UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: A DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA E AS PRÁTICAS DOCENTES NO CONTEXTO DOS DIREITOS DAS CRIANÇAS

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Juliana Corrêa Moreira

Santa Maria, RS, Brasil

2015

AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: A DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA E AS PRÁTICAS DOCENTES NO CONTEXTO DOS DIREITOS DAS CRIANÇAS

Juliana Corrêa Moreira

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado do Programa de Pós-graduação em Educação, Linha de Pesquisa Políticas Públicas e Práticas Educativas da Universidade Federal de Santa Maria/RS, como requisito parcial para a obtenção do grau de
Mestre em Educação

Orientadora: Profa. Dra. Cleonice Maria Tomazzetti

Santa Maria, RS, Brasil

2015

Ficha catalográfica elaborada através do Programa de Geração Automática
da Biblioteca Central da UFSM, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Moreira, Juliana Corrêa
Avaliação na educação infantil: a documentação pedagógica e as práticas docentes no contexto dos direitos das crianças. / Juliana Corrêa Moreira.-2015.
150 p.; 30cm

Orientadora: Cleonice Maria Tomazzetti
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, RS, 2015

1. Avaliação 2. Documentação pedagógica 3. Educação de crianças pequenas 4. Formação em contexto I. Tomazzetti, Cleonice Maria II. Título.

© 2015
Todos os direitos autorais reservados a Juliana Corrêa Moreira. A reprodução de partes ou do todo deste trabalho só poderá ser feita mediante a citação da fonte.
E-mail: jcmoreira76@bol.com.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

A Comissão Examinadora, abaixo assinada,
aprova a Dissertação de Mestrado

AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: A DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA E AS PRÁTICAS DOCENTES NO CONTEXTO DOS DIREITOS DAS CRIANÇAS

elaborada por
Juliana Corrêa Moreira

como requisito parcial para a obtenção do grau de
Mestre em Educação

Comissão Examinadora:

_____
Cleonice Maria Tomazzetti, Dra. (UFSM)
(Presidente/Orientadora)

_____
Cassiana Magalhães, Dra. (UEL)

_____
Sueli Salva, PHD (UFSM)

_____
Débora Teixeira de Mello, Dra. (UFSM)

Santa Maria, 26 de agosto de 2015.

Às crianças que caminharam comigo nesses dois anos de mestrado e que, em muitos momentos, iluminaram essa trajetória. Por vezes saí do ritmo, acelerei o passo... Como diz o poeta, “era preciso ser Outros”. Mas vocês, crianças, meu filho, souberam me compreender, me acolher, possibilitando a construção de espaços, de trocas e de valorização que me apontaram caminhos e encorajaram meus passos.

AGRADECIMENTOS

A minha família, em especial a minha mãe, pelo colo, pelo carinho e pela torcida de sempre.

Ao Alexandre, pelo companheiro amoroso que é, e a meu filho Nicolas. Obrigada por compreenderem minhas ausências e me apoiarem com seu carinho e presença, que me fortaleceram e encorajaram a seguir sempre em frente.

As minhas amigas, por também compreenderem a minha ausência em muitos momentos. Agradeço especialmente à Vanessa - por sempre me dar a mão quando me faltavam forças, dedicando seu tempo a me apoiar – e a Andréia Schorn, pelas palavras que tantas vezes me inspiraram.

As minhas colegas de escola, que acolheram esta proposta de estudo e trilharam comigo este percurso investigativo. A vocês a minha amizade, o meu carinho e gratidão.

Aos meus colegas de mestrado, Franciele, Fernando, Vivian e Fabiane, com os quais partilhei não só aprendizagens e produção de conhecimentos, mas também alegrias, risos, angústias, caronas e cafés. Obrigada pelo companheirismo e amizade. Espero tê-los sempre por perto!

A minha orientadora, Cleonice, pela oportunidade de aprender, pela disponibilidade, compreensão, carinho e paciência que sempre demonstrou comigo ao longo desta caminhada.

As professoras da banca, pela gentileza de contribuir conosco neste estudo.

E a tantos outros que contribuíram para construção desta dissertação.

RESUMO

Dissertação de Mestrado
Programa de Pós-Graduação em Educação
Universidade Federal de Santa Maria

AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: A DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA E AS PRÁTICAS DOCENTES NO CONTEXTO DOS DIREITOS DAS CRIANÇAS

AUTORA: JULIANA CORRÊA MOREIRA
ORIENTADORA: PROFª. DRª. CLEONICE MARIA TOMAZZETTI
Data e local da defesa: 26 de agostode2015. Santa Maria - RS

Atualmente, a Educação Infantil vem se destacando cada vez mais no cenário educacional e político, consolidando-se como um profícuo campo investigativo, e trazendo à pauta inúmeras questões que revelam a sua potencialidade. Dentre estas emerge a temática da avaliação, um conceito complexo que envolve uma multiplicidade de concepções e finalidades, especialmente no âmbito da educação de bebês e crianças bem pequenas, dada a sua especificidade. Assim, esta pesquisa de mestrado investigou a avaliação na Educação Infantil e sua interlocução com as práticas pedagógicas em contextos coletivos com crianças de 0 a 3 anos. A base metodológica adotada desse estudo pauta-se em uma abordagem qualitativa, guiada pela abordagem da investigação-ação educacional (IAE), utilizando como técnicas de produção e coleta dos dados a observação participante e o registro em diário de campo. No processo de análise dos materiais produzidos no decorrer dos ciclos da IAE e de discussão dos resultados da pesquisa, seguimos o método de análise de conteúdo (BARDIN, 1977; TRIVIÑOS,2010). Na busca por compreender a constituição do campo de pesquisa em perspectiva histórica e teórica, nos apoiamos nos estudos de Barbosa (2008; 2009); Kullmann Jr. (2010); Campos (2014), entre outros. Sobre a temática da avaliação na Educação Infantil e sua interlocução com a qualidade destes contextos utilizamos os estudos de Hoffmann (2001, 2008, 2012); Bondioli (2004); Zabalza (1998); entre outros, e ainda nos debruçarmos sobre os documentos e publicações legais que fazem referência à temática da avaliação nesta etapa educativa. Além de aprofundar os estudos sobre a temática, buscamos relacionar e evidenciar a importância da avaliação dentro das práticas pedagógicas na Educação Infantil, entendendo-a como um elemento fundamental na formação contínua dos professores e determinante para a qualificação dos contextos educativos.

Palavras-chaves: Avaliação. Documentação pedagógica. Educação de crianças pequenas. Formação em contexto.

ABSTRACT

Graduate Program in Education
Federal University of Santa Maria

ASSESSMENT IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION: PEDAGOGICAL DOCUMENTATION AND TEACHING PRACTICES IN THE CONTEXT OF CHILDREN'S RIGHTS

AUTHOR: JULIANA CORRÊA Moreira
GUIDANCE: Prof. Dr. CLEONICE MARIA TOMAZZETTI
Date and place of defense: Santa Maria, August26, 2015.

Currently, early childhood education has been increasing more and more in the educational and political scene, consolidating itself as a useful investigative field, and bringing to the agenda many questions that reveal its potential. Among these emerges the theme of evaluating, a complex concept that involves a multitude of ideas and purposes, especially under the very young babies and children education, given its specificity. Thus, this master's research investigated the evaluation in early childhood education and its dialogue with the pedagogical practices in collective contexts with children 0 to 3 years. The methodological basis of this study adopted the agenda in a qualitative approach, guided by the approach to educational action research (EAR), using as production techniques and data collection participant observation and journaling field. In the review process of the materials produced in the course of the EAR cycles and discussion of the results of the research, we follow the method of content analysis (BARDIN, 1977; TRIVIÑOS,2010). In the search for understanding the constitution of the search field in historical and theoretical perspective, we support the studies of BARBOSA (2008; 2009); Jr. KULMANN (2010); CAMPOS (2014), among others. On the evaluation of the subject in kindergarten and its dialogue with the quality of these contexts use the studies of Hoffmann (2001, 2008, 2012); BONDIOLI (2004); Zabalza (1998); among others, as well as and turning on the documents and legal publications that refer to the evaluation of the subject in this educational stage. In addition to further study on the topic, we seek to relate and highlight the importance of evaluation within the pedagogical practices in early childhood education, understanding it as a key element in the training of teachers and determining the qualification of educational contexts.

Key words: Evaluation. Educational documentation. Young children education. Formation within context

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 – Espiral Reflexiva Da Investigação-Ação.....46
FIGURA 2 – Configuração Da Análise.....78
FIGURA 3 – Imagem I Utilizada Para A Problematização Inicial. 81
FIGURA 4 – Imagem II - “A Avaliação” - Utilizada Para A Problematização Inicial. .82
FIGURA 5 – Espiral Reflexiva– Ciclos Investigativos 105
FIGURA 6 – Interrelação Entre As Categorias De Análise 106

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – Dados Demográficos grupos de crianças 42
QUADRO 2 – Grupo de professores 44
QUADRO 3 – Excerto do diário de campo 47
QUADRO 4 – Excerto do diário de campo 47
QUADRO 5 – Excerto do Diário de Campo 49
QUADRO 6 – Excerto do Diário de Campo 50
QUADRO 7 – Excerto do Diário de Campo 55
QUADRO 8 – Excerto do Diário de Campo 67
QUADRO 9 – Sujeitos da pesquisa -Dados funcionais - (Pesquisadora, 2015) 76
QUADRO 10 – Excerto Diário de Campo 79
QUADRO 11 – Excerto do Diário de Campo 83
QUADRO 12 – Excerto do Diário de Campo 85
QUADRO 13 – Excerto do Diário de Campo 86
QUADRO 14 – Excerto do Diário de Campo 87
QUADRO 15 – Excerto do Diário de Campo 89
QUADRO 16 – Parecer elaborado pela coordenadora pedagógica e cedido à pesquisadora. 91
QUADRO 17 – Parecer elaborado pela coordenadora pedagógica, cedido à pesquisadora. 92
QUADRO 18 – Excerto do Diário de Campo 93
QUADRO 19 – Excerto do Diário de Campo 96
QUADRO 20 – Excerto do Diário de Campo 101
QUADRO 21 – Excerto do Diário de Campo. 102
QUADRO 22 – Excerto do Diário de Campo 103
QUADRO 23 – Excerto do Diário de Campo 108
QUADRO 24 – Excerto do Diário de Campo 108
QUADRO 25 – Excerto do Diário de Campo 111
QUADRO 26 – Rotinas dos berçários 116
QUADRO 27 – Rotinas dos Maternais 120
QUADRO 28 – Excerto do Diário de Campo 122
QUADRO 29 – Excerto do Diário de Campo 126
QUADRO 30 – Excerto de Diário de Campo 126
QUADRO 31– Registros das professoras – concepções 128

