tem de se comportar e adaptar-se às condições do entorno para desenvolver seu trabalho de forma eficiente ante a situações adversas ou inesperadas que vivencia. A autoeficácia, nesse sentido, refere-se à confiança que a pessoa tem de si mesma diante das condições de dificuldades que enfrenta. Um indivíduo autoeficaz percebe-se como ator do processo, acredita em sua capacidade e nenhum obstáculo externo pode o impedir de cumprir suas tarefas e objetivos. A partir das próprias experiências é possível criar estratégias de transformação e buscar respostas às demandas existentes no trabalho, abrindo espaço para a adoção de novas habilidades e técnicas de ensino.

Essas competências também podem estar relacionadas às competências ou inteligências intrapessoais. González Cubillán *et al.* (2013, p. 370, tradução nossa) salientam que a inteligência intrapessoal "[...] está relacionada com si mesmo, com os pensamentos, desejos, capacidades e comportamentos canalizados através da autoavaliação e a introspecção".[24]

Quando nos autoavaliamos e buscamos estratégias para transformar nossa prática, estamos refletindo tanto pessoal quanto profissionalmente. É o que expõe D7 sobre o assunto: "*A mí me ha ayudado mucho mi parte personal y profesional. No sólo en transición y primero sino en mi parte profesional y personal*. A participante D8 também relata sobre a importância das oficinas oportunizadas pela política para esse processo reflexivo pautado nas competências intrapessoais: *"Siento que con todo lo que he aprendido en los talleres me ha ayudado mucho, sobre todo con los padres de familia, me he involucrado con todos ellos y la verdad es que eso me ha ayudado muchísimo y ayudado a mis estudiantes"*.

[23] *conjunto de características personales que favorecen el desempeño de las funciones de docencia y dirección educativa*.

[24] *está relacionada con el sí mismo, con los pensamientos, deseos, capacidades y comportamientos canalizados a través de la autoevaluación y la introspección*.

González Cubillán *et al.* (2013, p. 370, tradução nossa) reforçam: "Graças a esta inteligência, a pessoa pode conhecer suas limitações e potencialidades, que afinal são recursos fundamentais para relacionar-se consigo mesmo e alcançar o bem-estar emocional e social".[25]

Dentro dessa perspectiva, é fundamental que o professor, além de canalizar seus sentimentos e refletir sobre sua ação pedagógica, tenha a capacidade de se ver enquanto ser humano, enquanto sujeito que compreende suas necessidades, seus interesses e enfrenta diferentes tipos de situações com veracidade e realismo.

Outro grupo de competências propostas pelo MEN (2014a) são as de ação e mudança, que envolvem características voltadas à realização de ações e tarefas cujo objetivo é influenciar outras pessoas e obter melhores resultados de trabalho. Dentro disso, o MEN define que o profissional que exerce essa competência tem a tendência de conseguir um bom desempenho em situações que envolvem competição, uma vez que está relacionada à persistência, perseverança e comprometimento em alcançar novos objetivos que conduzam à melhoria das habilidades, ao desenvolvimento da prática profissional e ao crescimento pessoal.

O grupo das competências de ajuda e serviço está centrado na atenção com as necessidades, dificuldades e interesses dos outros e na busca por soluções que fortaleçam as relações interpessoais. Dentro desse grupo, a sensibilidade interpessoal está relacionada à inteligência emocional, uma vez que as pessoas podem adaptar-se aos ambientes e resolver situações complexas por meio das emoções, além de desenvolver a escuta atenta, a empatia e a facilidade para compreender seus próprios sentimentos e das outras pessoas com as quais convive.

Neste grupo de competências de ajuda e serviço, González Cubillán *et al.* (2013) também nos auxiliam nessa discussão. As autoras relacionam os conceitos de interpessoal e intrapessoal com o processo de inteligência do sujeito. Segundo elas, a inteligência interpessoal está associada à capacidade de compreender as demais pessoas, e assim complementam: "[...] a pessoa observa e aceita as diferenças pessoais, entendendo seus sentimentos, estados de ânimo e motivações, através da empatia e a interação[26]" (GONZÁLEZ CUBILLÁN *et al.*, 2013, p. 370, tradução nossa).

Castelló e Cano (2011, p. 24, tradução nossa) acrescentam: "inteligência interpessoal se refere à representação de estados internos de outras pessoas (considerando-as como objetos

[25] *Gracias a esta inteligencia, la persona puede conocer sus limitaciones y potencialidades, que al fin y al cabo son recursos fundamentales para relacionarse consigo mismo y alcanzar el bienestar emocional y social.*

[26] *la persona observa y acepta las diferencias personales, entendiendo sus sentimientos, estados de ánimo y motivaciones, a través de la empatía y la interacción.*

sociais) os quais incluem complexas estruturas como são as intenções, preferências, estilos, motivações, o pensamento, entre outras".[27]

Já o grupo de competências de impacto e influência pressupõe o interesse pelo exercício da influência nos outros e no ambiente e na preocupação pelo estabelecimento da credibilidade profissional. Para isso, é necessário o desenvolvimento das competências de comunicação assertiva, negociação e mediação.

A comunicação assertiva consiste na capacidade de expressar os pensamentos e opiniões de maneira efetiva e direta, sem, contudo, violar os direitos das demais pessoas, demonstrando a capacidade de utilizar diferentes estratégias para confrontar ideias e experiências em sala de aula, a fim de possibilitar o diálogo e a discussão em diferentes contextos sociais, ampliando-se a relação de ensino e aprendizagem, permitindo uma retroalimentação entre os interlocutores e facilitando a troca de informações, a interação, a aceitação e o reconhecimento do outro (MEN, 2014a). Já a competência de negociação e mediação está centrada na forma como os indivíduos resolvem situações de conflito e buscam soluções efetivas para manter uma convivência saudável a partir da construção de um ambiente pautado no diálogo, na colaboração e no respeito pelo outro.

Por fim, no grupo de competências de liderança e direção muitas das habilidades e propósitos específicos podem estar relacionados aos cargos de gestão ou direção, no entanto são importantes competências que podem ser utilizadas por professores em situações que necessitem alcançar resultados ou melhorar o trabalho em equipe. Nesse sentido, estas competências podem ser compartilhadas e distribuídas entre os diferentes sujeitos educativos, não estando direcionadas ou centradas em um único profissional.

A competência de liderança está definida na mobilização de influenciar outras pessoas em direção aos propósitos e metas da instituição. Dentro do contexto educativo, a liderança pode ser desenvolvida de forma compartilhada a partir da promoção da cooperação entre os atores que buscam condições favoráveis para os processos de ensino e de aprendizagem. O MEN (2014a) destaca que um docente com atitudes de liderança orienta e inspira os diferentes segmentos da comunidade educativa, uma vez que busca o estabelecimento de metas e objetivos voltados ao projeto institucional. Já a competência de trabalho em equipe objetiva o desenvolvimento de um trabalho inter-relacionado, colaborativo e compartilhado, que implica disposição para trocar informações, colaborar com os pares, buscar a resolução

[27] *inteligencia interpersonal se refiere a la representación de estados internos de otras personas (considerándolas como objetos sociales), los cuales incluyen complejas estructuras como son las intenciones, preferencias, estilos, motivaciones o pensamiento, entre otras*.

das dificuldades cotidianas e promover ações que estimulem a participação entre os integrantes da comunidade.

Desse modo, estes grupos de competências, ligadas aos componentes/saberes comportamentais propostos pelo MEN (2014a), podem estar presentes e relacionados às ações dos profissionais que atuam nas turmas de transição entre a EI e o EF. As falas dos participantes nos grupos focais relatam que a política de articulação contribui para o desenvolvimento de algumas competências relacionadas aos saberes comportamentais:

> *"Entonces el hecho de que a uno lo motiven lo guíen lo orienten le muestran nuevas formas de hacer las cosas uno se lleva a su lugar de trabajo las ganas de hacerlo"* (D4).
>
> *"Desde la política la tarea de comunicación que empieza con conversaciones informales, pero que poco a poco debe ir generando una agenda compleja en dónde se pone metas, cronograma y involucra la participación de otros actores dentro de la institución como el padre de familia y la parte directiva de la institución"* (C2).
>
> *"Cuando las docentes participan de los talleres hé visto que han trabajado sobre las emociones tanto los niños como de las docentes y como yo soy un modelo para los niños"* (PS1).

Assim, a partir destes excertos selecionados é importante ressaltar que a política de articulação, proposta pelo Departamento de Atlântico, além de buscar uma maior conexão entre a EI e o EF, valoriza a comunicação, a integração entre os diferentes sujeitos e o desenvolvimento de temáticas pautadas nas competências comportamentais.

Dentro dessa perspectiva, os participantes dos grupos focais mostraram que essas relações interpessoais acontecem de diferentes maneiras e com distintos sujeitos. Deste modo, as falas apresentadas a seguir expressam como se dá este processo dentro das escolas sob a ótica da política de articulação.

Os participantes destacaram que essas relações interpessoais se estabelecem no contato entre os professores, com as crianças nos processos de ensino e aprendizagem, com as famílias e com a equipe diretiva. Estas relações serão aprofundadas no decorrer desta categoria.

No que se refere às relações estabelecidas entre os professores, D2 destaca: *"Nos sentimos muy seguras y respaldadas, anteriormente se sentía como si el preescolar fuera un grado aparte de la escuela, trabajábamos cada una como una isla en su aula, ahora trabajamos juntas y aprendemos juntas"*. A participante D11 complementa: *"Nosotros en una época estuvimos abandonadas y ahora siento que estamos como acompañadas, si tenemos ya*

la oportunidad de hablar en el mismo idioma, pues no nos da pena comentamos, pedimos ayuda y esa es la idea del trabajo con nuestros pares".

Estas relações estabelecidas entre os pares e citadas pelas participantes, reforçam a importância do trabalho em equipe, da cooperação e do relacionamento interpessoal para o bom andamento dos processos de ensino e aprendizagem e para o aperfeiçoamento da prática diária, uma vez que os professores compartilham os mesmos dilemas e buscam, de forma conjunta, respostas para as dificuldades.

Na proporção desses relatos, ainda é importante destacar como os docentes sentiam-se antes do estabelecimento da política de articulação. Segundo eles, estavam isolados e trabalhavam individualmente. Atualmente, os docentes de pré-escola e 1º ano traçam estratégias, buscam articular-se e realizam um trabalho colaborativo. As falas a seguir trazem um pouco acerca deste processo:

> *"Nosotras nos reunimos y hacemos la articulación, así sabemos que dificultades traen las niñas de transición y como ayudarlas en primero"* (D6).
>
> *"El hecho de tener como compañeros que apoyan el proceso, a unos pares porque somos pares, donde cada uno aporta desde su experticia al proceso y se crea una sinergia"* (D5).
>
> *"El encontrarse con otros profes que también se involucraron en el proceso y que también están preocupados por la misma situación, genera una energía bastante interesante. Ellos comparten, traen ideas nuevas para su práctica docente y también pueden expresar lo que han avanzado […]"* (C1).

Esse diálogo, sem dúvidas, apresenta inúmeros benefícios para todos os envolvidos, pois fortalece as relações interpessoais, impulsiona o diálogo e amplia o envolvimento dos diferentes sujeitos implicados nestes processos. Nóvoa (2017, p. 1.130) estende essa discussão apontando para a "[...] importância de um espaço público de discussão, de colaboração e de decisão [...]", principalmente diante dos desafios da sociedade atual. O autor complementa asseverando: "A profissão docente não acaba dentro do espaço profissional, continua pelo espaço público, pela vida social, pela construção do comum". Sendo assim, é preciso considerar que a profissão docente não está centrada apenas as quatro paredes de uma sala de aula; ela se alastra por todos os espaços que os professores estiverem e, por isso, se faz essencial um diálogo comum entre os pares.

