

AVALIAÇÃO E DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ARTICULAÇÕES E CONTINUIDADES NO PROCESSO DE TRANSIÇÃO PARA O ENSINO FUNDAMENTAL

EVALUATION AND PEDAGOGICAL DOCUMENTATION IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION: JOINTS AND CONTINUITIES IN THE PROCESS OF TRANSITION TO FUNDAMENTAL EDUCATION

Angélica de Almeida Merli 1
Patrícia Dias Prado 2

Resumo: A Educação Infantil brasileira, reconhecida como primeira etapa da Educação Básica, desde a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, tem como um de seus princípios a avaliação como registro e acompanhamento do desenvolvimento de bebês, crianças pequenas e professoras/es. Este artigo busca refletir sobre os instrumentos desta avaliação, especialmente, aqueles encaminhados ao Ensino Fundamental e suas relações com os processos de transição entre as etapas. Assim, lança-se mão da reflexão sobre diferentes formas de observação e registro do cotidiano da Educação Infantil paulistana, na composição da avaliação e da documentação pedagógica que objetivam historicizar e comunicar processos vividos pelas crianças pequenas e professoras/es. O referencial teórico analítico é composto, essencialmente, por documentos, legislações, políticas nacionais e municipais que norteiam as duas etapas. As análises revelam que, no momento de ingresso das crianças no primeiro ano, percursos vividos durante a Educação Infantil podem ser revelados às/ aos professoras/es, por meio da escuta, da avaliação e da documentação pedagógica que acompanham as crianças, concebendo os processos de transição como continuidade, abrindo caminhos para articulações, diálogos e integração entre crianças pequenas, grandes, professoras/es, famílias e ao campo da Pedagogia da Infância.

Palavras-chave: Processos Avaliativos. Registro Docente. Políticas Educacionais. Educação Básica; Pedagogia da Infância.

Abstract: Brazilian Early Childhood Education, recognized as the first stage of Basic Education, since the Law of Guidelines and Bases of National Education, has as one of its principles the evaluation as registration and monitoring of the development of babies, small children and teachers. This article seeks to reflect on the instruments of this evaluation, especially, those referred to Elementary Education and their relationship with the transition processes between the stages. Thus, it makes use of a reflection on different ways of observing and recording the daily life of São Paulo's Early Childhood Education is used, in the composition of the evaluation and pedagogical documentation that aim to historicize and communicate processes experienced by small children and teachers. The analytical theoretical framework is essentially composed of documents, legislation, national and municipal policies, which guide the two stages. The analyzes reveal that, when the children enter the first year, paths experienced during the Early Childhood Education can be revealed to the teachers, through listening, evaluation and pedagogical documentation that accompany the children, conceiving the processes of transition as continuity, opening paths for articulations, dialogues and integration between small and older children, teachers, families and the field of Childhood Pedagogy.

Keywords: Evaluation Processes. Teacher Registration. Educational Policies. Basic Education. Childhood Pedagogy.

Doutoranda em Educação, da Faculdade de Educação da USP, FEUSP. Coordenadora Pedagógica da SME/SP. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3385817933101815>. E-mail: angelica.merli@usp.br. 1

Prof.ª Dr.ª da Faculdade de Educação da USP, FEUSP. Coord.ª Grupo de Pesquisa e Primeira infância: linguagens e culturas infantis (CNPq). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5522107673715476>. E-mail: patprado@usp.br. 2

Introdução

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), nº 9.394/96, estabelece a Educação Infantil (EI), em creches e pré-escolas, às meninas e meninos pequenos, de 0 a 5 anos e 11 meses de idade, como primeira etapa da Educação Básica (EB), com ingresso obrigatório das crianças aos 4 anos. No que tange à avaliação, a LDB (BRASIL, 1996) estabelece critérios para os processos avaliativos em toda a EB, desde a Educação Infantil, até o Ensino Médio. Em seu Artigo 9º, determina que:

A união incumbir-se-á de [...] VI – assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino (BRASIL, 1996).

A realização de avaliações que medem o rendimento de crianças e jovens, no Ensino Fundamental (EF) e no Ensino Médio gera índices de desenvolvimento da EB, que estão atrelados com ações como a bonificação de equipes docentes e gestoras, o ranqueamento de escolas e a mensuração da qualidade do ensino.