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANPED	Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação
BDTD	Biblioteca Brasileira Digital de Teses e Dissertações
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEB	Câmara de Educação Básica
CF	Constituição Federal
CIEE	Centro de Integração Empresa-Escola
CMESM	Conselho Municipal de Educação de Santa Maria
CNE	Conselho Nacional de Educação
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Infantil
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EEI	Escola de Educação Infantil
EMEF	Escolas Municipais de Ensino Fundamental
EMEI	Escolas Municipais de Educação Infantil
IAE	Investigação Ação Educacional
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas “Anísio Teixeira”
IQEI	Indicadores da Qualidade na Educação Infantil
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério da Educação
PBIEI	Parâmetros Básicos de Infraestrutura para a Educação Infantil
PIBID	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
PNE	Plano Nacional de Educação
PNEI	Política Nacional de Educação Infantil
PNQEI	Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil
PPP	Projeto Político Pedagógico
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil
RME	Rede Municipal de Ensino
RS	Rio Grande do Sul
SINAFOR	Sistema Nacional de Formação
SMED	Secretaria de Município de Educação
TCE	Tribunal de Contas do Estado
TJ	Tribunal de Justiça
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria
USP	Universidade de São Paulo

LISTA DE ANEXOS

ANEXO A – Termo de consentimento livre e esclarecido 147
ANEXO B – Quadro síntese dos encontros realizados durante a pesquisa, com as temáticas levantadas/desenvolvidas 149

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO 25

CAPÍTULO I CAMINHOS METODOLÓGICOS 35
1.1 A pesquisa em Ciências Sociais e Humanas: a investigação-ação educacional como alternativa para a formação contínua de professores e a qualificação dos espaços institucionais 35
1.2 Descrição do campo de pesquisa: 40
1.3 Percurso investigativo: os ciclos da investigação-ação educacional: 45

CAPITULO II PRÁTICAS AVALIATIVAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL E A QUALIDADE DOS CONTEXTOS EDUCATIVOS 52

CAPÍTULO III AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA PRÁTICA EM CONSTRUÇÃO 59
3.1 Os primeiros passos na consolidação da Educação como um direito da criança – perspectiva histórica e legal 59
3.2 A constituição das práticas avaliativas na Educação Infantil: aspectos teórico-conceituais e orientações legais 63
3.3 Interações entre as práticas avaliativas e as práticas pedagógicas 68

CAPÍTULO IV ANÁLISE DOS DADOS E RESULTADOS DA PESQUISA 75
4.1 Os ciclos investigativos 79
4.1.1 Primeiros movimentos investigativos – os desafios na constituição do grupo de pesquisa - Ciclo I 79
4.1.2 O papel do coordenador pedagógico - Ciclo II: 89
4.1.3 O processo reflexivo e as mudanças nas práticas pedagógicas – Ciclo III 95
4.1.4 A pesquisadora passa a ser coordenadora - Ciclo IV 100
4.2 Discussão dos resultados da pesquisa orientada pelas categorias de análise 105
4.2.1 Concepção de Currículo 107
4.2.2 Intencionalidade das práticas pedagógicas 113
4.2.3 Avaliação: registro e documentação 124

CONSIDERAÇÕES FINAIS 131

REFERÊNCIAS 137

ANEXOS 147

INTRODUÇÃO

A educação é uma prática social através da qual o ser humano transmite as "conquistas sociais" às gerações subsequentes, relacionadas, inclusive, à sobrevivência da própria espécie. Gomez (1998) define esse complexo processo de socialização dos bens culturais entre gerações como processo de educação. O processo educativo é determinado por fatores sociais, políticos e pedagógicos, e como tal precisa ser definido e compreendido de acordo com seu contexto histórico-social.

A Educação Infantil, que se configura em um campo específico da educação, guarda singularidades que estão relacionadas principalmente aos sujeitos que atende – as crianças de 0 a 5 anos[1]. Na sociedade contemporânea, a educação e o cuidado das crianças pequenas é compartilhada com a família, e cumpre a função de possibilitar

> uma profunda aprendizagem da cultura através de ações, experiências e práticas de convívio social que tenham solidez, constância e compromisso, possibilitando à criança internalizar as formas cognitivas de pensar, agir e operar que sua comunidade construiu ao longo da história (BARBOSA, 2009, p. 12).

Nas últimas décadas, a Educação Infantil brasileira vem sendo foco de estudos e pesquisas, constituindo-se como um campo teórico-prático em construção. As discussões envolvem temáticas diversificadas com relação à educação da infância: a formação docente, o desafio de articular cuidado e educação, as finalidades e os objetivos, o currículo e a avaliação. Enfim, são inúmeras as questões que estão em pauta e que envolvem as especificidades e revelam a sua potencialidade.

No campo jurídico, uma série de propostas foi formulada visando, garantir o direito da criança e estender seu acesso à educação. Entretanto, a questão da qualidade do atendimento ainda é um desafio a ser superado no sentido de assegurar às crianças ambientes e práticas que considerem e respeitem as especificidades da infância, por meio da formação e atuação dos seus profissionais

[1] Conforme a Lei 9394/96, Art. 29 "A Educação Infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade"

e da estruturação de contextos de aprendizagem que privilegiem as descobertas, a elaboração de conhecimentos e a produção das culturas infantis.

Na sociedade atual, a qualidade é uma temática recorrente tanto nos discursos quanto nas políticas públicas voltadas para a educação, que sinalizam para padrões mínimos de qualidade no atendimento na Educação Infantil.

No que se refere ao conceito de qualidade, concordamos com Moss (2002) quando coloca que é preciso compreender que este não é um conceito universal; ele é construído culturalmente e envolve subjetividades, percepções, crenças e valores dos múltiplos atores envolvidos em seu processo de construção, que é permanente, tendo em vista a necessidade constante de revisão a fim de atingir patamares cada vez maiores.

Compreendendo qualidade como um conceito isento de neutralidade, é preciso considerá-lo como um campo de opções no sentido de estabelecer critérios que, embora situados historicamente, se prestem a nortear a avaliação da oferta de vagas e a garantia de acesso, sobretudo, da Educação Infantil.

No que tange a esta etapa educativa, diversas publicações de pesquisadores da área como Rosemberg (2002); Correa (2003); Campos; Fulgraff; Wiggers (2006) e documentos do Ministério da Educação (MEC/BRASIL) defendem como critério primordial na definição de qualidade a garantia dos direitos, baseada nas necessidades da criança. Dentre esses documentos, destacamos a Politica Nacional de Educação Infantil (PNEI, 2006) -- que traz em seu arcabouço os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (PNQEI) (BRASIL, 2006), Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil (PBIEI), de 2006, e os Indicadores da Qualidade na Educação Infantil (IQEI), de 2009 -- Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos Fundamentais das crianças (BRASIL, 2009).

No aspecto legal temos principalmente a Resolução nº 05, do Conselho Nacional de Educação (CNE) de 17 de dezembro de 2009 que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) (BRASIL, 2009) em âmbito nacional, e a Resolução nº 30 do Conselho Municipal de Educação de Santa Maria (CMESM) de 21 de novembro de 2011, no âmbito municipal.

Sobre a temática da qualidade, Zabalza (1998) propõe dez critérios básicos para a garantia da qualidade nas instituições de atendimento para a infância, os

quais convergem para a estruturação de um ambiente seguro e desafiador e que considere a criança como protagonista em seu processo de aprendizagem.

Dentre estes aspectos, o autor se refere a um sistema de avaliação que permita o acompanhamento individual (criança) e coletivo (grupo), observando os objetivos, estratégias e metas traçadas e alcançadas, e que definirão os critérios de qualidade de acordo com as especificidades socioculturais e políticas de cada instituição.

Sendo assim, a Educação Infantil deve configurar-se em um processo dinâmico - um espaço de discussão e troca de ideias - envolvendo professores, família e crianças, expressando as concepções de infância e educação que, por sua vez, pressupõem a concepção de desenvolvimento infantil presentes em um determinado espaço. Para Corrêa (2003), Piotto et al. (1998), estas concepções implicam em opções e critérios que orientem a avaliação de cada contexto educativo, baseado nas necessidades e interesses infantis e as referências que pautam o padrão de qualidade esperado.

Seguindo uma tendência internacional, também está presente no cenário político-educacional brasileiro a discussão sobre a adoção de avaliações externas e em larga escala no âmbito da Educação Infantil, nos moldes que acontecem em outras etapas da educação básica. Trata-se da aplicação de testes de aferição do desenvolvimento infantil, baseados na concepção inatista e biológica, enfatizando a maturação neurológica da criança e padrões de comportamento esperados para cada faixa etária, estabelecendo critérios comparativos e uma imagem idealizada e abstrata da criança[2].

Essa metodologia de avaliação da Educação Infantil vem sendo alvo de criticas e controvérsias por parte de especialistas na área que defendem que na Educação Infantil a avaliação deve estar relacionada ao contexto de atendimento educacional e pedagógico, e não ao desempenho da criança em si.