A partir desse diálogo é possível promover a melhoria dos processos de ensino e aprendizagem e ampliar a comunicação e as relações com os estudantes e suas famílias. Acerca destas relações, os participantes citaram diversas vezes a importância dos pais nesta articulação entre as duas etapas da EB e de que forma a política contribuiu para integrar

famílias e escola. Os excertos selecionados expressam alguns posicionamentos dos participantes sobre esse assunto:

> *"La familia recobra un papel vital dentro de todo este proceso y es algo muy trascendental dentro de la política de articulación. También la aceptación de los papás porque los padres son un punto esencial dentro de sus procesos"* (D4).
>
> *"Involucramos a los padres de familia, los comprometemos en muchas actividades donde participan con manualidades hasta el simple hecho de llegar a un picnic literario donde el encuentro con sus hijos estimula su parte socio afectiva"* (D1).
>
> *"Yo creo que los padres de familia son fundamentales en esta etapa de transición […]"* (PS3).

O documento nº 25 do Ministério da Educação da Colômbia (MEN, 2014b), que trata sobre o acompanhamento do desenvolvimento integral das crianças na educação inicial, complementa as falas dos participantes e discorre a respeito da importância da participação das famílias neste processo escolar e do trabalho conjunto com a escola.

De acordo com o documento: "[...] na educação inicial devem se implementar estratégias para que a família participe do processo de acompanhamento, trocando pontos de vista sobre os avanços, conquistas, dificuldades e potencialidades que observam no dia-a-dia das crianças[28]" (MEN, 2014b, p. 46, tradução nossa).

O documento ainda destaca que, ao se aproximar das famílias, o professor conhece a história de vida de seus alunos, tendo maiores elementos para atender às singularidades de cada criança e apoiar suas capacidades.

Pineda Robayo (2015) também ressalta a importância de se estabelecer canais de comunicação e possibilidades de encontro com as famílias, tendo como finalidade conhecer as dinâmicas e contribuir para a construção de referenciais que garantam os direitos das crianças.

Tendo em vista que essa pesquisa está centrada na etapa de transição entre a EI e o EF, essa parceria entre escola e família é ainda mais necessária, uma vez que as crianças vivenciam todo esse processo de mudanças. Percebe-se, no entanto, pelos relatos dos participantes, que a política proporciona aos docentes, coordenadores e psicoorientadores a fundamentação necessária para que as famílias sejam integradas nesta articulação e participem da vida escolar de seus filhos. Ao mesmo tempo, as escolas propõem ações voltadas à gestão compartilhada e à valorização das relações interpessoais. Nesse sentido,

[28] *en la educación inicial se deben implementar estrategias para que la familia participe del proceso de seguimiento, intercambiando puntos de vista sobre los avances, logros, dificultades y potencialidades que observan en el día a día de las niñas y los niños*.

> A participação das famílias na educação inicial é possível quando se trabalha conjuntamente no planejamento, construção, implementação e ajuste de um projeto educativo. Isto implica valorizar as ideias e iniciativas de todas e todos, e pensar que um trabalho colaborativo fortalece tanto as relações humanas como os processos pedagógicos que são realizados no entorno educativo com as crianças[29] (MEN, 2014b, p. 46, tradução nossa).

Ao se propor um projeto educativo compartilhado, cabe destacar que, além da participação das famílias neste processo de articulação, também se faz fundamental o estabelecimento de parcerias entre os professores, equipe gestora e Secretaria de Educação. Tais apontamentos são apresentados nas falas em destaque:

> *"Desde la política la tarea de comunicación que empieza con conversaciones informales, pero que poco a poco debe ir generando una agenda compleja. En dónde se pone metas, cronograma y involucra la participación de otros actores dentro de la institución como el padre de familia y la parte directiva de la institución"* (C2).

> *"Se ha logrado el apoyo de la Secretaría de Educación, del rector y de los padres al docente"* (D6).

> *"El poder encontrar bases comunes, reunirse con otros maestros de transición, primero, segundo, con coordinadores, con el psicoorientador y con el rector, encontrar un espacio común en dónde se está pensando en la educación inicial es muy importante. También los coordinadores y rectores se están involucrando en el tema de la articulación, porque es un movimiento de participación, de socialización, de motivación hacia la transformación de la práctica"* (C1).

Tendo em vista os excertos selecionados, direcionamos as discussões para um trabalho que é proposto por intermédio da política e construído em parceria, de forma coletiva, e que envolve diferentes atores e segmentos escolares. Este trabalho pode ser visto com um trabalho em redes, conforme propõe Lück (2000). Essas redes escolares possibilitam o diálogo, a troca de saberes e de experiências com os envolvidos nestas etapas de ensino, proporcionando uma mudança na realidade e na qualificação de conceitos e ações acerca do processo de articulação.

Lück (2000) reforça que é necessário que as escolas busquem uma identidade comum, unam esforços e socializem ações. Trabalhar em rede é reconhecer que todos os atores, juntos, podem construir muito mais e melhor do que apenas uma pessoa isoladamente, e que, por meio da combinação dos talentos e sinergia, será desenvolvido o espírito de interação e cooperação.

---

[29] *La participación de las familias en la educación inicial es posible cuando se trabaja conjuntamente en la planeación, construcción, implementación y ajuste de un proyecto educativo. Esto implica valorar las ideas e iniciativas de todas y todos, y pensar que un trabajo colaborativo fortalece tanto las relaciones humanas como los procesos pedagógicos que se llevan a cabo en el entorno educativo con las niñas y los niños*.

Diante deste pressuposto e do que foi apresentado no decorrer desta seção, evidencia-se a importância de todos os setores e todos os sujeitos envolvidos dentro das instituições, principalmente durante o processo de transição entre a EI e o EF. Assim, apresento, na Figura 8, um desenho que representa de que forma essas relações interpessoais se estabelecem.

Figura 8 – Relações interpessoais dentro das instituições

Fonte: Elaborada pela autora (2020).

Considerando que todos os envolvidos dentro da escola são importantes e necessários, a Figura 8 expressa que a presença de um complementa o outro, como se fossem partes de um único quebra-cabeças. Mediante esta relação colaborativa envolvendo professores, crianças, famílias e gestores, amplia-se a reflexão acerca dos processos pedagógicos, possibilitando maior envolvimento entre todos os sujeitos. Além disso, a troca, o diálogo, a articulação e a reciprocidade são elementos essenciais para a formação de sinergia, que transforma os processos e as organizações.

Assim, por meio destas competências discutidas até o momento, foi possível apresentar e aprofundar como são firmadas as relações dentro e fora das instituições. A próxima seção discute sobre a análise da última categoria, que trata das concepções dos participantes a respeito da identidade docente.

5.3 Identidade docente

Nas categorias anteriores foi possível discutirmos sobre as competências, domínios, saberes e conhecimentos específicos necessários aos docentes que atuam nas turmas de transição entre a EI e o EF. Esta seção pretende abordar algumas considerações sobre a identidade deste professor, numa perspectiva de reflexão acerca do que é ser docente nesta etapa de ensino, quais as características do seu trabalho e a importância de interligar os saberes com a prática profissional.

Inicio as reflexões trazendo algumas considerações importantes de Pineda Robayo (2015) acerca da temática. Para a autora, a identidade do saber docente está interligada com os processos investigativos e, por esse motivo, é importante valorizar os saberes dos professores e relacionar estes saberes aos discursos desenvolvidos em torno do seu trabalho, de sua prática e de seu saber fazer.

Nessa perspectiva, os docentes que atuam no processo de articulação devem conhecer quais os saberes necessários para o desenvolvimento de seu trabalho e para a transformação e construção de sua identidade enquanto sujeito social e político. Por sua vez, a identidade docente é dinâmica, relaciona-se diretamente com o contexto social no qual o indivíduo está inserido e aponta para a responsabilidade deste docente no que diz respeito à sua função social, o que configura o ato de ser professor.

Esta relação entre a apropriação dos saberes e experiências com a construção da identidade e do ser professor, pode ser conquistada por meio de um processo formativo e do constante aperfeiçoamento. Quando nos referimos à proposta de formação, aplicada com os professores a partir da política de articulação, alguns participantes relatam como esse processo de construção tem se desenvolvido e quais as contribuições para a prática e a construção da identidade profissional.

> *"Los espacios de reflexión conjunta generados a partir de la política, con otros pares han permitido transformar la práctica y llevar nuevas ideas al aula. Son talleres que le permiten a uno la reflexión pedagógica constante"* (C2).

> *"Reflexionamos sobre lo que nos sirvió, lo que debemos mejorar o enriquecer, de esta forma nosotras mismas también nos autoevaluamos, aceptamos sugerencias de nuestros compañeros, de los padres de familia. Ha permitido que podamos socializar en un espacio público y abierto que antes no pasaba, a los compañeros"* (D1).

> *"Nos ha tocado leer y sentarnos juntos a estudiar, es lo que yo rescató que este espacio, nos permiten seguir estudiando y seguir ahondando en nuevos saberes, nos quedamos ahí, no se nos permitió seguir ahondando en el tema y en qué cosas nuevas hay"* (C1).

A partir das falas selecionadas é possível afirmar que a formação assume um papel fundamental na caminhada teórica e prática do profissional da educação, pois ela permite que o professor articule os seus saberes, conhecimentos e experiências com a possibilidade de "formação-transformação" (VASCONCELLOS, 2001, p. 181) advinda com a prática pedagógica. Esta formação permite analisar os resultados e possibilita a tomada de consciência da realidade vivenciada, gerando intervenções e possíveis mudanças, além de contribuir para a constante reflexão acerca do trabalho pedagógico.

Nóvoa (*apud* RODRIGUES; MOGARRO, 2020) consideram a reflexão como uma sucessão de pensamentos e ideias que transcorrem no exercício profissional e, ao mesmo tempo, repercutem na prática. Dessa forma, o sujeito, ao exercer o pensamento reflexivo, reflete sobre suas ações e sobre as situações vivenciadas em seu cotidiano.

A prática reflexiva, nesse sentido, contribui significativamente para a construção da identidade docente, a compreensão das situações educativas, as tomadas de decisão e o desenvolvimento profissional. Consequentemente, é elemento indispensável para a aprendizagem e para a melhoria da qualidade do ensino, uma vez que os professores têm a oportunidade de analisar suas ações, suas crenças e seus fazeres, à medida que se desenvolvem enquanto docentes.

Conforme os participaram destacaram, por meio das formações oportunizadas pela Secretaria de Educação é possível socializar saberes e práticas em diferentes espaços e com distintos sujeitos, tendo em vista a transformação da prática e a constituição da identidade docente.

A formação, enquanto articulação dos saberes e do trabalho docente, contribui para que seja estabelecido um ciclo de reorganização do pensar e do agir, sendo o professor a peça-chave para a revolução do ensino, por meio de suas próprias ações e da relação recíproca com a pesquisa, que também é tão importante para a construção da identidade profissional. A fala de D3 traz alguns apontamentos interessantes que podemos relacionar à pesquisa e à formação: *"Tenemos un proceso, asistimos a talleres, estamos involucrando a la comunidad, a las docentes, pero yo creo que debemos de ir más allá y crear una red de docentes"*. D5 complementa: *"Hacemos muchas cosas interesantes, pero nos la sabemos mostrar entonces la política debe fortalecer un poquito de esa habilidad en las docentes para que organicen y escriban y publiquen y muestre más su su práctica pedagógica"*.