Apesar de a Educação Infantil ser a primeira etapa da EB, não é avaliada pelos mesmos instrumentos e critérios utilizados nas etapas seguintes, pois, de acordo com o Artigo 31 da LDB, “Na educação infantil a avaliação far-se-á mediante acompanhamento e registro do seu desenvolvimento, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental” (BRASIL, 1996).

A temática da avaliação no contexto da EI apresenta-se de forma a destacar aspectos referentes ao que deve ser avaliado, de que forma, com quais objetivos e com quais instrumentos. Por outro lado, discute-se também, como utilizar os resultados de tais avaliações, na busca pela melhoria da qualidade do trabalho realizado nessa etapa da EB.

Didonet (2011) refere-se à avaliação *na* EI, como aquela que é realizada a partir de processos internos, com foco nas crianças, consideradas sujeitos e coautoras de seu desenvolvimento, além de buscar responder se esta educação, nos cinco primeiros anos de vida das crianças, “atende à sua finalidade, a seus objetivos e às diretrizes que definem sua identidade” (DIDONET, 2011, p. 1). Portanto:

Enquanto a primeira avaliação aceita uma dada educação e procura saber seus efeitos sobre as crianças, a segunda interroga a oferta que é feita às crianças, confrontando-a com parâmetros e indicadores de qualidade (DIDONET, 2011, p. 1).

Este artigo tem como foco a avaliação para acompanhamento do desenvolvimento e das aprendizagens de bebês e crianças pequenas, nos contextos coletivos de educação. A partir do referencial teórico analítico, composto por documentos, legislações, políticas nacionais e municipais, que norteiam a EI e os anos iniciais do EF, serão apresentadas análises e reflexões acerca dos instrumentos desta avaliação, especialmente, aqueles que compõem a documentação pedagógica, encaminhada ao EF e suas relações com os processos de transição das crianças, de uma etapa à outra.

Avaliação na Educação Infantil: instrumentos para olhar e documentar as aprendizagens de bebês, crianças pequenas e professoras/es

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, DCNEI (BRASIL, 2010) estabelecem procedimentos para o acompanhamento do trabalho pedagógico e para a avaliação do desenvolvimento das crianças, apontando a necessidade da observação de suas brincadei-

ras e interações, bem como dos registros realizados por adultas/os e crianças, utilizando-se de instrumentos múltiplos.

Na Base Nacional Comum Curricular, BNCC (BRASIL, 2017), documento homologado e publicado, recentemente, e em vigor, base para a elaboração das propostas curriculares de todas as redes de ensino e escolas do país, reafirma as interações e a brincadeira como eixos estruturantes do trabalho na EI, conforme estabelecido nas DCNEI (BRASIL, 2010), e apresenta 6 direitos de aprendizagem e desenvolvimento para esta etapa: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se.

Nesse sentido, o referido documento reforça a necessidade de acompanhamento das práticas docentes e das aprendizagens das crianças:

[...] realizando a observação da trajetória de *cada criança* e de *todo o grupo* – suas conquistas, avanços, possibilidades e aprendizagens. Por meio de diversos registros, feitos em diferentes momentos tanto pelos professores quanto pelas crianças (como relatórios, portfólios, fotografias, desenhos e textos), é possível evidenciar a progressão ocorrida durante o período observado, sem intenção de seleção, promoção ou classificação de crianças em “aptas” e “não aptas”, “prontas” ou “não prontas”, “maduras” ou “imaturas”. Trata-se de reunir elementos para reorganizar tempos, espaços e situações que garantam os direitos de aprendizagem de todas as crianças (BRASIL, 2017, p. 39).

Percebe-se, portanto, que os documentos nacionais, que orientam a elaboração das propostas curriculares para a EI, não propõem processos de avaliação que sirvam à “catalogação das crianças” (CABANELLAS, 2020). O objetivo da avaliação na EI é observar e narrar processos vividos por bebês, crianças pequenas e suas/seus professoras/es. Portanto, não se pretende que as crianças respondam de “[...] uma maneira pré-determinada, chegando a se acreditar que, se a ordem esperada não aparecer, é culpa da criança” (CABANELLAS, 2020, p. 200).