As avaliações em larga escala[3], da forma como estão sendo discutidas no Brasil (e implementadas em algumas instituições cariocas) baseiam-se nos marcos de desenvolvimento padrão, desconsiderando o ritmo de aprendizagem de cada criança, os fatores subjetivos que estão envolvidos nas interações do grupo de

---

[2] Conforme NEVES, V. F. A; MORO, C. Avaliação na Educação Infantil: um debate necessário. Est. Aval. Educ. São Paulo, v.24, n 55, p. 272-302, abril/agosto 2013.

[3] Ver SILVA, J.B. da; SOUZA, T.N de. Análise da utilização de uma escala para avaliação da qualidade de creches. Est. Aval. Educ. São Paulo, v.22, n. 48, p. 137-158, jan/abr 2011.

crianças, o currículo e o planejamento como promotores do desenvolvimento infantil. Desta forma, o foco recai sobre a criança e não sobre o trabalho pedagógico que é desenvolvido na instituição, indo de encontro a todo o acumulado teórico acerca da criança e da infância desenvolvido nas últimas décadas. Salientamos, no entanto, que esta temática não será aprofundada por não ser o objetivo deste estudo.

Entendendo a necessidade de avaliar os contextos de Educação Infantil, tendo em vista que desde a LDB (BRASIL, 1996), ela é parte integrante da Educação Básica e considerando a interlocução entre avaliação e a busca da qualidade, o MEC, acolhendo a crítica vigorosa de pesquisadores, teóricos e estudiosos da infância com relação às avaliações de larga escala, instituiu em 2011 o Grupo de Trabalho encarregado de produzir subsídios que contribuam para a produção de uma política de avaliação da Educação Infantil[4] que considere as suas especificidades, as características etárias dos sujeitos aos quais se destina, gerando dados práticos para o investimento e a gestão dos sistemas de ensino.

A partir das discussões e estudos deste Grupo de Trabalho, produziu-se um documento final com sugestões e recomendações acerca da avaliação da Educação Infantil (BRASIL, 2012). Assim, caminha-se na direção de construir diretrizes para a formulação de uma proposta de avaliação contextual para a Educação Infantil que considere as concepções de criança, infância e Educação Infantil constantes nas publicações, na legislação, referências teóricas e acadêmicas contemporâneas referentes a esta etapa educativa.

Neste sentido, a infância é entendida como um construto social marcado por uma multiplicidade de concepções e formas de produzir e legitimar as experiências infantis. É um termo que traz um conceito plural, circunscrito pelo contexto sócio-econômico-cultural no qual está inserido, conforme apontam os autores Didonet (2008); Barbosa (2009); Sarmento (2012), Corsaro (2012).

Diante destas premissas, compreende-se que a Educação Infantil deve se constituir em espaços institucionais pensados para acolher a infância em sua multiplicidade, considerando as crianças como atores sociais, sujeitos históricos e de direitos, competentes e participativos – co-construtoras de conhecimentos,

[4]A criação e execução de processos avaliativos da educação nacional é da competência do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (INEP). Sendo assim, os estudos e sugestões do Grupo de Trabalho instituído pelo MEC visam contribuir com esta tarefa, explicitando um marco de referência que estabeleça diretrizes e metodologias adequadas para subsidiar um programa de avaliação da Educação Infantil, defendendo e garantido as especificidades desta etapa educativa. (DIDONET, 2014)

identidades e culturas, através das interações com seus pares e com parceiros mais experientes - articulando as dimensões de educação e cuidado, cumprindo com as finalidades descritas nas políticas públicas que se referem a esta etapa educativa.

De acordo com os estudos de Cerisara (1999); Barbosa (2009); Richter (2010); Oliveira (2011), a indissociabilidade entre o educar e cuidar vem sendo longa e exaustivamente tratada em estudos, pesquisas e publicações que começam a surgir no Brasil a partir da década de 1990, contrapondo-se às práticas de cunho assistencialista-médico-higienista que caracterizavam o trabalho desenvolvido nas instituições de atendimento a infância, especialmente no que se refere à faixa dos zero aos três anos. A partir da Constituição Federal (CF) promulgada em 1988, quando a Educação Infantil passou a ser um direito de toda e qualquer criança e um dever do Estado, ampliou-se o acesso destas aos espaços educativos destinados à infância, em especial, nas instituições públicas.

Isso se configura em um desafio, não apenas para os sistemas de ensino, mas para a própria reestruturação da Educação Infantil enquanto etapa educativa no que tange à formulação de propostas curriculares e pedagógicas que articulem as dimensões do cuidado e educação, sobretudo para bebês e crianças bem pequenas[5].

Dentre essas questões, emerge a temática da avaliação, um conceito que envolve uma multiplicidade de concepções e finalidades, o que acaba dificultando sua definição especialmente no âmbito da educação de bebês e crianças bem pequenas, dada a sua especificidade. A dificuldade em conceber um processo avaliativo na Educação Infantil é fruto da própria evolução histórica desta etapa educativa, cuja origem é ambiguamente marcada pelos pressupostos assistencialistas e da escola de ensino fundamental.

Pensar a avaliação na Educação Infantil requer aprofundar a reflexão teórico-prática por parte dos professores com relação às práticas avaliativas – suas finalidades e maneiras de condução – do processo de desenvolvimento infantil e de como o ambiente proporciona experiências ricas e diversificadas, favorecendo a descoberta e a produção do conhecimento das crianças.

---

[5] Para fins deste estudo, quando nos referimos a “bebês e crianças bem pequenas”, estamos dando ênfase para a etapa creche (crianças de 0 a 3 anos), destacando as especificidades requeridas para esta faixa etária, corroborando com o definido por Barbosa (2009).

Sendo assim, cabe-nos perguntar: O que é avaliar? O que isso significa na Educação Infantil? Como isso se concretiza em contextos educativos com crianças de 0 a 3 anos? Há uma correlação entre elaboração dos relatórios de aprendizagem das crianças e a qualidade destes contextos educativos?

Diante de tais questionamentos, esta pesquisa buscou investigar **Como as práticas avaliativas se relacionam com as práticas pedagógicas em contextos coletivos de educação de bebês e crianças bem pequenas e qual sua repercussão na qualidade da Educação Infantil?**

Assim, justificamos este estudo, que teve como objetivo geral: *Investigar as relações entre as práticas avaliativas e as práticas pedagógicas presentes na atuação docente com bebês e crianças bem pequenas em uma instituição pública e a relação com a qualidade da Educação Infantil.*

Na intenção de melhor articular as ideias e reflexões sobre a questão de pesquisa e o objetivo geral, buscou-se também:

a) *Investigar as relações entre as bases teóricas e legais e as práticas avaliativas das professoras*[6] *que atuam com bebês e crianças bem pequenas na instituição pesquisada;*
b) *Analisar as práticas avaliativas das professoras em relação às orientações presentes no projeto politico pedagógico da instituição pesquisada;*
c) *Identificar as práticas avaliativas em uso pelas professoras para o acompanhamento do trabalho pedagógico e do processo do desenvolvimento e da aprendizagem de bebês e crianças bem pequenas e como isso se relaciona com as práticas pedagógicas;*
d) *Refletir sobre os limites e as possibilidades das práticas avaliativas no acompanhamento do processo do desenvolvimento e da aprendizagem de bebês e crianças bem pequenas e sua repercussão na qualidade do contexto educativo pesquisado.*

As inquietações que apresento nesta dissertação são fruto de reflexões que se ampliaram ao longo de minha formação e atuação profissional. Ainda durante a formação inicial, atuei como bolsista de pesquisa em projetos voltados para a

[6] Ao longo do trabalho utilizaremos o gênero feminino pelo fato de todas as participantes da pesquisa serem mulheres.

formação continuada de professores, com ênfase no desenvolvimento infantil[7]. Este trabalho me aproximou das questões da Educação Infantil, área de pesquisa que despertou meu interesse, apesar de meu curso de formação inicial não ser especificamente voltado para ela[8].

Minha trajetória docente na Educação Infantil iniciou a partir da nomeação, por concurso público, no Município de Santa Maria, em 2010, na qual assumi uma turma de Berçário I. Isso se configurou em um desafio, pois minha experiência até então era com turmas de alfabetização. Como conhecia pouco sobre a docência na Educação Infantil – especialmente com bebês - procurei saber mais sobre o assunto por meio de leituras, pesquisas e das interações com as próprias crianças.

Logo constatei que, na concepção da escola, o trabalho no berçário era visto como algo "menor", e estava ainda atrelado, exclusivamente, ao cuidado, ou como a área define, à guarda e à assistência. Mesmo assim, buscava realizar um trabalho de qualidade com os bebês na tentativa de articular os cuidados ao seu desenvolvimento integral.

Com o passar do tempo, uma das questões que me inquietava no trabalho com bebês era a avaliação e o registro da aprendizagem das crianças, pois todo o final de semestre a escola cobrava a entrega de um "produto" deste trabalho às famílias. A forma como a escola me orientava para tal, e as visões que as famílias tinham sobre as práticas no berçário, a meu ver, não expressavam o percurso realizado pelas crianças. Durante aquele período comecei a questionar algumas certezas das famílias e da escola.

Sentindo a necessidade de buscar mais subsídios teóricos para minhas práticas, iniciei o Curso de Especialização em Docência na Educação Infantil, oferecido pela UFSM, dentro de uma política de formação continuada de professores oferecida pelo MEC[9].

Neste curso tive a oportunidade de me apropriar de leituras e aprofundar as reflexões acerca de temáticas referentes à Educação Infantil, entre elas, a da avaliação, a qual elegi como foco de estudo no trabalho de conclusão do curso,

---

[7] Curso de Especialização em desenvolvimento humano com ênfase em Educação Infantil, promovido pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) - Pró-Reitoria de Extensão/ Centro de Educação em parceria com os municípios de São Sepé, Caçapava do Sul e Formigueiro, integrando as ações do Programa Institucional de Extensão Universidade Aberta/PRE/UFSM, no período de 2000 a 2002.