Rosa (2003, p. 179) destaca que esta articulação entre pesquisa e formação, principalmente quando feita pelos próprios professores, "[...] implica entender os docentes

como sujeitos capazes de gerar conhecimentos próprios ao ensino e de valorizar o conhecimento desenvolvido por outros".

Por isso, é importante discutir a temática formação sob dois enfoques: a formação enquanto pesquisa, que visa a uma investigação-ação, e a formação enquanto prática reflexiva. Em primeiro lugar, a formação enquanto pesquisa e investigação-ação articula o conhecimento e a ação, a prática e a teoria. É uma forma de compreender a educação como um processo permanente de participação e de construção coletiva, quando os professores têm a possibilidade de reconstruir seus conhecimentos profissionais com vistas à articulação entre os problemas enfrentados e suas possíveis necessidades.

A fala de D7 vem ao encontro dessa afirmação: *"Destaco mucho el cambio en la imagen de los profesores como personajes responsables, comprometidos, que investigan, que constantemente están en reconstrucción de lo que saben, que se capacitan".*

Todas estas ações favorecem e contribuem com a proposta da formação continuada, pois, por intermédio da pesquisa, do diálogo, da ação comprometida e das indagações de situações sociais, o profissional poderá compartilhar, com os demais, práticas, investigações e transformações possíveis, rumo a uma investigação-ação articulada com a realidade da escola.

Em segundo lugar, a formação, enquanto prática reflexiva, complementa o trabalho de pesquisa e ação, possibilitando aos profissionais espaços de buscas, entendimentos e reflexões, sendo desenvolvido em diferentes momentos e situações. Neste tipo de formação o educador olha para si, para o seu trabalho, para a sua prática, buscando novas maneiras de lidar com suas dificuldades, criando hipóteses e reformulando problemas. É o que destaca D2: *"Los docentes han desarrollado procesos reflexivos muy interesantes",* e D6 *"Algo que también ha contribuido en los docentes es los espacios de reflexión que se nos ha brindado en esta política"*.

Quando busca-se uma prática reflexiva na formação docente, o professor tem a possibilidade de revisitar a sua própria atuação e reformular problemas que necessitam de explicações, em parceria com os demais envolvidos. Perrenoud (2013, p. 62, tradução nossa) ressalta, ainda, que um praticante reflexivo, além de fazer perguntas sobre o seu trabalho e buscar estratégias mais adequadas, também se questiona

> […] sobre a legitimidade de sua ação, as prioridades, a parte de negociação e o fato de levar em conta a importância dos projetos de outras pessoas envolvidas, a natureza dos riscos expostos, o sentido da empresa e a relação entre a energia implantada e os resultados esperados. Da mesma forma, questiona a organização e a

> divisão do trabalho, as evidências que veiculam a cultura da instituição e da profissão, as normativas do contexto, os saberes estabelecidos e a ética cotidiana.[30]

Pérez Gómez (1995, p. 103) também nos apresenta que "[...] A reflexão implica a imersão consciente do homem no mundo da sua experiência, um mundo carregado de conotações, valores, intercâmbios simbólicos, correspondências *afectivas*, interesses sociais e cenários políticos".

Por esse motivo, é imprescindível que na profissão docente estejam presentes ações pautadas na reflexão, no diálogo e na pesquisa. Os professores precisam assumir novas posturas perante as mudanças e os diferentes contextos, buscando práticas investigativas e críticas reflexivas para que o trabalho pedagógico e a profissão docente estejam baseados na problematização e no desenvolvimento.

Vasconcellos (2001, p. 147) destaca: "[...] O espaço de reflexão crítica, coletiva e constante sobre a prática é essencial para um trabalho que se quer transformador, na medida em que possibilita a unidade entre o sujeito da ação e da reflexão".

Assim, é interessante tomar decisões que contemplem as inovações, os novos procedimentos de trabalho pedagógico e as experiências práticas, voltados para a realidade e a efetivação da proposta educacional da instituição como forma de incentivar os educadores a serem protagonistas de sua própria atuação e de seu processo de formação permanente. A instituição educativa, por sua vez, deve ser o centro do desenvolvimento profissional, fomentando as atividades associadas à observação e à análise crítica e reflexiva da própria prática docente (PINEDA ROBAYO; VILLADIEGO, 2020).

Pimenta (2005) destaca que essa perspectiva, pautada na reflexão e na formação permanente, se configura como

> [...] fertilizadora para as pesquisas cujo enfoque é o de colaborar com os processos de construção identitária de professores, entendendo que o exercício da docência não se reduz à aplicação de modelos previamente estabelecidos, mas que, ao contrário, é construído na prática dos sujeitos-professores historicamente situado.

Nesse sentido, Iza *et al.* (2014, p. 276) destacam que ser professor é uma construção resultante de um longo processo, no qual é necessário "[...] tempo para assimilar a formação, para aprender como agir, para tomar decisões e principalmente para se reconhecer como um

[30] *sobre la legitimidad de su acción, las prioridades, la parte de negociación y el hecho de tener en cuenta la importancia de los proyectos de otras personas implicadas, la naturaleza de los riesgos expuestos, el sentido de la empresa y la relación entre la energía desplegada y los resultados esperados. Asimismo, cuestiona la organización y la división del trabajo, las evidencias que vehiculan la cultura de la institución y de la profesión, las normativas del contexto, los saberes establecidos y la ética cotidiana*.

formador das futuras gerações". Esse processo, portanto, perpassa pelos espaços, tempos, sujeitos e momentos de aprendizado gerados no exercício da profissão.

Com isso, é possível considerar que a identidade docente é dinâmica, tendo relação direta com o contexto no qual os sujeitos estão inseridos e as relações estabelecidas nesse espaço. Além disso, ela constrói-se em equilíbrio com as características pessoais e profissionais que são construídas ao longo da trajetória docente.

Nesse ínterim, ao relacionar os excertos dos participantes às concepções dos teóricos, finalizo esta categoria destacando que a identidade docente se constrói num processo de reflexão sobre a prática, quando é possível rever, renovar, investigar e desenvolver o compromisso com a educação, com a mudança e com os processos de ensino e aprendizagem, numa ação compartilhada, dinamizada e pautada nas experiências pessoais e profissionais.

6 SER E FAZER NA AÇÃO PEDAGÓGICA DOCENTE

Este capítulo encerra a análise das informações e pretende fazer uma ligação entre todas as categorias e subcategorias apresentadas e discutidas nesta dissertação. Ao longo da análise, foi possível observar que ao professor que atua neste processo de articulação entre EI e EF é necessário um conjunto de habilidades, competências e saberes que configuram a sua ação pedagógica.

Com isso, para que o professor se construa e se reconstrua enquanto pessoa e profissional, é preciso considerar os aspectos referentes ao SER e ao FAZER docente durante sua ação pedagógica. A Figura 9 retoma a organização inicial das categorias emergentes após a realização dos grupos focais, e insere de que forma esta construção se estabelece na prática deste profissional e como esses processos estão interligados.

Figura 9 – Organização final das categorias: Ser/Fazer docente

Fonte: Elaborada pela autora (2020).

Ao observar a organização final da Figura 9, percebe-se que todas as categorias e subcategorias emergentes neste trabalho perpassam pelo SER e FAZER profissional docente, uma vez que estão articulados e inseparáveis. Estes dois processos – SER e FAZER – estão imbricados nesta ação pedagógica que se entrelaça de forma conjunta e interligada, correspondendo a um ciclo que perpassa por todas as facetas do professor. Neste ínterim, o

SER e FAZER refletem a completude da ação docente, da profissão e da pessoa professor, diante da visão de um sujeito integral, que aprende, propõe, transforma-se e autotransforma-se, tanto na sua vida pessoal, quanto profissionalmente.

Nesse sentido, retomando os princípios discutidos nesta dissertação, para que o SER e o FAZER na ação pedagógica docente estejam imbricados é fundamental estabelecer uma ligação entre os saberes e a prática cotidiana.

No que se refere aos saberes, o saber não é algo construído individualmente; ele está incutido no processo relacional, no envolvimento entre os sujeitos e, principalmente, na aprendizagem por meio do trabalho e da prática diária. Por esse motivo, o saber docente, que passa por inúmeras evoluções e mudanças, assume um caráter conclusivo quando analisado sob a perspectiva da história profissional, pois "[...] o professor aprende progressivamente a dominar seu ambiente de trabalho, ao mesmo tempo em que se insere nele e o interioriza por meio de regras de ação que se tornam parte integrante de sua consciência prática" (TARDIF, 2012, p. 14).

Os saberes docentes, assim como o trabalho conjunto, a rede de interações e a pesquisa, estão contemplados nos documentos do Ministério da Educação Nacional da Colômbia, em que apontam aspectos referentes ao desempenho e competências dos profissionais da educação, especialmente aqueles que atuam na transição entre a EI e o EF. Para isso, estes documentos são citados com a finalidade de complementar e corroborar a discussão acerca dos caminhos que os docentes perpassam ao longo de sua trajetória profissional e que favorecem a construção e a interlocução do SER e do FAZER pedagógico.

Dentro da perspectiva do desempenho docente, o mesmo não acontece somente na forma como o professor organiza a sua aula, tampouco apenas no relacionamento estabelecido com os estudantes; ele estende-se a diferentes atividades que são desenvolvidas ao longo do trabalho diário.

Para avaliar esse desempenho, são analisadas algumas competências necessárias ao professor e que são a base para o exercício na docência e para a prática pedagógica. O MEN (2014a) destaca que as competências podem estar relacionadas aos saberes e conhecimentos próprios para o exercício do trabalho, ou, ainda, serem relativas ao comportamento das pessoas e às estratégias adotadas por elas para desenvolver seu ofício. A partir destas proposições, o Ministério da Educação Nacional da Colômbia, ao avaliar a ação docente, considera, para o exercício da gestão educativa, três diferentes tipos de competências, conforme apresentado no Quadro 8.

Quadro 8 – Tipos de competências

Tipo de Competências	Descrição
Disciplinares	Conjunto de conhecimentos e habilidades relacionadas com a área de desempenho específica do docente ou diretivo docente.
Pedagógicas	Conjunto de conhecimentos e habilidades do docente ou diretivo docente, para formular, desenvolver e avaliar processos de ensino e aprendizagem nas instituições educativas.
Comportamentais	Conjunto de características pessoais que favorecem o desempenho das funções de docência e direção educativa.

Fonte: Elaborado pela autora (2020) a partir do documento guia do MEN (2014a).

A primeira competência, descrita no Quadro 8, diz respeito aos componentes disciplinares. De acordo com o MEN (2014a), para que um docente atinja esta competência é necessário que ele demonstre o domínio de sua disciplina de trabalho, pois, quanto mais dominar esta área específica maior será sua capacidade de ensinar e promover a aprendizagem de seus alunos. Além deste domínio, porém, o professor necessita, acima de tudo, levar estes conhecimentos aos estudantes de forma prática, considerando a realidade em que está inserido, a partir de situações que favoreçam os processos de ensino e de aprendizagem, promovendo uma prática pedagógica pautada na criatividade, reflexão e pensamento crítico.

Segundo o MEN (2014a, p. 23, tradução nossa), "Se requer que o profissional da educação seja capaz de levar estes conhecimentos a cenários práticos em aula, para orientar e solucionar problemas concretos dos processos de ensino e aprendizagem".[31] Tais apontamentos, propostos por este documento, vêm ao encontro da ideia de que o estudante exerce um papel central dentro de todo o processo, uma vez que a ação do professor e da escola gira em torno destes sujeitos. Libâneo (1994, p. 65-66) afirma que "O centro da atividade escolar não é o professor nem a matéria, é o aluno ativo e investigador. O professor incentiva, orienta e organiza situações de aprendizagem, adequando-as às capacidades de características individuais dos alunos".