Propostas de avaliação que classificam e rotulam bebês e crianças, também aprisionam professoras/es, gestoras/es e todas/os as/os demais profissionais da EI e do EF:

[...] condicionando-o a agir de acordo com as expectativas do que ele acha que pode esperar dos tempos e ritmos de aprendizagem de cada criança. São expectativas pobres que levam a um esforço para oferecer às crianças estímulos simplificados com o objetivo enganoso de que elas possam reproduzi-las e com a atitude de procurar ações externas observáveis. A ação educativa torna-se, por esse motivo, uma espécie de catalogação das crianças que são definidas a partir de objetivos prévios, estabelecidos pelo adulto de maneira unilateral, fechando as possibilidades de abordar a aprendizagem a partir da lógica infantil específica dos bebês e das crianças pequenas (CABANELLAS, 2020, p. 200-201).

O que se pretende, ao lançar mão da observação e dos registros para a avaliação na EI não é, portanto, comparar as crianças entre si, ou avaliá-las, a partir de critérios pré-determinados, etapistas e estanques, que desconsideram os diferentes ritmos e formas de expressão infantis (PRADO; SOUZA, 2017). É importante que, a observação, como principal instrumento de que professoras/es dispõem para compreender a lógica das crianças, seja atenta e constante, para que estas sejam observadas nos distintos contextos vivenciados cotidianamente, de forma que os registros possam se constituir como narrativas das aprendizagens, construídas ao

longo do percurso e não apenas no final dos processos (MERLI, 2015).

A Rede Municipal de Ensino (RME) de São Paulo parte deste princípio ao publicar os documentos, Orientação Normativa nº 01 – Avaliação na Educação Infantil: aprimorando olhares (SÃO PAULO, 2014); Currículo Integrador da Infância Paulistana (2015); Instrução Normativa nº 02 (SÃO PAULO, 2019a) e o Currículo da Cidade – Educação Infantil (SÃO PAULO, 2019b).

Na Orientação Normativa nº 01 (SÃO PAULO, 2014) são apresentados aspectos relacionados ao processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, e a sua avaliação. Assim, trata da “[...] observação participativa como um instrumento para elaboração de registros”, que conduzam à reflexão sobre as intervenções pedagógicas a serem feitas nos contextos de EI (SÃO PAULO, 2014, p. 17). Este documento também ressalta que os registros dos processos vividos devem servir como matéria-prima para a elaboração dos relatórios descritivos de acompanhamento dos processos de aprendizagem (outro instrumento de avaliação presente nas unidades de EI, desta RME).

O Currículo Integrador da Infância Paulistana (SÃO PAULO, 2015) faz referência a uma observação “inteira”, proveniente de uma “escuta”, que se utiliza de todos os sentidos e permite a construção de uma narrativa “[...] vital para compreender e registrar o vivido pelo grupo e o aprendido por educadoras, educadores, bebês e crianças na Educação Infantil e no Ensino Fundamental” (SÃO PAULO, 2015, p. 65). Afirma-se, portanto, a necessidade de que, os processos de avaliação de aprendizagens pautem-se na observação e nos registros sistemáticos, e através de instrumentos diversos, também no EF, de forma a amenizar as rupturas nos processos de avaliação, na passagem para essa etapa. Afinal, as crianças que chegam ao primeiro ano do EF são as mesmas que estavam na EI.

A Instrução Normativa nº 02 (SÃO PAULO, 2019a) dispõe sobre os registros na EI, traçando um histórico de sua produção na rede paulistana e apresentando as modalidades de registro, subdivididas em quatro categorias: registros para o planejamento do trabalho pedagógico, para a comunicação do trabalho pedagógico, para a avaliação das aprendizagens e para a formação permanente.

Na categoria de registros para avaliação das aprendizagens são apontados os relatórios de acompanhamento da aprendizagem e os portfólios. Orienta-se que, nos relatórios, sejam contemplados os seguintes elementos: percurso realizado pelo grupo, percurso realizado pela criança individualmente, anotações de falas e outras formas de expressão infantis, parecer das/os professoras/es, parecer das famílias e observações sobre a frequência das crianças. Reafirma-se a observação e os registros sistemáticos, ao longo do processo, como centrais na elaboração dos relatórios.

O portfólio é apontado como “[...] instrumento de registro que retrata o percurso do bebê, da criança ou do grupo durante o ano, que mapeia as aprendizagens, descobrindo a diversidade implícita de cada um” (SÃO PAULO, 2019a, p. 27), e como um instrumento potente para os estudos de professoras/es, junto à coordenação pedagógica, apresentando os caminhos percorridos.