[8] Curso de Pedagogia - habilitação séries iniciais e matérias pedagógicas do 2º grau – UFSM

[9] Através da Coordenação e Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) Educação que integra o Sistema Nacional de Formação de Profissionais da Educação Básica (SINAFOR), sendo integrante de um conjunto de ações que visam qualificar a Educação Infantil.

intitulado ***Avaliação na Educação Infantil: registros do processo de aprendizagem de crianças de 0 a 2 anos – contribuições teóricas e concepções de professores***, abordando essa prática nos contextos coletivos de bebês, onde iniciei minha trajetória como educadora infantil.

Ao longo da elaboração deste trabalho percebi a carência de estudos que embasem as práticas pedagógicas com crianças de até 3 anos, tendo em vista que a pesquisa relacionada a esta faixa etária ainda é bastante recente no cenário da Educação Infantil brasileira, segundo apontam os estudos de Barbosa (2009) e Fochi (2012).

As publicações legais que normatizam a Educação Infantil nacional concebem a criança como um sujeito de direitos, protagonista em seu processo de aprender, produtor de conhecimento e de cultura. Um ser que, desde pequeno, não se limita à passiva incorporação de elementos da cultura, mas busca compreender o mundo e a si mesmo por meio dos sentidos que atribui à sua experiência nas interações que estabelece com pessoas e objetos.

Considerando as singularidades das crianças, as propostas curriculares e pedagógicas das instituições de Educação Infantil devem constituir-se de modo flexível, onde os conhecimentos se interligam e dialogam entre si, articulando experiências e saberes de diferentes atores – as crianças, suas famílias, os professores, a comunidade. Devem considerar as práticas cotidianas, bem como o patrimônio cultural, artístico, científico e tecnológico historicamente construído pela humanidade, definindo, assim, os objetivos da ação pedagógica, trabalhando para a formação integral da criança e colaborando para a transformação social.

A partir destas orientações, a prática pedagógica é entendida como uma troca de sentidos e significados construídos a partir das interações entre crianças, e dos professores com as crianças, e outras fontes de conhecimento, através das quais acontece a produção e apropriação de saberes. O professor como membro mais experiente, deve manter um olhar atento para conhecer e acompanhar o processo de construção do conhecimento do grupo e de cada criança, a fim de que possa planejar ações que enriqueçam e ampliem as experiências infantis.

Neste sentido, emerge a importância do planejamento das situações de aprendizagem e dos registros: estes últimos servem não apenas para capturar um momento da criança, mas, como bem coloca Corsino (2009, p. 120), se configuram em um “espaço de formação e de reflexão do professor sobre o trabalho realizado”.

Assim, os registros, que integram a prática avaliativa, se configuram em instrumentos de reflexão do professor sobre a sua prática a partir dos quais deve reestruturar as ações para melhor orientar as aprendizagens infantis. As DCNEI (BRASIL, 2009) que norteiam o trabalho a ser realizado nas creches e pré-escolas, orientam que a avaliação deverá ser feita mediante a observação crítica dos acontecimentos significativos do cotidiano de cada criança e do grupo, expressos por meio de diferentes formas de registro, realizados por adultos e crianças.

Neste sentido, aprofundar o estudo da temática da avaliação na Educação Infantil consiste em refletir sobre as práticas pedagógicas, considerando a relação dialógica que existe entre elas. Nisto reside a sua importância, especialmente em se tratando das práticas em contextos coletivos com bebês e crianças bem pequenas, uma vez que perpassa todo o processo educativo, desde o planejamento das situações de aprendizagem até a observação e o registro das interações que ocorrem no cotidiano do grupo.

Diante do exposto, emerge a importância de se pensar sobre a avaliação na Educação Infantil, buscando colaborar com o debate acerca da efetivação de uma Educação Infantil de qualidade, que favoreça a aprendizagem e o desenvolvimento integral da criança.

Assim, o primeiro capítulo deste trabalho está voltado para a escolha metodológica da pesquisa, que se constitui em uma abordagem qualitativa nos moldes da Investigação Ação Educacional (IAE). Neste capítulo também contemplamos a descrição do campo de pesquisa, trazendo alguns dados referentes ao atendimento da infância nas instituições da Rede Municipal de Ensino de Santa Maria (RME), inserindo e caracterizando neste contexto macro, a instituição onde foi desenvolvido o estudo.

No segundo capítulo, buscamos explicitar as relações entre as práticas avaliativas na Educação Infantil e a qualidade destes contextos educativos, trazendo concepções de avaliação presentes nos documentos e publicações legais, bem como anunciando os autores que irão fundamentar a análise dos dados.

O terceiro capítulo apresenta um aprofundamento sobre a temática da avaliação, e estabelece relações entre a constituição histórica da Educação Infantil como etapa educativa e a constituição das práticas avaliativas.

Por fim, o quarto capítulo apresenta a discussão dos resultados alcançados através da pesquisa. Estes são evidenciados a partir da descrição e análise dos

ciclos vivenciados pelo grupo de professoras na investigação-ação desenvolvida na instituição, bem como a análise da caminhada do grupo dentro das categorias elencadas a partir do referencial teórico e dos registros em diário de campo realizados com base na observação participante, das falas e atitudes das professoras. A saber, tais categorias se referem á concepção de **Currículo na educação infantil**, à **Intencionalidade das práticas pedagógicas** e a concepção de **Avaliação,** destacando a questão do **registro e da documentação.**

Deste modo, ao final do estudo, são apresentadas as considerações finais explicitando as percepções decorrentes do desenvolvimento da pesquisa, ressaltando as conquistas e avanços do grupo.

CAPÍTULO I
CAMINHOS METODOLÓGICOS

1.1 A pesquisa em Ciências Sociais e Humanas: a investigação-ação educacional como alternativa para a formação contínua de professores e a qualificação dos espaços institucionais

Durante muito tempo, a pesquisa em Ciências Sociais e Humanas buscou analisar e compreender a realidade a partir dos pressupostos positivistas, olhando o entorno social com objetividade e distanciamento[10].

Entretanto, essa corrente filosófica por si só, não deu conta de apreender e explicar a complexidade dos fatos e fenômenos sociais produzidos pelas ações humanas e, por isso, carregados de subjetividade e de juízos de valor. Neste sentido, Severino afirma que

> quando se trata do homem, de sua prática, de suas relações e condutas, tanto no plano individual como no coletivo, o sentido de ciência se modifica radicalmente e não há como encontrar continuidades homogeneizadoras entre as ciências naturais e as ciências humanas (2001, p.16).

Assim, a compreensão de que a pesquisa em Ciências Sociais e Humanas guarda singularidades que pressupõem uma metodologia própria trouxe novos contornos para a pesquisa no campo educacional, foco de interesse no desenvolvimento deste estudo.

Neste contexto científico, a educação se constitui em um vasto campo de pesquisa, instigando cada vez mais estudos e investigações. A diversidade de temáticas permite ampliar o olhar crítico sobre os problemas, os avanços e as perspectivas dos fenômenos educativos.

A pesquisa no campo da educação exige cuidados com relação à escolha dos métodos investigativos e formas de abordar os diferentes problemas. Neste sentido, questiona-se a investigação exclusivamente empírica, que segundo Gamboa (2012,

---

[10] Gamboa (2012) descreve que a preocupação por constatar, descrever, congelar e prever fatos, comportamentos humanos e sociais ou sistemas de representação como se fossem objetos inanimados e distanciados do pesquisador por meio dos instrumentos e das técnicas de pesquisa, característico da abordagem quantitativa, se mostra inadequada à pesquisa em educação, por esta se tratar de uma prática social, marcada por ambiguidades e contradições. (p.30-31)

p. 25) acaba por “privilegiar só algumas formas de investigar a multifacetária e contraditória realidade educativa”.

Acreditamos que pesquisar em educação requer uma postura investigativa clara e comprometida com a transformação da realidade. O movimento reflexivo desencadeado pela pesquisa poderá fomentar novas reflexões, criando possibilidades para a construção do conhecimento e revelando sua importância na transformação das práticas sociais.

Diante de tais premissas, os estudos de caráter qualitativo surgem como alternativas para desvelar a complexidade da realidade educativa, permitindo estudar e compreender os fenômenos educativos, reconhecendo que estes não podem ser confinados somente a métodos analíticos e descritivos.

> O interesse crescente que os educadores tem em conhecer a prática pedagógica, as relações da escola com o todo social, as contradições sociais que se manifestam na luta pela escola democrática, etc. vem criando a necessidade de novas abordagens que permitam esse conhecimento (GAMBOA, 2012, p.104).

Dentro da grande variedade de metodologias presentes no campo da investigação sócio-educativa, destacamos a investigação-ação. Conforme Elliott (2000), esta é uma modalidade de pesquisa em educação que difere de práticas tradicionais, pois analisa as ações humanas e as práticas sociais vivenciadas por professores em seu fazer pedagógico.

A investigação-ação educacional constitui-se em uma forma de questionamento reflexivo e coletivo de um determinado problema do dia a dia, cujo estudo e compreensão orientam para a qualificação das práticas, gerando um movimento de mudança. Elliott (2000); Barbier (2002) consideram o “processo de investigação em espiral” que segue os ciclos do planejamento, observação, reflexão e ação. Gil (2006) corrobora com estes autores e acrescenta que este é um processo metodológico dialético e flexível, determinado pela dinâmica do grupo de pesquisadores em seu relacionamento com a situação pesquisada.

A investigação-ação traduz-se, portanto, em uma modalidade investigativa orientada para a *práxis,* que conforme Freire (1996) é determinante para a transformação da realidade investigada mediante a reflexão permanente das ações, gerando um processo permanente de mudança das práticas de um determinado grupo.