Essas proposições ganham destaque ainda maior quando voltamos nossos olhares para a etapa de ensino em que estamos analisando e para a faixa etária das crianças com as quais estes professores trabalham. O protagonismo infantil e a construção da identidade da criança, assim como a elaboração de cenários práticos de ensino e de aprendizagem, devem estar presentes diariamente nas ações dos docentes que atuam nesse processo de articulação, posto que o aluno assume um papel ativo e fundamental para a consolidação deste conhecimento.

[31] *Se requiere que el profesional de la educación sea capaz de llevar estos conocimientos a escenarios prácticos en el aula, para orientar y solucionar problemas concretos de los procesos de enseñanza y aprendizaje*.

Assim, ao relacionar as competências disciplinares, propostas pelo MEN (2014a), aos saberes esperados para os docentes de EI, é possível estabelecer que cabe a estes profissionais, além de criar cenários práticos de aprendizagem, fomentar a iniciativa do estudante e ter domínio de seu trabalho; é preciso, ainda, estabelecer os conhecimentos fundamentais sobre as dimensões da infância e do desenvolvimento da criança em fase pré-escolar, a fim de construir as bases essenciais para os processos de ensino e aprendizagem e produzir estratégias que contribuam para a construção dos saberes discentes.

Além disso, dentro dos saberes disciplinares, o MEN (2014a) define alguns conteúdos e competências ao docente de EI, fixando 11 domínios necessários. O domínio conceitual caracteriza-se pelo conhecimento dos referenciais conceituais pedagógicos e metodológicos que viabilize o desenvolvimento da aprendizagem, a participação dos estudantes e a ludicidade. Os demais domínios referem-se à didática, avaliação, planejamento, eixos de conteúdo temático e às dimensões socioafetiva, corporal, cognitiva, comunicativa, estética e ética.

A segunda competência proposta pelo MEN (2014a), e apresentada anteriormente no Quadro 8, diz respeito ao componente pedagógico. De acordo com o documento, "As competências pedagógicas se referem aos conhecimentos, habilidades, valores e atitudes que os docentes colocam em jogo no desenvolvimento do seu exercício de ensino e formação[32] (MEN, 2014a, p. 34, tradução nossa).

Para aprofundar acerca deste componente, Pineda Robayo (2014) traz algumas considerações importantes que se referem aos saberes pedagógicos dos docentes que atuam especialmente na Educação Infantil do contexto colombiano. De acordo com a autora, os saberes pedagógicos são os menos investigados, mas, em contrapartida, são os mais importantes no processo de profissionalização, uma vez que, por meio deles, são criados mecanismos para se pensar sobre o fazer docente, indicando passos a serem seguidos de forma sistemática. Gauthier *et al.* (2013) também discorre acerca da pouca legitimação dos saberes pedagógicos em pesquisas, apontando que "Não poderá haver profissionalização do ensino enquanto esse tipo de saber não for mais explicitado, visto que os saberes da ação pedagógica constituem um dos fundamentos da identidade profissional do professor" (GAUTHIER *et al.*, 2013, p. 34).

[32] *Las competencias pedagógicas se refieren a los conocimientos, habilidades, valores y actitudes, que los docentes ponen en juego en el desarrollo de su ejercicio de enseñanza y formación*.

Azzi (2005) destaca que os saberes pedagógicos são os saberes construídos no cotidiano do trabalho e que fundamentam a ação docente. Nesse sentido, são os saberes que possibilitam ao professor interagir, construir e pensar sobre o processo de ensino e sua prática pedagógica, a fim de criar formas de intervenção na sala de aula. Gauthier *et al.* (2013) também faz referência que os saberes da ação pedagógica são os saberes comuns do cotidiano, os quais os professores utilizam para solucionar situações do dia a dia e estabelecer inter-relações.

Para encerrar este componente, Pineda Robayo (2017) destaca que a valorização dos saberes pedagógicos docentes são elementos fundamentais para a pedagogia da educação inicial, e, partindo das questões o que, para que e como aprendem as crianças, é possível promover

> […] a valorização e conhecimento do momento evolutivo do seu desenvolvimento e com isto, suas necessidades, interesses e motivações, o desenho de ambientes amigáveis, acolhedores e lúdicos, unidos pela vivência de experiências de interação comunicativa com a infância e com seu entorno, através da escuta e acompanhamento intencional e efetivo[33] (p. 223, tradução nossa).

Por fim, as competências comportamentais, já discutidas na categoria competências interpessoais e intrapessoais, encerram o conjunto de competências bases para o exercício da docência. Conforme já relatado, estas competências referem-se a um conjunto de características necessárias para o desempenho do professor e para o trabalho diário pedagógico, e estão pautadas no trabalho em equipe, na sensibilidade interpessoal, na comunicação, na mediação, na liderança, entre outros fatores.

Estes domínios complementam e vem ao encontro do que já foi discutido até o momento na análise das categorias, corroborando a ideia de que, para o professor construir-se e reconstruir-se enquanto pessoa e profissional, é necessário um conjunto de ações, saberes e competências que completa a sua ação pedagógica e que se entrelaçam no decorrer de sua trajetória.

Tais discussões são reafirmadas a partir das ideias de Alarcão (1997), em que aponta a importância de promover estratégias de mobilização dos conhecimentos para o estabelecimento de pontes entre teoria e prática. A autora defende uma abordagem centrada na epistemologia da prática, uma vez que não se pode refletir sobre a atuação sem uma experiência prévia e sem referenciais teóricos que auxiliem na análise, caracterização e

[33] *la valoración y conocimiento del momento evolutivo de su desarrollo y con este, sus necesidades, intereses y motivaciones, el diseño de ambientes amigables, acogedores y lúdicos, unidos a la vivencia de experiencias de interacción comunicativa con el infante y con su entorno, a través de la escucha y acompañamiento intencionado y efectivo*.

descrição deste processo de forma significativa, visando à reflexão sobre a própria ação e a própria prática.

Assim, reafirmando o que ensina Pineda Robayo (2014), destaco a importância da socialização e dos espaços de escuta intencionada e reflexiva sobre as ideias e experiências na produção de novos saberes e, consequentemente, para a melhoria dos processos pedagógicos. A autora salienta que uma das formas de construir práticas contextualizadas e renovadas é escutar os docentes, compreender seus saberes e suas identidades e pensar nas premissas que respaldam a ação pedagógica na Educação Infantil.

Para isso, o MEN (2014a) mostra que é importante pautar a prática e o saber pedagógico em um discurso reflexivo que alimente e embase o fazer docente e que transforme a "prática em *práxis*", enriquecendo seus conteúdos. Assim, por meio da socialização, do acompanhamento pedagógico e da prática orientada pelo discurso reflexivo, é possível desenvolver uma prática social que se constrói no cotidiano dos sujeitos que nela estão envolvidos e que pressupõe a intervenção e transformação da realidade.

A respeito da reflexão sobre a prática e dos espaços de aperfeiçoamento, Pimenta (2005, p. 11) destaca:

> [...] um processo formativo mobilizaria os saberes da teoria da educação necessários à compreensão da prática docente, capazes de desenvolverem as competências e habilidades para que os professores investiguem a própria atividade docente e, a partir dela, constituam os seus saberes-fazeres docentes, num processo contínuo de construção de novos saberes.

Com isso, encerro este capítulo e a análise desta dissertação apontando para a importância do aperfeiçoamento contínuo, da socialização entre os pares e da reflexão sobre a prática para auxiliar o professor na construção deste SER e FAZER profissional. Dentro dessa perspectiva, a formação proporcionada por meio da política de articulação e apresentada dentro desta pesquisa, serviu para abrir novas possibilidades de discussões, socializações e desenvolvimento de práticas de pesquisa colaborativa, além de possibilitar aos professores rever ações cotidianas, articulando-as à prática diária. Estes espaços coletivos que são oportunizados, também contribuem para a consolidação dos conhecimentos, discussão de temáticas e problemas, levantamento de hipóteses com os colegas e aprimoramento de novas metodologias e didáticas. Acima de tudo, todavia, estes espaços buscam discutir, problematizar e aperfeiçoar o processo de articulação entre a pré-escola e o 1º ano do EF, de forma a articular estes dois elos, garantindo, de um lado, a passagem da criança sem traumas, rupturas ou desencontros, e, de outro, a construção de um professor que esteja atento e

sensível às necessidades de seus alunos, e que seja capaz de reconfigurar sua ação e se reconstruir pedagogicamente.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A transição entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental é um processo que deve acontecer de forma articulada e conjunta, respeitando as singularidades das crianças e garantindo a continuidade dos processos de aprendizagem. No mesmo sentido, para que tais ações aconteçam é necessário que os profissionais reflitam sobre sua prática, compartilhem com seus pares angústias, experiências e propostas de ação e invistam na criação de aprendizagens instigantes, por intermédio da ludicidade, dos jogos, das contações de histórias e das brincadeiras para acolher, integrar e promover o pertencimento das crianças que passam por essa transição.

Dentro dessa perspectiva, para auxiliar os docentes se faz necessário um processo formativo que perpassa os aspectos referentes ao SER e ao FAZER profissional e que deve permear sua trajetória, suas relações, seus saberes e fazeres ao longo de sua experiência pedagógica. Estes dois processos, SER e FAZER docente, estão imbricados à ação pedagógica do professor, entrelaçando-se de forma conjunta e interligada.

Essa formação, analisada na presente dissertação e pautada a partir da investigação acerca da Política Departamental de Articulação entre Níveis Educativos, propõe um processo constante de reflexão sobre esta ação, em que os docentes, por meio das oficinas proporcionadas, têm a possibilidade de buscar novas estratégias de ensino e aprendizagem, reconstruir-se enquanto profissionais, compartilhar vivências e dificuldades, mobilizar conhecimentos, estabelecer pontes e utilizar novas didáticas em sua prática cotidiana.

Por esse motivo, retomo os objetivos deste trabalho, buscando trazer alguns elementos que embasaram a análise do *corpus* e que contribuíram para responder ao problema de pesquisa. Esta análise possibilitou, ainda, ampliar a compreensão da complexidade dos fenômenos investigados e a interpretação dos processos investigativos.

Primeiramente, o objetivo geral pretendeu analisar como a formação continuada, oferecida no âmbito da Política Departamental de Articulação entre Níveis Educativos, favorece a ação pedagógica dos professores que atuam nas turmas de transição entre a pré-escola e o primeiro ano do Ensino Fundamental.

Com base nas categorias que emergiram a partir da análise dos grupos focais, entende-se que a política, ao oportunizar as oficinas e espaços de formação entre os professores, contribui para o aprimoramento dos saberes docentes, oportunizando a construção e a transformação das ações mediante as vivências cotidianas, as experiências e os processos de atualização proporcionados por esses espaços.

Da mesma forma, o trabalho coletivo, o estabelecimento de interações entre os envolvidos e os momentos de reflexão, construção e participação oportunizados pelos espaços formativos, contribuem para que a prática docente seja reconsiderada, uma vez que possibilita ao professor construir novas relações com os atores da instituição, trabalhar conjuntamente e refletir sobre sua prática, a partir de um processo dinamizado, produtivo e relacionado ao trabalho cotidiano.

Assim, conforme apresentado nas análises, evidencia-se que a política contribui para a ação pedagógica do professor que atua neste processo de transição entre a EI e o EF, uma vez que busca o diálogo entre as duas etapas de ensino, instigando os professores a promover os processos de aprendizagem de forma lúdica, integral e interdisciplinar, potencializando na criança possibilidades de aprender a partir do mundo que a cerca e das experiências que vivencia.