O Currículo da Cidade – Educação Infantil (SÃO PAULO, 2019b), também destaca a observação como instrumento importante e necessário para que as/os professoras/es conheçam bebês e crianças pequenas, enfatizando o papel da equipe gestora no acompanhamento do trabalho, na elaboração e análise da documentação pedagógica, de forma a qualificá-la. Neste sentido, “[...] a meta é revelar o que as crianças planejam, fazem, pensam e compartilham, e o que os adultos observam, pensam, planejam e como agem, além de suas dúvidas” (SÃO PAULO, 2019b, p. 152).

Esse breve panorama, traçado a partir de documentos, publicações e legislações nacionais e municipais, permite perceber que a avaliação na EI pressupõe observação, registros sistemáticos e com instrumentos diversos; olhar para cada bebê e cada criança, individualmente, e nas suas interações com o grupo; refletir sobre as práticas, a partir dos registros, para a qualificação de ambos, em um processo constante de compartilhamento de saberes, na consolidação de uma Educação Infantil que respeite as infâncias de bebês e crianças; e que documente, compartilhe e comunique os percursos vividos por elas e por suas/seus professoras/es.

Para que os percursos e aprendizagens de professoras/es, também estejam presentes

na documentação pedagógica, torna-se fundamental que a mesma constitua-se na elaboração de registros, por meio de instrumentos variados, alcançando processos de compartilhamento e de reflexão sobre eles. Todavia, apenas registrar e guardar para si, ou para cumprir com solicitações burocráticas, não é construir documentação pedagógica, na qual estejam presentes as “vozes” de bebês, crianças pequenas e adultos/os.

A produção diária e permanente de registros deve superar o mero cumprimento burocrático para avançar no sentido da potencialidade formativa que possui. Por isso, os registros devem ser considerados como instrumentos reveladores das práticas cotidianas e como recursos pedagógicos para a ressignificação dessas práticas (SÃO PAULO, 2019a, p. 2).

Compor a documentação pedagógica pressupõe dialogar e refletir, coletivamente, sobre os registros elaborados.

Documentar, portanto, pressupõe contextualizar, conhecer, olhar minúcias da realidade vivida coletivamente [...] a documentação pedagógica exige uma atividade sistemática e atenta de observação e de reflexão (SÃO PAULO, 2015, p. 66).

Os processos de qualificação dos registros, para a elaboração de documentação pedagógica, têm se aprimorado na RME da cidade de São Paulo, desde os anos 2000, quando se iniciaram buscas por melhorias nos relatórios descritivos, de forma que pudessem servir como instrumentos para auxiliar equipes docentes e gestoras, na historicização dos processos vividos, cotidianamente, por bebês e crianças, no percurso de suas aprendizagens (SÃO PAULO, 2019a).

Nos processos de elaboração da documentação pedagógica, bem como nos momentos formativos, nos quais se compartilha, discute e reflete sobre os registros que a constituem, algumas perguntas podem servir como norteadoras do olhar de professoras/es, em suas intervenções:

- Quais os interesses dos bebês e das crianças?
- Que tipos de teorias meninos e meninas elaboram?
- Como posso instigar/desafiar essas teorias?
- Como propiciar que os bebês e as crianças possam ampliar suas experiências com as diferentes temáticas e linguagens garantindo situações significativas de construção de conhecimento, superando atividades desconexas e apartadas?
- Como os bebês e as crianças constroem as suas culturas de pares e com os adultos?
- Como os bebês demonstram na relação entre si e com os adultos suas preferências e os seus sentimentos?
- O que as crianças e suas famílias pensam sobre a Educação Infantil? (SÃO PAULO, 2014, p. 23-24).

Pensar sobre essas e outras questões, ao elaborar os registros e discuti-los coletivamente, propicia momentos formativos importantes para a construção de documentação que “[...] orientará o replanejamento das ações pedagógicas e as intervenções educacionais necessárias” (SÃO PAULO, 2014, p. 28).

Há uma forte tendência de que, todo esse processo de busca por uma avaliação, na EI, que respeite as infâncias de bebês e crianças, que testemunhe os processos vividos, contemplando suas autorias, que subsidiem as ações formativas e de (re)planejamento das propostas pedagógicas e que estão presentes nos documentos, como diretrizes para a EI, deixem de ser o foco, quando se discute e se propõe a avaliação das mesmas crianças, ao ingressarem no

primeiro ano do EF.