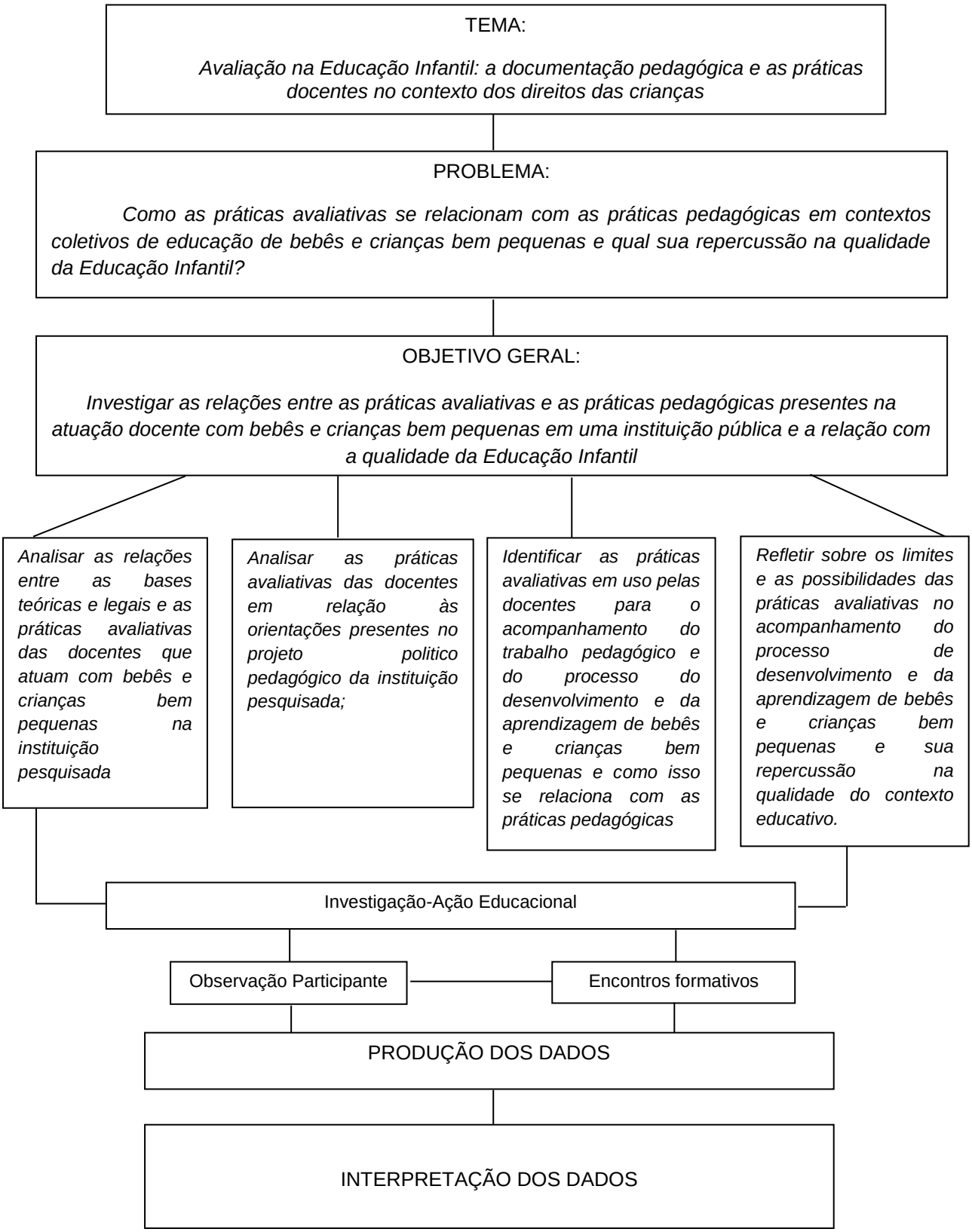
Nesta perspectiva, Stoer e Cortesão (1999), e Elliott (2000) afirmam que os professores produzem dois tipos de conhecimento cientifico: assumindo-se como um investigador da própria prática, e desenvolvendo dispositivos pedagógicos que permitam a qualificação de seu trabalho.

Diante do exposto, esclarecemos que a base metodológica adotada para esse estudo pauta-se em uma abordagem qualitativa, nos moldes da investigação-ação educacional (IAE). E justificamos esta escolha metodológica por acreditar que a investigação-ação instrumentaliza os professores com um arcabouço teórico-prático para as necessárias transformações no campo educativo, constituindo uma comunidade investigativa onde todos são protagonistas na identificação e na solução de problemas, bem como na [re]definição de projetos institucionais. Além disso, destaco minha inserção como docente e membro do grupo de professoras neste contexto de pesquisa, como elemento interessado e mobilizador da problemática em questão.

Desta forma, a IAE apoia a consolidação de uma ciência educativa crítica, evidenciando o comprometimento de todos os atores envolvidos na organização de conhecimentos e na elaboração de estratégias, na medida em que desencadeia um processo reflexivo a partir da partilha de dúvidas, teorizações, das leituras que cada professora faz das situações de aprendizagem que, dialogadas na coletividade, criam oportunidades de formação contínua e melhoria na qualidade das práticas pedagógicas.

Assim, a intenção deste estudo foi investigar as práticas avaliativas que se realizam no contexto de uma instituição pública municipal de Educação Infantil, tendo em vista a qualificação das práticas pedagógicas a partir do processo reflexivo gerado nas professoras. Para tanto, este estudo assume o desenho metodológico expresso no esquema a seguir:

DESENHO METODOLÓGICO:



A definição do lócus de pesquisa se deu por ser este o espaço no qual a pesquisadora atua como professora desde o ano de 2013, fato que possibilitou a inserção no campo de pesquisa e que contribuiu na definição das técnicas metodológicas da observação participante com registro em diário de campo, além de registros de áudio dos encontros formativos, para a coleta de dados empíricos.

Segundo Santo (1992), a observação participante caracteriza-se por ser um processo investigativo no qual o observador, sendo aceito como membro legítimo do grupo, utiliza-se desta posição privilegiada para buscar informações e coletar material para o desenvolvimento da pesquisa.

Concordamos com a afirmação de Loureiro (2004) de que na pesquisa educacional a observação participante possibilita um olhar mais complexo sobre os fenômenos educativos, partindo de outro sistema de referências, apropriando-se de outras linguagens, conceitos e modos de olhar, ouvir e escrever.

Cabe ressaltar que, mesmo sendo parte do grupo, a observação participante pode representar um desafio para o pesquisador, pois, como bem descreve Silva (2011), é preciso exercitar outro olhar, pois para nós este é um momento de formação, uma “experiência de estranhamento” das práticas vividas no cotidiano.

Os dados foram produzidos por meio de narrativas orais e escritas do grupo de professoras, a partir das observações de vivências dentro da instituição e dos encontros formativos, as quais foram transcritas posteriormente em diário de campo. Este instrumento nos possibilitou refletir sobre o processo, analisar e compreender as situações vivenciadas, as falas dos interlocutores, permitindo pensar sobre si mesmo, sobre a realidade pesquisada e sobre os rumos da própria investigação.

No processo de análise dos materiais produzidos no decorrer de cada ciclo desta IAE, utilizamos as orientações de Bardin (1977) quanto ao método de análise de conteúdo, caracterizada por enfatizar o conteúdo, privilegiando as formas de linguagem escrita e oral, sem, no entanto, excluir outros meios de comunicação. Seu objetivo é a compreensão crítica de fatos, falas, gestos observados no contexto de estudo e que tem relação com a temática da pesquisa, apreendendo o conteúdo manifesto ou latente, o que está implícito e explicito. (BARDIN, 1977; TRIVIÑOS, 2010)

1.2 Descrição do campo de pesquisa:

Esta IAE ocorreu em uma unidade de Educação Infantil da rede municipal de Santa Maria – RS. A fim de compreender melhor o contexto macro onde está inserido o campo de pesquisa, consideramos importante trazer alguns dados demográficos referentes ao atendimento das crianças na Educação Infantil no âmbito municipal.

Os dados constantes do relatório *Radiografia da Educação Infantil no Estado do RS*, elaborado pelo Tribunal de Contas do Estado do Rio Grande do Sul (TCE - RS), atualizado com base no Censo Demográfico e no Censo Escolar (2012), revelam que o município de Santa Maria atende a 6.227 crianças na Educação Infantil (33,77% da população infantil residente no munícipio), sendo 2.234 matrículas na Creche (18,09% da população infantil do município na faixa dos 0 aos 3 anos) e 3.993 matrículas na pré-escola (65,56% da população infantil do município na faixa dos 4-5 anos).

O estudo de Flôres (2014), atenta para o fato de que, segundo levantamento feito junto à Secretaria de Município da Educação (SMED) e o CMESM, as matrículas de crianças que frequentam a Educação Infantil em quarenta (40) escolas de Educação Infantil da rede privada no município não estão contabilizadas no relatório. Mesmo as instituições tendo autorização do CMESM, estas não possuem cadastro no Censo Escolar, o que demanda por parte da SMED um trabalho neste sentido.

Ainda assim, a pesquisa de Flôres (2014) evidencia que o município apresenta um déficit importante com relação ao atendimento de sua população infantil, especialmente no que se refere ao segmento creche, estando ainda muito aquém da meta prevista no Plano Nacional de Educação 2014 (PNE), aprovado por meio da Lei 13.005 de 25 de junho de 2014, o que representa um desafio para a Rede Municipal de Ensino (RME) nos próximos anos.

Segundo dados da SMED, atualmente o atendimento da RME às crianças menores de 6 anos se realiza em Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEI), Escolas Municipais de Ensino Fundamental (EMEF), Escolas de Educação Infantil (EEI) conveniadas (confessionais/filantrópicas para as quais o município disponibiliza recursos humanos) ou por meio da compra de vagas em instituições

privadas, perfazendo um total de 55 instituições que atendem esta etapa no município.