Nesta sequência, o primeiro objetivo específico pretendia conhecer as características das práticas pedagógicas que motivaram a criação e a necessidade de uma política de articulação dentro do Departamento de Atlântico. Entre os achados, evidencia-se que a prática profissional nas turmas de pré-escola e 1º ano do EF, anterior ao desenvolvido no âmbito da Política, acontecia de forma isolada, fragmentada e tradicional, em que o processo de leitura e escrita era priorizado mecanicamente, sem a valorização do lúdico e da espontaneidade. A partir dos altos índices de evasão e repetência, advindos de tais práticas, sentiu-se a necessidade de criar uma política voltada para a mudança das ações, para a ampliação do processo formativo docente e para o surgimento de novas didáticas.

Com o suporte das novas didáticas compartilhadas nas formações, emerge o desejo de tornar a escola um ambiente favorável às experiências cotidianas, ao respeito à diversidade, à valorização da autonomia, aos aspectos cooperativos do trabalho e à vontade de vencer as barreiras entre as disciplinas, pondo fim à visão do ensino e dos saberes fragmentados, contribuindo para um processo de articulação menos turbulento e traumático à criança.

Além disso, após a instituição da política, iniciou-se um processo de retomada acerca de alguns princípios importantes para estabelecer esta comunicação entre a EI e o EF. Um destes princípios perpassou pelo planejamento interdisciplinar. A partir das oficinas oportunizadas, os professores puderam discutir acerca dos projetos pedagógicos interdisciplinares e suas implicações para a prática, passando por um processo de reconstrução de suas didáticas, de expansão das experiências individuais para coletivas e de construção de um planejamento conjunto e participativo que transcende o trabalho fragmentado, ampliando o diálogo entre pré-escola e 1º ano.

O segundo objetivo buscava analisar os significados que os docentes constroem em sua prática pedagógica, a partir das oficinas oferecidas pela política de articulação. Ao longo desta dissertação e em diferentes momentos, os participantes expressaram o quanto estes espaços coletivos contribuem para a mudança na forma de ver, sentir e fazer a prática pedagógica. Eles veem nestas oficinas uma oportunidade de promover o espírito de equipe, trabalhar de maneira efetiva questões inerentes à pratica cotidiana, aprofundar temáticas voltadas ao planejamento, avaliação, didática e metodologias, desenvolver ações para a melhoria dos processos de ensino e de aprendizagem e compartilhar experiências, desejos e angústias.

Ainda na análise do *corpus*, os participantes expressaram que, com as oficinas, é desenvolvido o acompanhamento lúdico pedagógico aos professores atuantes nas turmas de pré-escola e 1º ano, o que possibilita a reflexão por meio de situações concretas, auxiliando-os a compreender como esses processos são vivenciados pelas crianças e de que forma a escola pode contribuir para que elas continuem avançando em suas aprendizagens.

Dentro dessa perspectiva, o terceiro e último objetivo específico pretendia verificar como acontece a formação docente dentro da proposta da política, para que o professor possa atuar na transição entre a Educação Infantil e os Anos Iniciais. Esta formação, advinda da socialização nos espaços coletivos das oficinas, proporciona a interação entre teoria e prática, num constante processo de reflexão sobre os saberes e as ações, com vistas à transformação do trabalho em algo inovador, socializador, integrador e planejado. Além disso, visa a proporcionar ideias, sugestões e experiências que contribuam na elaboração do planejamento diário, na busca por um trabalho colaborativo e interdisciplinar e no desejo por mudanças.

Mediante esta socialização, os professores que atuam nas turmas de transição aprofundaram temáticas que devem estar presentes nestas etapas de ensino e incluíram, em suas práticas, aspectos voltados à ludicidade, brincadeiras e jogos, a fim de garantir os direitos e bem-estar das crianças e a vivência plena da infância por meio do reconhecimento do contexto escolar.

Evidencia-se, nesse sentido, que a política de articulação, além de abordar com os professores questões referentes ao desenvolvimento infantil, ainda traz a importância de valorizar os conhecimentos prévios dos estudantes, as experiências e o reconhecimento das diferenças individuais de cada pessoa, bem como conhecer o contexto em que as crianças e a escola estão inseridas.

Por esse motivo, podemos afirmar que os objetivos desta pesquisa foram respondidos, na medida em que se buscou a inclusão de outras categorias emergentes para embasar esta dissertação e abriu-se outras possibilidades investigativas. Entre as limitações deste estudo,

destaco o pouco tempo em que estive a campo para a coleta das informações, uma vez que não pude ampliar minha estadia na Colômbia em razão do meu trabalho em sala de aula. Além disso, o mês de novembro é uma época do ano em que as aulas já estão praticamente encerradas. Fiz visitas a duas escolas, mas em ambas as atividades já eram de encerramento do ano letivo. Considero importante ter feito algumas observações das práticas docentes dos professores participantes das formações, a fim de ampliar esta pesquisa e possibilitar um *corpus* maior de análise.

Com isso, considero pertinente ampliar e dar continuidade a esta investigação no futuro, pesquisando mais acerca da Política Departamental de Articulação entre Níveis Educativos, instituída pelo Departamento de Atlântico, na Colômbia. Considero de extrema importância, trazer os aspectos abordados nas oficinas e formações para dentro da realidade brasileira e contribuir para que os professores que atuam nas turmas de pré-escola e 1º ano do Ensino Fundamental, especialmente dentro de Canoas/RS, município em que estou lotada como docente, conheçam os princípios, propósitos e objetivos desta política. Por esse motivo, pensando em um possível ingresso no Doutorado em Educação, tenho em vista, auxiliar os professores nessa compreensão, nesse diálogo e nessa construção compartilhada, propondo um processo formativo pautado nas discussões e no compartilhamento de vivências e saberes. Dessa forma, os docentes conhecem a proposta do trabalho e tem a possibilidade de instaurar em suas aulas alguns elementos tão importantes para esse processo de transição e articulação entre as duas etapas da Educação Básica.

Termino este trabalho com a certeza de que a pesquisa nunca se encerra e que sempre temos questionamentos dentro de nossa prática pedagógica. Ao longo destes dois anos, inserida como estudante e pesquisadora no curso de Mestrado em Educação, posso afirmar que as experiências vivenciadas contribuíram para enriquecer minha prática como docente. As inúmeras portas que se abriram após a efetivação desta pesquisa, serviram como inspiração para continuar em frente, investigando acerca da educação. É recompensador ver esta dissertação concluída, colher os frutos de um trabalho tão desafiador e dividir com outros professores investigadores, diferentes realidades, culturas e práticas exitosas no contexto educacional.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Maria Aparecida Lapa de. A criança de seis anos e o Ensino Fundamental. *In:* REUNIÃO ANUAL – ANPED, 25., 2012. Porto de Galinhas. **Anais** [...]. Porto de Galinhas: Anped, 2012. Disponível em: http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt10-1581_int.pdf. Acesso em: 25 jul. 2019.

ALARCÃO, Isabel. Contribuição da didática para a formação de professores: reflexões sobre o seu ensino. *In:* PIMENTA, Selma Garrido (org.). **Didática e formação de professores:** percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1997. p. 159-190.

ALMEIDA, Ana Caroline de. Ampliação da escolaridade obrigatória: alfabetização e letramento com crianças de seis anos no Ensino Fundamental. *In:* REUNIÃO ANUAL – ANPED, 35., 2012. Porto de Galinhas. **Anais** [...]. Porto de Galinhas: Anped, 2012. Disponível em: http://35reuniao.anped.org.br/images/stories/trabalhos/GT10%20Trabalhos/GT10-2245_int.pdf. Acesso em: 25 jul. 2019.

AMARAL, Arleandra Cristina Talin do. O que é ser criança e viver a infância na escola: a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental de nove anos. *In:* REUNIÃO ANUAL – ANPED, 32., 2009. Caxambu. **Anais** [...]. Caxambu: Anped, 2009. Disponível em: http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt07-5896-int.pdf. Acesso em: 30 jul. 2019.

AZZI, Sandra. Trabalho docente: autonomia didática e construção do saber pedagógico. *In:* PIMENTA, Selma Garrido (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente.** 4. ed. São Paulo: Cortez, 2005. p. 35-60.

BATISTA, Cleide Vitor Mussini. A educação da criança de seis anos. *In:* BRANDÃO, Carlos da Fonseca; PASCHOAL, Jaqueline Delgado. **Ensino Fundamental de Nove Anos:** teorias e práticas na sala de aula. São Paulo: Avercamp, 2009. p. 69-92.

BEAUCHAMP, Jeanete; PAGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro do. **Ensino Fundamental de nove anos:** orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica, 2007.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari Knoop. **Investigação qualitativa em educação.** Portugal: Porto, 1994.

BRANDÃO, Carlos da Fonseca. O Ensino Fundamental de nove anos e a legislação educacional brasileira. *In:* BRANDÃO, Carlos da Fonseca; PASCHOAL, Jaqueline Delgado. **Ensino Fundamental de Nove Anos:** teorias e práticas na sala de aula. São Paulo: Avercamp, 2009. p. 17-36.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular:** educação é a base. Brasília: MEC; SEF, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 14 set. 2019.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil:** texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações determinadas pelas Emendas Constitucionais de Revisão nos 1 a 6/94, pelas Emendas Constitucionais nos 1/92 a 91/2016 e

pelo Decreto Legislativo no 186/2008. Brasília: Senado Federal; Coordenação de Edições Técnicas, 2016. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf. Acesso em: 10 set. 2019.

BRASIL. Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009. Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino de que trata o art. 212 da Constituição Federal, dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica, e dá nova redação ao § 4º do art. 211 e ao § 3º do art. 212 e ao caput do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI. **Diário Oficial da União**, Brasília, p. 8, 12 nov. 2009a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm. Acesso em: 28 ago. 2020.

BRASIL. **Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Presidência da República; Casa Civil; Sub-Chefia para Assuntos Jurídicos, 2001. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm. Acesso em: 15 set. 2019.

BRASIL. **Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006**. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o Ensino Fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Presidência da República; Casa Civil; Sub-Chefia para Assuntos Jurídicos, 2006. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/L11274.htm. Acesso em: 15 set. 2019.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Presidência da República; Casa Civil; Sub-Chefia para Assuntos Jurídicos, 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 13 set. 2019.

BRASIL. **Lei nº 5.692**, **de 11de agosto de 1971**. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Presidência da República; Conselho Federal de Educação, 1971. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html. Acesso em: 30 ago. 2019.

BRASIL. **Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da educação nacional. Presidência da República; Casa Civil; Sub-Chefia para Assuntos Jurídicos, 1996.

BRASIL. **Resolução CEB/CNE nº 05/09, de 17 de dezembro de 2009**. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI. Ministério da Educação; Conselho Nacional de Educação; Câmara de Educação Básica, 2009b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=3749-resolucao-dcnei-dez-2009&category_slug=fevereiro-2010-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 14 set. 2019.

CAMPELO, Maria Estela Costa Holanda. Dos saberes docentes à alfabetização de crianças: um contributo à formação de professores. *In:* REUNIÃO ANUAL – ANPED, 25., 2002. Caxambu. **Anais** [...]. Caxambu: Anped, 2002. Disponível em: http://25reuniao.anped.org.br/mariaestelacampelot10.doc. Acesso em: 31 jul. 2019.

CARVALHO, Silvia Pereira de; KLISYS, Adriana; AUGUSTO, Silvana. **Bem-vindo mundo!** Criança, cultura e formação de educadores. São Paulo: Peirópolis, 2006.