As rupturas presentes nessa passagem são inúmeras: diminuição da presença do brincar na jornada educativa; controle dos corpos atrelado à ideia de que estes precisam estar sentados, calados e atentos para aprender aquilo que as/os professoras/es ensinam; diminuição das interações, determinada pela organização e pelo uso dos espaços (mesas e cadeiras enfileiradas, crianças confinadas, a maior parte do tempo, nas salas, momentos de brincadeiras e interações limitados à hora do recreio); foco na linguagem oral e escrita, em detrimento de todas as demais linguagens; avaliação das aprendizagens, prioritariamente, por meio das chamadas sondagens e das provas (internas e externas), com pouco uso da observação e da escuta das crianças, em momentos diversos; dentre outras.

No entanto, as diretrizes para o trabalho com as crianças na EI, bem como para a avaliação das aprendizagens construídas nessa etapa, podem jogar luz às discussões para que a chegada das crianças ao EF possa acontecer, de forma menos brusca e mais respeitosa com elas, com suas famílias e com as/os profissionais docentes e não docentes. Nesse sentido, a documentação pedagógica construída na EI, encaminhada às Escolas Municipais de Ensino Fundamental (EMEFs), é um dos elementos articuladores primordiais entre estas etapas.

A chegada ao Ensino Fundamental: os registros de percursos vividos e a busca por continuidades

Documentos, como as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, DCNEB (BRASIL, 2013) e a Base Nacional Comum Curricular, BNCC (BRASIL, 2017), apresentam orientações acerca da transição das crianças da EI para o EF, dando destaque ao papel que os registros construídos e encaminhados de uma escola à outra, têm no processo de articulação e de continuidade nos percursos educativos vividos pelas crianças e suas/seus professoras/es.

De acordo com as DCNEB (BRASIL, 2013), no tópico “Acompanhamento da continuidade do processo de educação”, as instituições de EI devem:

[...] prever formas de articulação entre os docentes da Educação Infantil e do Ensino Fundamental (encontros, visitas, reuniões) e providenciar instrumentos de registro – portfólios de turmas, relatórios de avaliação do trabalho pedagógico, documentação da frequência e das realizações alcançadas pelas crianças – que permitam aos docentes do Ensino Fundamental conhecer os processos de aprendizagem vivenciados na Educação Infantil, em especial na pré-escola e as condições em que eles se deram, independentemente dessa transição ser feita no interior de uma mesma instituição ou entre instituições, para assegurar às crianças a continuidade de seus processos peculiares de desenvolvimento e a concretização de seu direito à educação (BRASIL, 2013, p. 96).

Por outro lado, o mesmo documento citado acima, aponta a necessidade de que o EF incorpore algumas práticas que integram, historicamente, a EI (BRASIL, 2013). Pensamos que, um bom caminho para isso, possa ser considerar as interações e a brincadeira como eixos estruturantes do trabalho junto às/aos bebês e crianças pequenas, também no EF; planejar a organização dos tempos, espaços e materialidades de outras formas e não apenas compartimentando os saberes, em componentes curriculares e tempos fragmentados; valorizar as vivências que acontecem em todos os espaços das instituições educativas e também, fora delas; partir dos registros elaborados e encaminhados pelas escolas de EI, para conhecer os percursos das crianças e planejar possíveis continuidades; utilizar diferentes instrumentos de registro e de avaliação das aprendizagens alcançadas pelas crianças, não limitando os momentos de avaliação ao final do processo e a instrumentos padronizados, que medem e classificam as crianças de acordo com padrões pré-estabelecidos, desconsiderando suas especificidades, múltiplas

linguagens e formas de expressão.

A BNCC (BRASIL, 2017, p. 53) enfatiza a importância de que os instrumentos de registro evidenciem trajetórias. O documento destaca a necessidade de “[...] integração e continuidade dos processos de aprendizagens das crianças”, na busca pela articulação entre os percursos educativos vivenciados em cada etapa. Nesse sentido:

[...] as informações contidas em relatórios, portfólios ou outros registros que evidenciem os processos vivenciados pelas crianças ao longo de sua trajetória na Educação Infantil podem contribuir para a compreensão da história de vida escolar de cada aluno do Ensino Fundamental. Conversas ou visitas e troca de materiais entre os professores das escolas de Educação Infantil e de Ensino Fundamental – Anos Iniciais também são importantes para facilitar a inserção das crianças nessa nova etapa da vida escolar (BRASIL, 2017, p. 53).