Neste contexto, a escola onde se desenvolveu este estudo atende, atualmente, a cento e noventa e sete (197) crianças de 0 a 6 anos[11]em turmas de berçário até a pré-escola, e está organizada em 11 turmas. Cabe esclarecer que a formação dos grupos de crianças, por faixa etária, segue as orientações da Resolução do CMESM Nº 30/2011, conforme descrito a seguir:

> **Art. 22 –** Os parâmetros para a organização de grupos de crianças deverão levar em consideração o Projeto Político Pedagógico e o espaço físico, bem como observar a relação denominação/idade, criança/adulto e criança/professor:[12]

ETAPA	IDADE	RELAÇÃO CRIANÇA/ADULTO RELAÇÃO CRIANÇA/PROFESSOR
a. Berçário I (BI)	de zero a um ano (0 – 1)	**6 crianças por adulto** No máximo 12 crianças por professor
b. Berçário II (BII)	de um a dois anos (1 – 2)	**6 a 8 crianças por adulto** No máximo 18 crianças por professor
c. Maternal I (MI)	de dois a três anos (2 – 3)	**10 a 12 crianças por adulto** No máximo 18 crianças por professor
d. Maternal II (MII)	de três a quatro anos (3 – 4)	**12 a 15 crianças por adulto** No máximo 20 crianças por professor
e. Pré-Escola A (Pré A)	de quatro a cinco anos (4 – 5)	**15 a 20 crianças por adulto** No máximo 20 crianças por professor
f. Pré-Escola B (Pré B)	de cinco anos a cinco anos e onze meses (5 – 5a 11m)	**20 crianças por adulto** No máximo 20 crianças por professor

> § 1º – Cada grupo de crianças, considerando os parâmetros supracitados, deverá ter um professor habilitado que nele atue por turno.
> § 2º – Quando a relação criança/adulto exceder aquela expressa na tabela acima (grifo do relator), o professor deve ter suas ações compartilhadas com o auxiliar ou monitor de Educação Infantil.

Na instituição pesquisada, tais orientações são consideradas na organização das turmas, conforme podemos ver através do quadro abaixo:

---

[11] Consideramos importante esclarecer que as crianças são matriculadas na Educação Infantil conforme as determinações da lei 11.274/06 que institui os ensino fundamental de 9 anos com matrícula obrigatória a partir dos 6 anos, sendo 31 de março a data de corte. Em função desta data de corte, muitas crianças completam 6 anos ainda frequentando as turmas de pré-escola.

[12] Faz-se importante elucidar que no âmbito do munícipio de Santa Maria – RS, as turmas de educação infantil são atendidas por uma professora com formação em Pedagogia, auxiliada por outros “adultos” (estagiárias). Ver nota 13.

ETAPA	IDADE	
BERÇÁRIO I	De zero a um ano (0-1)	A turma de Berçário I atende em **regime integral**, tendo duas professoras (uma para cada turno) e 4 estagiárias (duas por turno). Atualmente atende a 15 crianças.
BERÇÁRIO II	De um a dois anos (1 – 2)	Turma da manhã com 12 crianças e turma da tarde com 16 crianças. Cada turma conta com uma professora e duas estagiárias.
MATERNAL I	De dois a três anos (2 – 3)	Turma da manhã com 15 crianças e turma da tarde com 16 crianças. Cada turma conta com uma professora e uma estagiária.
MATERNAL II	De três a quatro anos (3 – 4)	Turma da manhã com 19 crianças e turma da tarde com 18 crianças. Cada turma conta com uma professora e uma estagiária.
PRÉ- ESCOLA A	De quatro a cinco anos (4 – 5)	Uma turma de Pré A no turno da manhã com 19 crianças e outra à tarde com 18 crianças. Cada turma conta com uma professora e uma estagiária.
PRÉ-ESCOLA B	De cinco anos a cinco anos e onze meses (5 – 5a11m)	Uma turma de Pré B no turno da manhã com 19 crianças e outra à tarde com 21 crianças. Cada turma conta com uma professora e uma estagiária.

QUADRO 1 – Dados demográficos grupos de crianças

Fonte: Elaborado pela Pesquisadora (2014).

Como podemos visualizar no quadro acima, todas as professoras contam com a presença de estagiárias[13]. O estágio remunerado é regulamentado pela Lei Federal 11.788, de 25 de setembro de 2008, a qual define, no artigo 1º:

> Estágio é o ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho que visa à preparação para o trabalho produtivo de educandos os que estejam frequentando o ensino regular em instituições de educação superior, de educação profissional, de ensino médio, da educação especial e dos anos finais do ensino fundamental, na modalidade profissional da educação de jovens e adultos.

No ano de 2014, o grupo docente era composto por dez professoras, sendo que duas ocupavam as funções na gestão escolar. A partir de fevereiro de 2015, a pesquisadora assumiu o cargo de coordenadora pedagógica no turno da manhã, ampliando assim a equipe diretiva.

[13] A maioria das estagiárias que atua na escola está cursando curso superior (pedagogia, educação especial e psicologia), mas a escola ainda conta com alunas do ensino médio, que no momento estão atuando em uma das turmas de maternal e nas turmas de berçário I e II. Estas pessoas são selecionadas mediante inscrição na escola, por indicação dos docentes ou outras auxiliares. Em geral são pessoas da comunidade, ou da região de entorno. Os contratos são feitos por um convênio entre a Prefeitura e o Centro de Integração Empresa-Escola (CIEE). O critério de lotação nas turmas é a afinidade da estagiária com a faixa etária do grupo.

A maioria das professoras possui graduação em Pedagogia; todas possuem pós graduação – algumas em Educação Infantil, outras em áreas afins, e a diretora possui titulação de mestre em educação. A escola possui ainda uma educadora especial que atende a crianças com deficiência. Cabe destacar que a maioria das professoras foram nomeadas após a realização do concurso para provimento do cargo de professor do magistério público municipal em 2008.

Há que destacar o fato de que recentemente a escola vivenciou um importante processo de reestruturação no que se refere à gestão escolar e ao quadro docente. No ano de 2012, houve eleições de diretores para o triênio 2013-2015 na RME. A diretora eleita[14] assumiu o cargo após sua antecessora (que tinha formação em Geografia) ter permanecido à frente da escola por mais de 15 anos. Entretanto, após seis meses à frente da direção da escola, a mesma foi convidada para integrar a equipe da SMED. Este fato levou a um novo processo eletivo, conforme a Lei Municipal 4740, de 24 de dezembro de 2003.

A atual diretora, eleita para completar o mandato, assumiu o cargo no segundo semestre de 2013. Este importante movimento de mudança trouxe novas perspectivas para a instituição e vem impulsionando a comunidade escolar em direção a patamares cada vez maiores de qualidade, buscando superar as tendências assistencialistas e algumas práticas cristalizadas que perduravam na escola.

Neste curto espaço de tempo, muitos avanços são percebidos na instituição. A forma descentralizada como a equipe gestora vem conduzindo o trabalho; ampliando os canais de participação de toda a comunidade escolar criou um ambiente motivador para as professoras, que demonstram desejo crescente por qualificação profissional, bem como de suas práticas junto às crianças.

Neste sentido, há que salientar que, apesar de já possuírem especialização, três professoras da escola estão matriculadas para a segunda edição do Curso de Especialização em Docência na Educação Infantil, oferecido pela UFSM, além de ter em seu quadro docente duas professoras alunas do curso de Mestrado em Educação/UFSM.

Há que se destacar ainda que, apesar dessa pesquisa focar as práticas pedagógicas e avaliativas na etapa creche (0 a 3 anos), todas as professoras

[14] Cabe destacar que a formação da diretora eleita está em conformidade com a Resolução nº 30/11 CMESM e com a Lei Municipal 4740/03 que instituiu a Gestão Escolar Democrática.

participaram do estudo, pois a maioria atua nos dois segmentos da Educação Infantil [15]. Para melhor visualização, os dados demográficos do grupo foram organizados no quadro a seguir:

Professoras	Gestão escolar	Formação inicial	Especialização	Tempo de atuação na instituição[16]
Professora A		PEDAGOGIA	Educação Infantil	1 ano e 8 meses
Professora B		PEDAGOGIA	Educação Infantil	5 anos e 8 meses
	COORDENADORA PEDAGÓGICA I	PEDAGOGIA	Alfabetização	4 anos e 6 meses
Professora C		CURSO NORMAL – MAGISTÉRIO FILOSOFIA	Alfabetização nos anos iniciais com ênfase em Educação Infantil	8 anos e 8 meses
Professora D		PEDAGOGIA	Psicopedagogia Docência na Educação Infantil Mestrado em educação (andamento)	1 ano e 8 meses
Professora E		PEDAGOGIA	Psicopedagogia Docência na Educação Infantil (em andamento)	4 anos e 4 meses
Professora F		PEDAGOGIA	Psicopedagogia Docência na Educação Infantil (andamento)	3 anos e 8 meses
Professora H		PEDAGOGIA	_____	13 anos
Professora I		PEDAGOGIA	Psicopedagogia Gestão Educacional Mestrado em educação (andamento)	1 ano e 8 meses
	Diretora	PEDAGOGIA	Psicopedagogia Mestrado em educação	5 anos
Professora K		EDUCAÇÃO ESPECIAL	Informática na educação Atendimento especializado em Atendimento Educacional Especializado	7 anos

QUADRO 2 – Grupo de professores

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2014)

[15] De acordo com a LDB 9394/96, a Educação Infantil é composta por creche (0 a 3 anos) e pré-escola (4 e 5 anos)

[16] Em agosto de 2014

É importante destacar também que durante o ano de 2014, a escola participou do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID/UFSM)[17], contando com cinco acadêmicas do Curso de Pedagogia/UFSM distribuídas entre as turmas. Apesar do desligamento da instituição do referido programa, as professoras continuam participando dos encontros formativos proporcionados pelo mesmo e realizados na UFSM, o que se configura em momentos importantes de discussão e estudo.

Acreditamos que este processo de reestruturação pelo qual vem passando a escola e as ações que vem sendo desenvolvidas e implementadas em prol de um contexto mais qualificado para as crianças foram condições favoráveis para que se instalasse, nesta instituição, o processo investigativo descrito nesta dissertação.

Cabe destacar que, no âmbito desta pesquisa, foi possível perceber quatro momentos que definiram seus ciclos, desencadeados por situações limites que ocorreram a partir das reflexões suscitadas no grupo - sejam elas impulsionadas pelas discussões coletivas, sejam pelas percepções de um único sujeito. Este processo é tenso, marcado por conflitos e contradições decorrentes do movimento de desconstrução de certezas e concepções presentes nas práticas de cada professora.