CASTELLÓ, Antoni; CANO, Meritxell. Inteligencia interpessoal: conceptos clave. **Revista Electrónica Interuniversitária de Formación del Professorado**, Zaragoza, España, v. 14, n. 3, p. 23-35, 2011. Disponível em: https://www.redalyc.org/pdf/2170/217022109002.pdf. Acesso em: 15 set. 2020.

COLÔMBIA. **Constituição Política de Colômbia**. 1991. Disponível em: https://wsr.registraduria.gov.co/IMG/pdf/constitucio-politica-colombia-1991.pdf. Acesso em: 6 out. 2019.

COLÔMBIA. **Decreto nº 2.737 de 27 de novembro de 1989.** Expedido o Código do Menor. Presidência da República. 1989. Disponível em: https://www.oas.org/dil/esp/Decreto_2737_de_1989_Colombia.pdf. Acesso em: 6 out. 2019.

COLÔMBIA. **Legislação colombiana**. Política Departamental de Articulação. 2019b.

COLÔMBIA. **Lei nº 1.098, 9 de novembro de 2006**. Emitido o Código da Infância e da Adolescência. Congresso da República. 2006. Disponível em: https://www.oas.org/dil/esp/Codigo_de_la_Infancia_y_la_Adolescencia_Colombia.pdf. Acesso em: 07 out. 2019.

COLÔMBIA. Lei nº 1.804, de 2 de agosto de 2016. Estabelece a política de Estado para o Desenvolvimento Integral da Primeira Infância de zero a sempre e outras disposições. **Diário Oficial,** n. 49.953, de 2 de agosto de 2016a. Disponível em: https://www.icbf.gov.co/cargues/avance/docs/ley_1804_2016.htm. Acesso em: 7 out. 2019.

COLÔMBIA. **Lei nº 1.955, de 25 de maio de 2019**. Expede o Plano Nacional de Desenvolvimento 2018-2022 – Pacto pela Colômbia, Pacto pela Equidade. Congresso da República. 2019a. Disponível em: http://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Leyes/30036488. Acesso em: 7 out. 2019.

COLÔMBIA. **Plano de Desenvolvimento 2016-2019**: Atlántico Líder. Barranquilla: República da Colômbia; Departamento de Atlántico, 2016b. Disponível em: https://assets.ctfassets.net/27p7ivvbl4bs/2FTXXV3VewWqKKIa6cws6k/53cb9284615f013eef43b69ef044ea28/08_Atlantico_PDT_2016-2019.pdf. Acesso em: 6 out. 2019.

CORREA, Bianca Cristina; BUCCI, Lorenzza. A vivência em uma pré-escola e as expectativas quanto ao Ensino Fundamental sob a ótica das crianças. *In:* REUNIÃO ANUAL – ANPED, 35., 2012. Porto de Galinhas. **Anais** [...]. Porto de Galinhas: Anped, 2012. Disponível em: http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt07-1799_int.pdf. Acesso em: 29 jul. 2019.

CORSINO, Patrícia. As crianças de seis anos e as área do conhecimento. *In:* BEAUCHAMP, Jeanete; PAGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro do. **Ensino Fundamental de nove anos:** orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. p. 57-68.

CORSINO, Patrícia. Infância, educação infantil e letramento na rede municipal de ensino do Rio de Janeiro: das políticas à sala de aula. *In:* REUNIÃO ANUAL – ANPED, 28., 2005. Caxambu. **Anais** [...]. Caxambu: Anped, 2005. Disponível em: http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt07499int.pdf. Acesso em: 30 jul. 2019.

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita.** Porto Alegre: Artmed, 1985.

FLICK Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa.** Porto Alegre: Artmed, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à pratica educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GALLART, Marta Soler. Leitura dialógica: a comunidade como ambiente alfabetizador. *In:* TEBEROSKY, Ana; GALLART, Marta Soler *et al.* **Contextos de alfabetização inicial.** Porto Alegre: Artmed, 2004. p. 41-54.

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. Crianças e cultura escrita. *In:* BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO; SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA; PACTO PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA. **Linguagem oral e linguagem escrita na educação infantil:** práticas e interações. Caderno 3. Brasília: MEC; SEB, 2016.

GAMA, Ywanoska. Construções cotidianas de práticas de alfabetização e o ensino sistemático da escrita: elementos da formação continuada mobilizados por professoras. *In:* REUNIÃO ANUAL – ANPED, 37., 2015. Florianópolis. **Anais** [...]. Disponível em: http://www.anped.org.br/sites/default/files/trabalho-gt10-4466.pdf. Acesso em: 31 jul. 2019.

GATTI, Bernardete Angelina. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas.** Brasília: Líber Livro, 2005.

GAUTHIER, Clermont *et al*. **Por uma teoria da pedagogia:** pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. 3. ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2013.

GONZÁLEZ CUBILLÁN, Lesbia *et al.* Estimación de la inteligencia interpersonal e intrapersonal según el género y la ubicación geográfica. **Psicogente**, Barranquilla, Colombia, v. 16, n. 30, jul./dic. 2013. Disponível em: https://www.redalyc.org/pdf/4975/497552364010.pdf. Acesso em: 20 set. 2020.

HASHIMOTO, Cecília Iacoponi. **Ensino Fundamental de nove anos:** um novo caminho em velha estrada? Um velho caminho em nova estrada? 2012. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012. Disponível em: https://tede2.pucsp.br/handle/handle/16067. Acesso em: 21 jul. 2020.

HAYDT, Regina Célia Cazaux. **Curso de didática geral.** 2. ed. São Paulo: Ática, 1995.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores.** Porto Alegre: Artmed, 2010.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional:** formar-se para a mudança e a incerteza. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

IZA, Dijnane Fernanda Vedovatto *et al.* Identidade docente: as várias faces da constituição do ser professor. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 8, n. 2, p. 273-292, 2014. Disponível em: http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/978/339. Acesso em: 14 set. 2020.

KRAMER, Sonia. A infância e sua singularidade. *In:* BEAUCHAMP, Jeanete; PAGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro do. **Ensino Fundamental de nove anos:** orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica, 2007. p. 13-23.

KRAMER, Sonia. As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: Educação Infantil e/é Fundamental. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 96, p. 797-818, out. 2006. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/es/v27n96/a09v2796. Acesso em: 10 set. 2019.

KUCYBALA, Fabíola dos Santos. A importância da didática na formação de professores. *In:* FERREIRA, Vania de Souza; BES, Pablo; KUCYBALA, Fabíola dos Santos. **Didática**. Porto Alegre: Sagah, 2018c. p. 113-130.

KUCYBALA, Fabíola dos Santos. A psicogênese da língua escrita. *In:* BES, Pablo *et al.* **Alfabetização e letramento.** Porto Alegre: Sagah, 2018b. p. 51-70.

KUCYBALA, Fabíola dos Santos. Alfabetização e letramento. *In:* BES, Pablo *et al.* **Alfabetização e letramento.** Porto Alegre: Sagah, 2018a.p. 39-50.

LEMOV, Doug. **Aula nota 10 2.0:** 62 técnicas para melhorar a gestão da sala de aula. 2. ed. Porto Alegre: Penso, 2018.

LERNER, Delia. **Ler e escrever na escola:** o real, o possível e o necessário. Porto Alegre: Artmed, 2002.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

LIMA, Izabel Maciel Monteiro. **As experiências educacionais no contexto da transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental numa escola municipal de Fortaleza na perspectiva dos diversos segmentos da comunidade escolar.** 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Fortaleza, 2013. Disponível em: http://www.repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/7539/1/2013_dis_immlima.pdf. Acesso em: 25 jul. 2019.

LÜCK, Heloísa. O desenvolvimento de redes escolares. **Revista Gestão em Rede**, Brasília: Consed, n. 23, p. 18-21, set. 2000. Disponível em: http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/luck_desenvolvimento.pdf. Acesso em: 21 set. 2020.

MEN. Ministerio de Educación Nacional. **Documento 25.** Sentido de la educación inicial. Serie de orientaciones pedagógicas para la educación inicial en el marco de la atención integral, Bogotá: MEN, 2014b. Disponível em: https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-341847_archivo_pdf_educacion_inicial_desarrollo_integral.pdf. Acesso em: 20 set. 2020.

MEN. Ministerio de Educación Nacional. **Documento guía**. Dirección de calidad para la educación preescolar, básica y media. Subdirección de referentes y evaluación de la calidad educativa. Evaluación de competências para el ascenso o reubicación de nivel salarial en el Escalafón de Profesionalización Docente de los docentes y directivos docentes regidos por el Decreto Ley 1.278 de 2002, Bogotá: MEN, 2014a. Disponível em: https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-342767_recurso_nuevo_20.pdf. Acesso em 13 fev. 2020.

MORAES, Roque. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela Análise Textual Discursiva. **Revista Ciência & Educação**, v. 9, n. 2, p. 191-211, 2003. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/ciedu/v9n2/04.pdf. Acesso em: 9 set. 2019.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise Textual Discursiva**. Ijuí: Editora Unijuí, 2007.

MORENO, Gilmara Lupion; PASCHOAL, Jaqueline Delgado. A criança de seis anos no Ensino Fundamental: considerações iniciais. *In:* BRANDÃO, Carlos da Fonseca; PASCHOAL, Jaqueline Delgado. **Ensino Fundamental de Nove Anos:** teorias e práticas na sala de aula. São Paulo: Avercamp, 2009. p. 37-50.

NÖRNBERG, Marta; PINHO, Patrícia Moura. Assessoria pedagógica na alfabetização: (re) significando práticas, construindo caminhos. *In:* RAPOPORT, Andrea; SARMENTO, Dirléia Fanfa *et al.* **A criança de seis anos no ensino fundamental.** Porto Alegre: Mediação, 2009.

NÓVOA, António. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, v. 47, n. 166, p. 1.106-1.133, out./dez. 2017. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/cp/v47n166/1980-5314-cp-47-166-1106.pdf. Acesso em: 21 set. 2020.

NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. *In:* NÓVOA, António. **Os professores e a sua formação.** Lisboa, Portugal: Dom Quixote, 1995. p. 13-33.

PÉREZ GOMES, Angel I. Os processos de ensino-aprendizagem: análise didática das principais teorias da aprendizagem. *In:* GIMENO Sacristán J.; PÉREZ Gomes, A. I. **Compreender e transformar o ensino**. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998. p. 27-51.

PÉREZ GÓMEZ, Angel I. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. *In:* NÓVOA, António. **Os professores e a sua formação.** Lisboa, Portugal: Dom Quixote, 1995. p. 93-114.

PERRENOUD, Philippe. A formação dos professores no Século XXI. *In:* PERRENOUD, Philippe *et al*. **As Competências para Ensinar no Século XXI:** a formação dos professores e o desafio da avaliação. Porto Alegre, RS: Artmed, 2002. p. 11-33.

PERRENOUD, Philippe. **Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar:** profesionalización y razón pedagógica. Barcelona: Graó, 2013.

PERRENOUD, Philippe. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação:** perspectivas sociológicas. 2. ed. Dom Quixote: Lisboa, 1997.

PIMENTA, Selma Garrido. A didática como mediação na construção da identidade do professor – uma experiência de ensino e pesquisa na licenciatura. *In:* ANDRÉ, Marli Eliza D. A.; OLIVEIRA, Maria Rita N. S. (org.). **Alternativas do ensino de didática.** Campinas: Papirus, 1997b. p. 37-69.

PIMENTA, Selma Garrido. Para uma re-significação da didática – ciências da educação, pedagogia e didática (uma revisão conceitual e uma síntese provisória). *In:* PIMENTA, Selma Garrido (org.). **Didática e formação de professores:** percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1997a. p. 19-76.