Os processos formativos vivenciados pelas/os professoras/es da EI, por meio dos registros, da interlocução e reflexão que eles permitem, durante os momentos coletivos de formação, têm sido um caminho percorrido por equipes docentes, juntamente com a coordenação pedagógica, nas Escolas Municipais de Educação Infantil, da RME de São Paulo (PRADO; MERLI, 2018). Assim, a busca nesses contextos tem sido atribuir sentidos aos registros e às práticas, e construir a autoria de professoras/es, coordenadoras/es pedagógicas/os e crianças, no processo de documentar os saberes no cotidiano da EI.

Ao encaminhar os registros para as EMEFs, espera-se que o grupo docente e a coordenação pedagógica se debruce sobre esses relatos experienciados, para conhecer os percursos e as aprendizagens das crianças, buscando formas de dar continuidade aos processos vivenciados (SÃO PAULO, 2014, 2016, 2019a, 2019b).

Os relatórios de acompanhamento das aprendizagens, elaborados pelas/os professoras/es nas EMEl e encaminhados às EMEFs, quando as crianças ingressam no primeiro ano do EF, constituem-se como material importante para a articulação entre as etapas, por comunicarem os processos de aprendizagem e desenvolvimento de meninas e meninos, durante sua trajetória na EI. No entanto:

[...] os relatórios não são atestados de aptidão ou falta de aptidão, e não devem ser utilizados para enquadrá-los em fases ou estágios. Eles devem apresentar avanços, desafios, descobertas, percursos experienciados, além de sinalizar possíveis caminhos, com as mediações estabelecidas entre os bebês, as crianças e os adultos (SÃO PAULO, 2019a, p. 26).

É importante que os princípios, que embasam a escrita dos relatórios, sejam de conhecimento das/os professoras/es de turmas, do primeiro ano do EF, de forma que, ao fazerem a leitura, possam partir dos testemunhos que revelam sobre o que foi proposto e vivido, não tendo expectativas por encontrar avaliações que indicam se as crianças “realizam”, ou “não realizam”, “sabem”, ou “não sabem”, “conseguem”, ou “não conseguem”. Afinal, a proposta é que os relatórios contem histórias vividas e elas não cabem em fichas de avaliação, ou listas de aptidões.

A leitura dos relatórios escritos pelas/os professoras/es da EI por professoras/es do EF, permite que se estabeleçam diálogos entre as/os adultas/os que, embora trabalhem em duas etapas educacionais diferentes, estão juntas/os com as crianças pequenas e ambas necessitam refletir sobre a educação na infância. Esse é um processo formativo importante e necessário para que os direitos das crianças e de suas/seus professoras/es não sejam feridos e para que aconteçam diálogos, não só sobre as infâncias, mas também com elas.

Para estabelecer um diálogo com a infância, é necessário valorizar e sentir suas necessidades profundas, conhecer os interesses que promovem a aprendizagem de cada criança e os ritmos pessoais produzidos a partir das aproximações e distanciamentos de outros seres e objetos (ESLAVA, 2020, p. 70).

Dialogar com as infâncias e sobre elas é uma necessidade e, acima de tudo, um direito de professoras e professores que trabalham com crianças pequenas nas escolas de EI, e também nas de EF. Promover encontros para esses diálogos constitui-se em ação emergente de equipes gestoras. A leitura e análise dos registros, que compõem a documentação pedagógica, durante esses encontros, podem servir como disparadores de reflexões e de busca por continuidades entre as duas etapas.

Considerações Finais

Documentos normativos e diretrizes para o trabalho com crianças pequenas na EI e nos anos iniciais do EF têm apontado a necessária articulação entre as etapas, de forma a garantir continuidades nos processos educativos de meninas e meninos, suas famílias, professoras/es, equipes gestoras e demais profissionais.

Também é possível encontrar, nesses documentos, concepções e orientações acerca da avaliação das aprendizagens e do desenvolvimento das crianças, ao longo de sua trajetória, nas instituições educativas. Os instrumentos de avaliação e de registro das aprendizagens são importantes no processo de transição de uma etapa à outra, por contarem os percursos vividos pelas crianças e por suas/seus professoras.

No entanto, embora os documentos curriculares e outras publicações apontem diretrizes para o uso da documentação pedagógica, nos processos de transição, é necessário que equipes docentes e gestoras estejam em permanente diálogo sobre os princípios que norteiam o trabalho com as crianças da EI e do EF.