1.3 Percurso investigativo: os ciclos da investigação-ação educacional:

De acordo com Elliott (2000), a investigação-ação consiste em um processo de investigação em espiral, seguindo ciclos de planejamento, observação, reflexão e ação, em um processo dialético. A partir da observação e da reflexão sobre a ação, o grupo pode dialogar sobre o significado da problemática em questão, reorganizando um novo planejamento e assim, começar outro ciclo. A seguir apresentamos um gráfico do que, para nós, se configura na espiral reflexiva que representa a dinâmica dialética vivenciada pelo grupo onde se desenvolveu este estudo.

---

[17] O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) é um programa da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) que tem por finalidade fomentar a iniciação à docência, contribuindo para o aperfeiçoamento da formação de docentes em nível superior e para a melhoria da qualidade da educação básica pública brasileira. O projeto apoiado no âmbito do Programa na instituição é desenvolvido por grupos de alunas do curso de Pedagogia sob supervisão de uma professora da escola e orientação de professores da UFSM.

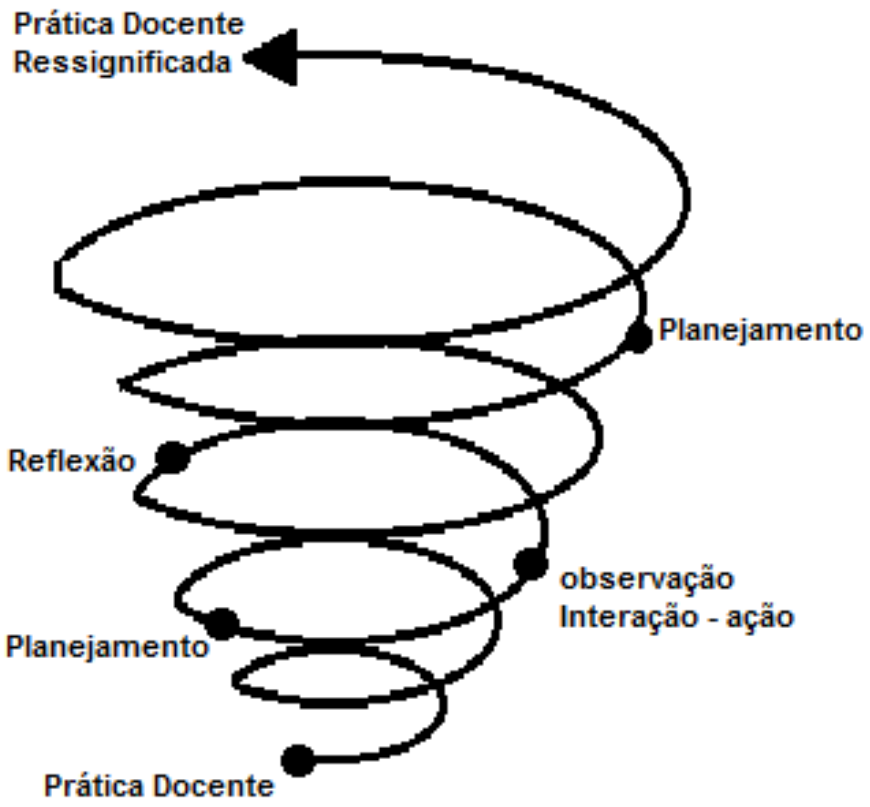


FIGURA 1 – Espiral reflexiva da investigação-ação

Fonte: elaborado pela pesquisadora, 2014.

Na figura procuramos expressar o movimento da pesquisa, composto por quatro fases em uma espiral cíclica de ação e reflexão, e que vai em direção da transformação das práticas docentes. Entendemos que as quatro etapas estão em constante interação; uma alimenta a outra e vice-versa, e este processo tende a continuar em ciclos indefinidos.

A seguir, descrevemos cada um dos ciclos desta investigação, vivenciados pelo grupo de professoras e que revelam as transformações neste contexto educativo, no decorrer do processo investigativo.

No primeiro ciclo, iniciamos o percurso investigativo apresentando as intenções de trabalho, primeiramente à equipe gestora que se mostrou bastante aberta às nossas ideias, conforme expressa o registro do diário de campo a seguir:

Conversei hoje com a equipe diretiva da escola sobre o meu projeto e as intenções da minha pesquisa. A equipe diretiva se mostrou bastante interessada e disponível. O importante neste contato inicial é que a equipe diretiva se mostrou disposta a participar e receptiva do projeto, pois há algum tempo buscava implementar na escola uma forma de registro mais eficiente para relatar os projetos e o desenvolvimento das crianças. A coordenadora e a diretora da escola consideram que este processo vem acontecendo na escola há pelo menos cinco anos. Relataram que antes, quando chegaram na escola, via concurso público, em 2009, não havia nenhuma forma de registro da aprendizagem, sendo que as práticas eram exclusivamente de cunho assistencial. Colocaram que já houve evolução, mas que o processo de reflexão suscitado pelo grupo, na coletividade, vai auxiliar no aprimoramento das elaborações das avaliações das crianças. A própria coordenadora admitiu que sabe da importância dos registros, por exemplo, mas que não sabe muito bem como fazê-los para orientar o trabalho e que, por isso, acha importante e quer participar do que ela chamou de "grupo de estudos". A intenção da equipe diretiva é que cheguemos à elaboração dos portfólios de aprendizagem das crianças. (22/abril/2014)

QUADRO 3 – Excerto do diário de campo

Alguns dias depois, a proposta foi colocada para as demais colegas, constituindo assim o grupo de trabalho com o qual foi desenvolvido o estudo.

[...] O primeiro desafio foi encontrar um momento, dentro da jornada de trabalho das professoras para que os encontros pudessem acontecer, já que as mesmas, apesar de aceitar participar da pesquisa, negavam-se a permanecer na escola fora de seu horário de trabalho para a realização dos encontros. Após alguns momentos de negociação, a direção da escola reorganizou alguns horários, cedendo cerca de duas horas por semana para reuniões pedagógicas, sem prejuízo das atividades e do atendimento às crianças. (15/maio/2014)

QUADRO 4 – Excerto do diário de campo

Desta forma, iniciamos o estudo ainda no primeiro semestre de 2014, acordando com o grupo a forma de trabalho e a maneira como aconteceriam os encontros formativos, a cada 15 dias.

No primeiro encontro, nosso objetivo era verificar o que as colegas pensavam a respeito da temática da avaliação na Educação Infantil. Tencionávamos levantar as dimensões de estudo que viriam a ser discutidas nos encontros formativos. Neste momento, constatamos que as concepções apresentadas pelo grupo indicavam um entendimento superficial sobre as especificidades da Educação Infantil e mesmo

sobre as orientações constantes nas DCNEI (BRASIL, 2009), o que acabava comprometendo a qualidade do trabalho com as crianças.

Diante do quadro que se apresentou, definimos que ao longo dos encontros discutiríamos tópicos relacionados a esta etapa educativa com a intenção de refletirmos sobre as finalidades, conceitos e concepções de Educação Infantil, infância(s) e criança, constantes nos preceitos das DCNEI (BRASIL, 2009) a partir da leitura e discussão de textos, apoiada em uma perspectiva dialógica e emancipatória na problematização das práticas docentes.

No decorrer deste período, o grupo de professoras vivenciou o processo de elaboração dos pareceres descritivos[18] das crianças, o que gerou, por parte da coordenadora pedagógica, uma problematização mais aprofundada sobre a temática em estudo, demonstrando o processo reflexivo desencadeado pelas leituras e diálogos ocorridos durante os encontros formativos deste primeiro ciclo da pesquisa.

O segundo ciclo da pesquisa caracterizou-se por uma tomada de consciência a respeito da problemática que envolve a temática da avaliação na Educação Infantil, de modo especial por parte da coordenadora pedagógica da escola, a partir de sua visão acerca dos pareceres descritivos emitidos pelas professoras para cada criança[19], conforme o excerto a seguir.

[18] Referente ao primeiro semestre letivo de 2014

[19] Estes pareceres descritivos, na instituição onde se desenvolveu esta pesquisa, se referem à documentação entregue aos pais, a cada seis meses, que deve permitir às famílias conhecer o trabalho da instituição junto às crianças e os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança, conforme determina as DCNEI (BRASIL, 2009)

Hoje retornamos às atividades após o recesso. Momento de reencontros e formação. No final do dia, a coordenadora disse que gostaria de conversar comigo sobre o andamento da pesquisa. Há muito tempo eu desejava conversar com ela sobre este assunto, mas é muito difícil encontrar um momento. No final do dia, conseguimos ficar a sós: eu, a coordenadora e a diretora. Elas se mostram preocupadas com as colocações e as práticas de algumas colegas; se mostram ansiosas por mudanças e percebem na pesquisa a oportunidade para isso. A *coordenadora relatou-me que ficou especialmente preocupada quando leu os pareceres descritivos do primeiro semestre, que, segundo ela, "são muito ruins" e que "não expressam o processo vivido pelas crianças". Eu não cheguei a ler os pareceres, mas a coordenadora colocou alguns aspectos avaliados e descritos que chamaram mais a sua atenção. Pude perceber, pelo o que ela disse, que as práticas de avaliação de algumas colegas afastam-se da questão da avaliação formativa, apresentando um teor de controle e disciplinamento das crianças, julgando comportamentos e atitudes. Combinamos que nos próximos encontros formativos precisamos refletir com o grupo sobre a questão dos pareceres. O caminho, agora, será ela colocar suas inquietações para o restante do grupo no próximo encontro – essa é uma tarefa que ela, como coordenadora, terá de fazer – e eu, farei as interferências quando tiver oportunidade dentro da reunião. Por ora, posso dizer que fiquei bastante satisfeita com a conversa, pois considerei um movimento positivo da pesquisa. Parece que, finalmente, instalou-se o processo de investigação-ação, a partir da elaboração dos pareceres descritivos e da percepção do problema por parte da coordenadora pedagógica. No final da conversa, perguntei à coordenadora o que havia mudado? As professoras são as mesmas de sempre, a maioria com o mesmo nível (turma) dos anos anteriores. Os pareceres ficaram muito ruins? A coordenadora respondeu que acredita que tenha sido por que todas as professoras estão trabalhando 40 horas, com dois grupos de crianças (turmas parciais). Será? Ou a percepção da coordenadora com relação à elaboração dos relatórios das crianças se modificou em função das leituras e dos diálogos suscitados nos poucos encontros formativos que conseguimos realizar? Vamos aguardar os próximos acontecimentos. A próxima reunião formativa será no dia 05 de agosto e será planejada pela coordenadora. Penso que este será mais um momento de observação da minha parte, para poder preparar o momento posterior. (31/julho/2014*)

QUADRO 5 – Excerto do Diário de Campo

Fazendo uso de suas atribuições, a coordenadora pedagógica compartilhou suas angústias e incertezas com o grupo que evidenciou, a partir deste momento, um maior interesse e comprometimento com a pesquisa, inaugurando um novo ciclo neste processo investigativo.