PIMENTA, Selma Garrido. Professor-pesquisador: mitos e possibilidades. **Contrapontos**, Itajaí, v. 5, n. 1, p. 9-22, jan./abr. 2005. Disponível em: https://siaiap32.univali.br/seer/index.php/rc/article/view/802/654. Acesso em: 13 ago. 2020.

PINEDA ROBAYO, Adriana Del Rosario. **Pedagogía de la educación inicial en el contexto del desarrollo integral en la primera infancia**. 2015. Tesis (Doctorado em Ciencias de la Educación) – Universidad del Atlántico, Barranquilla, Atlántico, 2015.

PINEDA ROBAYO, Adriana Del Rosario. Pedagogía de la educación inicial y saberes de los docentes en Colombia. **Nuances:** Estudos Sobre Educação, Presidente Prudente, SP, v. 28, n. 3, p. 206-225, set./dez. 2017. Disponível em: https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/4638/PDF. Acesso em: 20 jul. 2020.

PINEDA ROBAYO, Adriana Del Rosario. Saberes pedagógicos de los docentes de educación inicial. **Revista Escenarios**, v. 1, n. 15, p. 161-179, dez. 2014.

PINEDA ROBAYO, Adriana Del Rosario; FELICETTI, Vera Lucia. Compreensiones sobre la práctica pedagógica del profesor: la lúdica en la Hora del Cuento. **Educação**, Santa Maria, v. 43, n. 31, p. 393-412, jul./set. 2018. Disponível em: https://core.ac.uk/download/pdf/279086238.pdf. Acesso em 17 jul. 2020.

PINEDA ROBAYO, Adriana Del Rosario; VILLADIEGO, Derlys Aminta. Caracterización de la acción pedagógica de docentes. **Revista Amazônida**, Manaus, Amazonas, v. 5, n. 1, p. 1-15, 2020. Disponível em: https://periodicos.ufam.edu.br/index.php/amazonida/article/view/7050/5253. Acesso em: 20 set. 2020.

PINEDA ROBAYO, Adriana. **Política Departamental de Articulación entre Ciclos y Niveles –** Un escenario de Transformación del Ser. Colômbia: Secretaría de Educación del Atlântico, 2020.

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky:** uma perspectiva histórico-cultural da educação. 19. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

RIBEIRO, Edineia Castilho. **Proposta Curricular da Rede Municipal de Juiz de Fora:** um olhar para a transição da Educação Infantil ao Ensino Fundamental. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, Juiz de Fora, 2014. Disponível em: https://repositorio.ufjf.br/jspui/bitstream/ufjf/758/1/edineiacastilhoribeiro.pdf. Acesso em: 12 jul. 2019.

RICHARDSON, Roberto Jarry *et al*. **Pesquisa social:** métodos e técnicas. São Paulo: Atlas, 1999.

RODRIGUES, Filomena Alves; MOGARRO, Maria João. Imagens de identidade profissional de futuros professores. **Revista Brasileira de Educação**, v. 25, p. 1-21, 2020. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v25/1809-449X-rbedu-25-e250004.pdf. Acesso em: 14 ago. 2020.

ROSA, Dalva E. Gonçalves. Investigação-ação colaborativa: uma possibilidade para a formação continuada de professores universitários. *In:* TIBALLI, Elianda F. Arantes; CHAVES, Sandramara Matias. **Concepções e práticas em formação de professores:** diferentes olhares. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 165-188.

SÁNCHEZ GAMBOA, Silvio. **Pesquisa em educação:** métodos e epistemologias. 2. ed. Chapecó: Argos, 2012.

SARMENTO, Dirléia Fanfa; RAPOPORT, Andrea. Desenvolvimento e aprendizagem infantil: implicações no contexto do primeiro ano a partir da perspectiva vygotskiana. *In:* RAPOPORT, Andrea; SARMENTO, Dirléia Fanfa *et al.* **A criança de seis anos no Ensino Fundamental.** Porto Alegre: Mediação, 2009. p. 37-46.

SILVA, Moacyr da. O trabalho articulador do coordenador pedagógico: a integração curricular. *In:* PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. **O coordenador pedagógico e os desafios da educação**. 2. ed. São Paulo: Loyola, 2010. p. 51-59.

SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira da Educação**. n. 25, 2004. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n25/n25a01.pdf/&sa=U&ei=F0-WU_OPOoivPK78gBg&ved=0CDEQFjAF&usg=AFQjCNH1FnkSbp6dZ_ZXp35z9zDVrmSYQw. Acesso em: 16 set. 2019.

SOUZA, Glória Maria Anselmo de; ARAÚJO, Gisele Coelho de Oliveira; SILVA, Waldeck Carneiro. Vinte anos da Lei nº 9.394/96, o que mudou? Políticas educacionais em busca da democracia. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 20, p. 147-160, jan./jun. 2017.

SOUZA, Taís Luciana de. **A ação formativa do coordenador pedagógico na transição das crianças da Educação Infantil para o Ensino Fundamental.** 2018. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação: Formação de formadores) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2018. Disponível em: https://tede2.pucsp.br/handle/handle/21682. Acesso em 30 jun. 2019.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** 13. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

TEBEROSKY, Ana. **Aprendendo a escrever:** perspectivas psicológicas e implicações educacionais. 3. ed. São Paulo: Ática, 1997.

TEBEROSKY, Ana; COLOMER, Teresa. **Aprender a ler e a escrever:** uma proposta construtivista. Porto Alegre: Artmed, 2003.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Coordenação do trabalho pedagógico:** do projeto político pedagógico ao cotidiano da sala de aula. 12. ed. São Paulo: Liberdad, 2009.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Para onde vai o professor?** Resgate do professor como sujeito de transformação. São Paulo: Libertad, 2001.

VASCONCELOS, Celso dos Santos. **Planejamento:** Projeto de Ensino-Aprendizagem e Projeto Político-Pedagógico. 16. ed. São Paulo: Libertad, 2006.

VYGOTSKY, Lev S. **El desarrollo de los procesos psicológicos superiores.** Barcelona: Crítica, 2000.

YIN, Robert K. **Estudo de caso:** planejamento e métodos. 4. ed. Porto Alegre: Bookman, 2010.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa:** como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ZABALA, Antoni; ARNAU, Laia. **Como aprender e ensinar competências.** Porto Alegre: Artmed, 2010.

ZABALZA, Miguel A. **Qualidade em educação infantil.** Porto Alegre: Artmed, 1998.

APÊNDICE A – Termo de consentimento livre e esclarecido

A pesquisa intitulada **A AÇÃO PEDAGÓGICA DOCENTE NA ARTICULAÇÃO ENTRE EDUCAÇÃO INFANTIL E ENSINO FUNDAMENTAL: A EXPERIÊNCIA DE ATLÂNTICO – COLÔMBIA**, tem por objetivo analisar como a formação continuada, oferecida no âmbito da política departamental de articulação entre ciclos e níveis educacionais, pode contribuir para a melhoria da prática dos professores que atuam na alfabetização. Este estudo envolve docentes que atuam na transição entre a Educação Infantil e Ensino Fundamental, participantes da formação proporcionada pela Secretaria de Educação de Atlântico, unidade de gestão de qualidade, por meio da dinâmica de grupos focais para coleta dos dados. A análise ocorrerá por intermédio da técnica de análise textual discursiva sobre as falas transcritas do grupo focal, o qual será gravado e filmado para análise posterior. Este estudo observa todas as recomendações éticas de manutenção do anonimato e da confidencialidade dos dados, que serão utilizados para fins científicos e conhecidos apenas pelos pesquisadores envolvidos. A sua participação é totalmente voluntária. Os pesquisadores responsáveis pelo estudo são a Prof. Dra. Vera Lucia Felicetti, Prof. Dra. Adriana Del Rosario Pineda Robayo e Fabíola dos Santos Kucybala, mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade La Salle, Canoas – RS/Brasil, (telefone: 55+ 513476-8708), que garantem o anonimato dos dados colhidos que serão utilizados apenas nesta pesquisa.

Eu,_____, docente da Rede Pública da Colômbia, concordo em participar como voluntário do estudo supradescrito, participando do grupo focal, e declaro que estou ciente de suas principais características e objetivos.

Data: ____/____/____

_____ _____

Dra. Vera Lúcia Felicetti Fabíola dos Santos Kucybala

_____

Participante

APÊNDICE B – Autorização

Eu, _____, docente da Rede Pública da Colômbia, autorizo Fabíola dos Santos Kucybala a utilizar minhas falas durante o grupo focal de discussão sobre a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental para fins acadêmicos, sendo vedado o uso do meu nome, o qual será mantido em sigilo. Essas falas poderão ser transcritas e citadas direta ou indiretamente em trabalhos ou artigos acadêmicos.

_____

Canoas, novembro de 2019

APÊNDICE C – Unidades de análise (matriz)

ÂMBITO	CATEGORIA	SUBCATEGORIA	FALAS	Nº
SER/FAZER NA AÇÃO PEDAGÓGICA DOCENTE	Saberes dos Professores	Didática		1
				2
				3
				4
		Planejamento		5
				6
				7
				8
		Reconfiguração docente sobre o desenvolvimento infantil		9
				10
				11
				12
	Competências Intrapessoais e Interpessoais do docente			13
				14
				15
				16
	Identidade docente			17
				18
				19
				20

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

LEGENDA DAS FALAS: Docentes (D) –Coordenadores (C) –Psicoorientadores (PS)

ANEXO 1 – INFORME TÉCNICO DA POLÍTICA

Gobernación del Atlántico | ATLÁNTICO LÍDER | SECRETARÍA DE EDUCACIÓN	**Versión:** 01 **Fecha**: 20-09-2019

Información General	
Título:	POLITICA DEPARTAMENTAL DE ARTICULACIÓN ENTRE CICLOS Y NIVELES EDUCATIVOS
Nombre del Líder del proyecto	ADRIANA PINEDA ROBAYO
Entidad Ejecutora	SECRETARIA DE EDUCACIÓN DEL ATLANTICO
Fecha de inicio del programa/proyecto	19/09/2017
Fecha de entrega del informe	29/11/19
Ciudad/País	ATLANTICO COLOMBIA

1. RESUMEN

El carácter lúdico de la acción pedagógica de los profesores que desempeñan su labor Educación Inicial y primeros grados de Básica Primaria, en el sector público, es considerado factor determinante en la posibilidad de generar desarrollo integral y propiciar aprendizajes significativos y duraderos en los estudiantes. Este aspecto, es uno de los fundamentos que orienta la estructuración de una política pública, cuyo objetivo es promover la articulación entre la ciclos y niveles educativos, a partir de la vivencia de experiencias significativas, innovadoras y lúdicas que disminuyan el riesgo de deserción, repitencia o extra-edad en los niños y niñas.

En este sentido el objetivo del informe es presentar los aspectos sustantivos sobre los cuales se construye la Política de articulación que en su primera fase comprende los procesos pedagógicos propios de la Educación Inicial y Básica Primaria, en el departamento del Atlántico.

2. OBJETIVO DEL PROYECTO

Fortalecer la calidad de la educación a través del diseño e implementación de la política departamental de articulación entre ciclos y niveles educativos.

3. METODOLOGÍA APLICADA

Investigar sobre las características del proceso de construcción de una política pública, implica la utilización de un método desde el cual sea posible trascender del estudio de la problemática hacia la construcción de alternativas de solución.

Frente a esta realidad, se propone como como método de indagación la Investigación Acción, desde la cual la voz del docente, sus saberes pedagógicos, su identidad, se configuran como insumos fundamentales para generar procesos de autorreflexión y transformación.