Oportunizar trocas entre docentes de ambas as etapas; propor momentos de formação contínua em serviço, nos quais essa temática esteja em pauta; qualificar os registros que compõem a documentação pedagógica elaborada nas EMEl; valorizar essa documentação na chegada das crianças ao primeiro ano do EF, como material potente, que conta histórias. Estas são propostas essenciais para a construção da articulação e das continuidades na educação das infâncias.

Referências

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 15 set. 2020.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares_2012.pdf. Acesso em: 10 set. 2020.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, SEB, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em 10 set. 2020.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 15 set. 2020.

CABANELLAS, Maria Isabel. Emergir com os modos de aprendizagem das crianças. In: CABANELLAS, Maria Isabel; CABANELLAS, Maria Clara; CABANELLAS, Juan José; RUBIO, Raquel P. **Ritmos infantis: tecidos de uma paisagem interior**. 2ª ed., São Carlos: Pedro & João, 2020, p. 200-203.

ESLAVA, Juan José. Compartilhando os ritmos infantis. In: CABANELLAS, Maria Isabel; CABANELLAS, Maria Clara; CABANELLAS, Juan José; RUBIO, Raquel P. **Ritmos infantis: tecidos de uma paisagem interior**. 2ª ed., São Carlos: Pedro & João, 2020, p.54-73.

DIDONET, Vital. **A Avaliação na e da Educação Infantil**. 2011. Disponível em: <http://www.mpsp.mp.br/portal/page/portal/Educacao/Doutrina/Avalia%C3%A7%C3%A3o%20na%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20Infantil%20-%20Vital%20Didonet.doc>. Acesso em: 10 set. 2020.

MERLI, Angélica de A. **O registro como instrumento de reflexão na formação docente: pesquisa-intervenção em escola municipal de Educação Infantil**. Dissertação (Mestrado). Universidade Nove de Julho, UNINOVE, São Paulo, 2015. Disponível em: <https://bibliotecatede.uninove.br/bitstream/tede/992/2/Angelica%20de%20Almeida%20Merli.pdf>. Acesso em: 23 mai. 2020.

PRADO, Patrícia D.; MERLI, Angélica de A. Avaliação formativa na Educação Infantil: relações entre políticas públicas e práticas docentes. **Revista Teias**, [S.l.], v. 19, n. 54, p. 130-147, set. 2018. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/36033>. Acesso em 23 ago. 2020.

PRADO, Patrícia D.; SOUZA, Cibele W. (Orgs.). **Educação Infantil, diversidade e arte**. São Paulo: Laços, 2017.

SÃO PAULO. **Orientação Normativa n. 01** – Avaliação na Educação Infantil: aprimorando olhares, 2014. Disponível em: <http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Orientacao-Normativa-n01>. Acesso em: 23 ago. 2020.

SÃO PAULO. **Currículo Integrador da Infância Paulistana**. São Paulo: SME/DOT, 2015. Disponível em: <http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Portals/1/Files/24900.pdf>. Acesso em: 13 set. 2020.

SÃO PAULO. **Instrução Normativa SME nº 02**, de 6 de fevereiro de 2019. aprova a Orientação Normativa nº 1, de 6 de fevereiro de 2019, que dispõe sobre os registros na Educação Infantil. SÃO PAULO: SME, 2019a. Disponível em: <https://www.sinesp.org.br/179-saiu-no-doc/7274-instrucao-normativa-sme-n-02-de-06-02-2019-aprova-a-orientacao-normativa-n-1-de-06-02-2019-que-dispoe-sobre-os-registros-na-educacao-infantil>. Acesso em: 15 set. 2020.

SÃO PAULO. **Currículo da Cidade: Educação Infantil**. São Paulo: SME/COPED, 2019b. Disponível em: <https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/wp-content/uploads/2019/10/cc-educacao-infantil.pdf>. Acesso em: 10 set. 2020.

SÃO PAULO. **Portaria 7.598**, de 16 de novembro de 2016. Dispõe sobre orientações, procedimentos e períodos para elaboração de documentação educacional a ser expedida ao final da etapa de Educação Infantil para o Ensino Fundamental. SME/SP, 2019. Publicado no DOC de 17/11/2016, p. 14-15. Disponível em: <https://www.sinesp.org.br/179-saiu-no-doc/895-portaria-n-7-598-de-16-11-2016-orientacoes-procedimentos-e-periodos-documentacao-educacional-a-ser-expedida-ao-final-da-etapa-de-educacao-infantil-para-o-ensino-fundamental>. Acesso em: 15 set. 2020.