En este sentido Martínez (2006, p. 244), plantea que una "reflexión autocrítica, serena, pausada y prolongada de la práctica docente, como la que propicia la investigación acción genera un auténtico autodiagnóstico, autoaprendizaje y mayor autonomía personal y profesional".

El documento describe el proceso de construcción e implementación de la primera etapa de la **Política Departamental de Articulación entre niveles y ciclos educativos,** desarrollado entre 2018 y 2019, a partir de los planteamientos de la Investigación Acción en las Instituciones Educativas oficiales del departamento del Atlántico, Colombia.

Teniendo en cuenta los planteamientos de Latorre (2003), el desarrollo de la investigación acción tuvo en cuenta los siguientes pasos:

1. Identificación Inicial del problema de investigación
2. Elaboración de un plan de acción, observando su desarrollo, incidencia, consecuencias y resultados.
3. Reflexión y elaboración teórica que respaldara nuevas interpretaciones o construcciones**.**

A partir de la observación de estos pasos, se ratifica la importancia de tener en cuenta los planteamientos clásicos de la investigación acción en torno a la planeación, acción, observación y reflexión, como ejes orientadores del proceso.

4. ESTADO DE LA EJECUCIÓN DEL PROYECTO

Código del resultado	Resultado	Indicador	Meta	Producto	Código del producto
R01	Diseño de una política que a través de talleres de acompañamiento pedagógico se transforme la práctica docente	Número de talleres de talleres de acompañamiento pedagógico orientados a favorecer la articulación a partir del Desarrollo profesional del docente	Estructuración de una política con el diseño de 10 talleres de acompañamiento pedagógico orientados a favorecer la articulación a partir del Desarrollo profesional del docente.	Documento con la identificación de la situación problemática a través del trabajo con grupos focales con diferentes actores de la comunidad educativa.	R01-P01
				Documento con el estado del arte de las categorías emergentes: Política Pública, Desarrollo profesional docente, Currículo, Didáctica	R01-P02
		No. de docentes caracterizados	200 docentes caracterizados	Documento con Caracterización de la acción pedagógica de los docentes de Transición y primero de Básica primaria.	R01-P03
				Documento con talleres de acompañamiento pedagógico orientados a favorecer la articulación a partir del Desarrollo profesional del docente.	R01-P04

Código del resultado	Resultado	Indicador	Meta	Producto	Código del producto
R02	Implementación de la estructura desarrollada en Instituciones Educativas en el Atlántico.	Número de encuentros con docentes ejecutados en la primera fase de implementación	21 encuentros con docentes ejecutados en la primera fase de implementación.	Documento con los resultados de la primera fase de la implementación de la política desarrollada a través de la implementación en Instituciones Educativas en el Atlántico.	R02-P05
		Número de Instituciones Educativas que participan en la primera fase de implementación	37 instituciones Educativas que participan en la primera fase de implementación		
		Número de municipios que participan en la primera fase de implementación	16 municipios que participan en la primera fase de implementación		
		Número de encuentros con docentes ejecutados en la segunda fase de implementación	30 encuentros con docentes ejecutados en la segunda fase de implementación.	Documento con los resultados de la segunda fase de la implementación de la política desarrollada a través de la implementación en Instituciones Educativas en el Atlántico.	R02-P06
		Número de Instituciones Educativas que participan en la segunda fase de implementación	85 instituciones Educativas que participan en la segunda fase de implementación		
		Número de municipios que participan en la segunda fase de implementación	22 municipios que participan en la segunda fase de implementación		
R03	Elaboración de artículos científicos y/o técnicos.	Número de artículos científicos y/o técnicos elaborados.	2 artículos científicos y/o técnicos elaborados	Documento con artículos científicos y/o técnicos elaborados.	R03-P07
R04	Presentación del proceso de construcción de política en eventos nacionales e internacionales	Número de participaciones en eventos nacionales e internacionales para presentación del proceso de desarrollo de la política	4 participaciones en eventos nacionales e internacionales para presentación del proceso de desarrollo de la política	Documento con Certificados de asistencia	R04-P08

Código de producto	Descripción del producto	% de Cumplimiento	Actividades realizadas / Resultados obtenidos	Evidencias
R01-P01	Documento con la identificación de la situación problemática a través del trabajo con grupos focales con diferentes actores de la comunidad educativa.	100%	Grupos focales	• Informe con identificación de la situación problemática. • Registros de asistencia • Fotografías
R01-P02	Documento con el estado del arte de las categorías emergentes: Política Pública, Desarrollo profesional docente, Currículo, Didáctica	100%	Búsqueda documental	Informe con estado del arte de las categorías emergentes:
R01-P03	Documento con Caracterización de la acción pedagógica de los docentes de Transición y primero de Básica primaria.	100%	CAPEDOP4 250 DOCENTES CARACTERIZADOS	Informe con caracterización de la acción pedagógica de los docentes Formatos de caracterización realizados
R01-P04	Documento con talleres de acompañamiento pedagógico orientados a favorecer la articulación a partir del Desarrollo profesional del docente.	100%	Cronograma de encuentros por zonas	Informe con talleres de acompañamiento
R02-P05	Documento con los resultados de la primera fase de la implementación de la política desarrollada a través de la implementación en Instituciones Educativas en el Atlántico.	100%	RESEÑA DE LA PRIMERA FASE Que se aplicó Cómo se evaluó 21 encuentros 16 municipios 37 Instituciones Educativas	Informe con los resultados de la primera fase de la implementación Encuestas de satisfacción diligenciadas Tarjetas conversacionales diligenciadas Registros de asistencia Fotografías
R02-P06	Documento con los resultados de la segunda fase de la implementación de la política desarrollada a través de la implementación en Instituciones Educativas en el Atlántico.	80%	Realizada durante el año 2018 con 21 encuentros de trabajo pedagógico en 22 municipios 308 docentes participantes grado transición 21 encuentros 656 docentes básica primaria	Informe con los resultados preliminares de la segunda fase de la implementación Encuestas de satisfacción diligenciadas Registros de asistencia Fotografías
Código de	**Descripción del producto**	**% de**	**Actividades realizadas / Resultados**	**Evidencias**

producto		Cumplimiento	obtenidos	
R03-P07	Documento con artículos científicos y/o técnicos elaborados.	100%	**1.** Articulación Educación Inicial Básica Primaria, Bitácora para la construcción de Política Pública .2. Aspectos sustantivos de política pública para la articulación entre niveles educativos. 3. Caracterización de la Acción Pedagógica de Docentes mediante Análisis estadístico aplicado	Informe con artículos científicos y/o técnicos elaborados.
R04-P08	Documento con Certificados de assistência	100%	Congreso Asociación de estudios Latinoamericanos, LASA Barcelona España. Congreso internacional de Neuro pedagogía Educación e Infancia. Universidad del Atlántico. Catedra Europa. Universidad del Norte Simposio de Investigación Universidad de La Salle Brasil.	Informe con certificados de asistencia

5. CONCLUSIONES DE LA EJECUCIÓN TÉCNICA

Indicador	Meta Planeada	Resultado de la Medición a 06/11/2019	Porcentaje de Cumplimiento a 09/09/2019
Número de talleres de talleres de acompañamiento pedagógico orientados a favorecer la articulación a partir del Desarrollo profesional del docente	Estructuración de una política con el diseño de 10 talleres de acompañamiento pedagógico orientados a favorecer la articulación a partir del Desarrollo profesional del docente.	12	120%
No. de docentes caracterizados	250 docentes caracterizados	250	100%
Número de encuentros con docentes ejecutados en la primera fase de implementación	21 encuentros con docentes ejecutados en la primera fase de implementación.	21	100%
Número de Instituciones Educativas que participan en la primera fase de implementación	37 instituciones Educativas que participan en la primera fase de implementación	37	100%
Número de municipios que participan en la primera fase de implementación	16 municipios que participan en la primera fase de implementación	16	100%
Número de encuentros con docentes ejecutados en la segunda fase de implementación	33 encuentros con docentes ejecutados en la segunda fase de implementación.	24	89%

Indicador	Meta Planeada	Resultado de la Medición a 06/11/2019	Porcentaje de Cumplimiento a 09/09/2019
Número de Instituciones Educativas que participan en la segunda fase de implementación	85 instituciones Educativas que participan en la segunda fase de implementación	69	81%
Número de municipios que participan en la segunda fase de implementación	22 municipios que participan en la segunda fase de implementación	19	86%
Número de artículos científicos y/o técnicos elaborados.	2 artículos científicos y/o técnicos elaborados	2	100%
Número de participaciones en eventos nacionales e internacionales para presentación del proceso de desarrollo de la política	4 participaciones en eventos nacionales e internacionales para presentación del proceso de desarrollo de la política	4	100%

6. CONCLUSIONES GENERALES

- ✓ Caracterización de Acción pedagógica de todos los docentes de transición, primero, segundo y tercero de Básica Primaria.
- ✓ Plan de Acción para favorecer la articulación entre ciclos y niveles aplicado en la totalidad de las Instituciones educativas del Atlántico
- ✓ Acompañamiento lúdico pedagógico a docentes todos los docentes de Transición, primero, segundo y tercer grado de Básica Primaria del departamento del Atlántico.
- ✓ Aplicación de instrumento de evaluación del proceso de implementación de la política departamental de articulación con comunidad educativa.
- ✓ Importancia de fortalecer espacios de desarrollo profesional docente.
- ✓ Que dichos espacios estén fundamentados en la apropiación de sus circunstancias, posibilidades de recrear su hacer, así como las estrategias desde las cuales generar articulación constante, interactiva y dialógica entre su práctica y el sentido de esta, a la luz del significado que le otorga la teoría.
- ✓ La claridad frente al hecho de que el cambio en las prácticas de los docentes no está en la estructuración de procesos verticales y tradicionales, sino en la conformación de colectivos, estudios fuera del aula, redes de aprendizaje y equipos de trabajo-estudio.
- ✓ Construcciones desarrolladas a partir de la observación de la practica docente como escenario de reflexión en torno a su integridad personal, identidad profesional, experiencias de crecimiento cultural, descubrimiento de otros mundos posibles y pertenencia a comunidades de profesionales maestros.
- ✓ Alta valoración de la voz de los sujetos, desde la investigación acción destacados en sus narrativas, historias de vida, relatos son fundamentales, en el objetivo de comprender los significados presentes en una realidad social, entendida desde su caracter

dinamico, interactivo y complejo.

- ✓ Interes por analizar el campo educativo, trascendiendo de una perspectiva técnica e instrumental, hacia una visión holistica e integral de la realidad, a traves de la auto observación, deconstruccion y reconstruccion de la misma. En este sentido, la realidad es estudiada a partir de una visón integral, dinamica, dialogada y socialmente construida a partir de la intersubjetividad.
- ✓ Las revisiones y observaciónes sobre los aportes de la investigación accion se consideran de gran valor ya que alimenta el debate frente a la transformación de la perspectiva epistemologica que acompaña la construcción de conocimiento cientifico y los procesos de desarrollo profesional de los docentes en Colombia.
- ✓ Los talleres generados por un colectivo docente, y direccionados por unos principios que priorizan la gestión, a través de relaciones horizontales y colaborativas, valoran el saber experiencial y personal de los participantes.
- ✓ La conformación del equipo de trabajo que reúne a varias escuelas para abordar la problemática de la desarticulación entre niveles educativos a través de la investigación-acción.
- ✓ Conveniencia del establecimiento una relación interactiva reflexiva entre docentes asesores investigadores y docentes en ejercicio. Desde esta relación se vivenció el trabajo transdisciplinar y en equipo para la resolución de un problema real, situado a través de la ayuda mutua, en el contexto de la investigación acción y la producción colectiva y responsable de saberes.