Consideramos a produção dos pareceres descritivos das crianças um momento crucial no andamento da pesquisa, pois a partir deles as professoras tomaram consciência da problemática em questão; um problema que se configurou a partir de sua própria prática. Neste sentido, destacamos a pertinência de Freire

(2011) em sua afirmação de que ninguém conscientiza ninguém; a conscientização vem de um movimento dialético de reflexão crítica sobre as ações que, no caso desta proposta investigativa, foi suscitada nos encontros formativos por meio das leituras e dos diálogos.

Há que salientar aqui o papel da coordenadora pedagógica: ela foi determinante para esta tomada coletiva de consciência, pois a partir de sua percepção sobre a elaboração dos pareceres, compartilhada com o grupo, houve uma problematização mais profunda da temática. A este respeito, Cortelini e Grabauska (2003) nos indicam que

> Atuar em uma perspectiva colaborativa implica compartilhar. Isso implica a cedência e a conquista, ceder um pouco do meu espaço, ou conquistar, buscar ampliar o espaço. Vem a ser, tornar o que é meu, nem mais somente meu, e o que não é de ninguém tornar de todos. Também tem o significado de compartilhar as angústias, o "peso nas costas", as incertezas, bem como as realizações, as certezas, as possibilidades (p. 01).

Parece-nos que, a partir da elaboração dos pareceres e da partilha das angústias da parte da coordenação, temos de fato um processo de reflexão coletiva acerca da temática da avaliação na Educação Infantil e sua importância nas práticas junto às crianças, suscitando novos encaminhamentos e a discussão de outras temáticas.

O marco inicial do terceiro ciclo foi desencadeado, mais uma vez, a partir de colocações da coordenadora pedagógica, com relação à falta de um registro institucional que permitisse o acompanhamento do trabalho desenvolvido pelas professoras com os grupos de crianças, conforme excerto a seguir.

[...] A coordenadora pedagógica procurou-me para conversarmos sobre a pesquisa e sobre o planejamento da próxima reunião pedagógica geral, que será no dia 23/09. Neste diálogo, nos relatou que, a partir do que estávamos estudando, passou a sentir falta de um registro institucional que permitisse a ela acompanhar o trabalho desenvolvido pelas professoras junto dos grupos de crianças na escola. Por isso, veio solicitar a minha ajuda para abordar este assunto para as demais colegas, já que ela percebia esta necessidade. Acordamos que este assunto deveria ser colocado por ela, visto que esta foi uma reflexão que ela fez a partir do estudo que estamos desenvolvendo na instituição e que esta era uma atribuição dela enquanto coordenadora. O meu papel, enquanto pesquisadora, neste momento, seria buscar subsídios que dessem suporte para este trabalho. (19/ setembro/ 2014)

QUADRO 6 – Excerto do Diário de Campo

Conforme o excerto, a coordenadora pedagógica colocou para as professoras as suas inquietações na reunião, o que gerou descontentamento por parte do grupo, e desencadeou este ciclo. É importante destacar que ao longo deste ciclo ocorreram outras situações limites, desta forma, caracterizando-o como o mais longo, o mais conflituoso e o mais produtivo da pesquisa para o grupo de professoras.

O quarto ciclo se inicia quando, em fevereiro de 2015, a pesquisadora assume a coordenação pedagógica da escola a convite da equipe diretiva, tendo em vista que na instituição, até o momento, havia somente uma coordenadora, que atuava somente vinte horas na escola e acumulava a função de acompanhar o trabalho pedagógico desenvolvido por todas as professoras da instituição, o que comprometia, na visão da diretora, a qualidade. Sendo assim, a diretora consultou o grupo de professores, que acolheu a proposição. A partir de então, nos foi possível acompanhar de maneira mais aproximada o trabalho desenvolvido pelas professoras e problematizar algumas questões, o que a nosso ver, foi um ganho para a pesquisa.

Como podemos verificar, os referidos ciclos evidenciam o movimento dialético que caracterizou este processo investigativo. Acreditamos que a investigação-ação pressupõe que, assumindo-se como pesquisadores da própria prática, ocorram avanços nos entendimentos e nas práticas dos sujeitos, considerando a questão do ritmo e do tempo de cada um. Como pesquisadora, também estou na condição de ir avançando tanto nos entendimentos, quanto nas práticas com as crianças e com meus pares. Na IAE a pesquisadora não é alguém de fora, mas também se assume como alguém que questiona e reflete sobre a própria prática, uma prática que também é coletiva.

CAPITULO II
PRÁTICAS AVALIATIVAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL E A QUALIDADE DOS CONTEXTOS EDUCATIVOS

Nos últimos vinte e cinco anos, a Educação Infantil passou a ser reconhecida não apenas como o momento inicial do processo educativo, mas um direito inalienável de toda criança entre 0 e 5 anos ser cuidada e educada em espaços coletivos que priorizem seu bem estar e o desenvolvimento de suas múltiplas linguagens.

Se antes este era um privilégio da elite, hoje, por princípio democrático, estende-se e amplia-se para todas as camadas da população, exigindo, portanto, políticas públicas que garantam a qualidade no atendimento.

Pensar a questão da qualidade requer que compreendamos que seu conceito não é universal, posto que se traduz em múltiplas concepções e olhares, envolvendo os atores que fazem e utilizam o serviço prestado. Para Moss (2002) não há um conceito único e objetivo de qualidade; qualquer definição deste conceito baseia-se em valores, crenças e visões de mundo e é específica aos contextos determinados. Com relação a isto o autor coloca: “parece-nos que ‘qualidade’ não é uma palavra neutra. É um conceito construído socialmente. O conceito é o produto de uma maneira particular de entender o mundo” (p. 23).

O autor destaca ainda que trabalhar com o conceito de qualidade envolve uma escolha, e não uma necessidade. Neste sentido, é possível - e acredito que quando nos referimos à educação em seus diferentes níveis, também necessário – optarmos trabalhar com o conceito de qualidade como uma forma de avaliar os processos educativos e seus efeitos nos diferentes sujeitos envolvidos.

Conforme já mencionamos neste estudo, é consenso entre pesquisadores e estudiosos da área que a qualidade na educação infantil está relacionada ao desenvolvimento de práticas educativas que respeitem os direitos fundamentais das crianças, garantindo o atendimento de suas necessidades físicas, emocionais e cognitivas. Deste modo, consideramos que o trabalho pedagógico desenvolvido nas instituições de educação infantil precisa ser pautado na reflexão coletiva e permanente sobre as práticas, no sentido de aprimorá-las constantemente.

Em direção à perspectiva dessa interlocução da qualidade da Educação Infantil com a avaliação, cabe distinguir dois objetos e dois contextos da avaliação. Conforme Didonet (2014)

> A avaliação NA Educação Infantil se refere àquela feita internamente no processo educativo, focada nas crianças como sujeitos e coautoras de seu desenvolvimento. Seu âmbito é o microambiente, o acontecer pedagógico e o efeito que gera sobre as crianças. A avaliação DA Educação Infantil torna esse fenômeno sócio-cultural [...] visando responder se e quanto ele atende à sua finalidade, a seus objetivos e às diretrizes que definem a sua identidade [...] 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 (p. 340).

Neste sentido, entendemos que a avaliação NA Educação Infantil implica em encontrar formas pelas quais o trabalho pedagógico tenha visibilidade, tornando possível estabelecer diálogos, confrontar ideias e permitir a reflexão acerca das práticas desenvolvidas junto às crianças. Neste sentido é que podemos afirmar que buscamos referenciar a avaliação no contexto da qualidade da educação e dos direitos das crianças menores de seis anos; por isso, o foco é a avaliação do contexto, do que é oferecido à criança no interior destes processos educativos – didática e pedagogicamente falando - e não a avaliação da criança e sua aprendizagem.

A atenção à qualidade das práticas pedagógicas desenvolvidas na Educação Infantil se intensifica a partir da década de 90 com a efervescência dos princípios democráticos constantes na CF (BRASIL, 1988) e a promulgação da LDB (BRASIL, 1996), que situa a Educação Infantil dentro dos sistemas de ensino.

Nesse contexto, temos a publicação de diferentes documentos que sinalizam para a questão da qualidade, como os Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças (BRASIL, 2009), a PNEI (BRASIL, 2005), os PNQEI (BRASIL, 2006), os IQEI (BRASIL, 2009) e as DCNEI (BRASIL,1999; BRASIL, 2009).

Todos estes documentos trazem referências importantes com relação à avaliação das propostas pedagógicas e curriculares na perspectiva de garantir o bem estar e o desenvolvimento das crianças. Neste sentido, Barbosa (2008) alerta que

> Para construir uma programação curricular flexível, é preciso, em primeiro lugar, redefinir e construir, de forma sintética e clara os objetivos que temos

> para a educação das crianças pequenas e os conhecimentos que consideramos essenciais para a sua inserção no mundo. Muitas vezes, as propostas pedagógicas e as programações curriculares são enormes, extremamente detalhadas e contem minúcias dos conteúdos a serem desenvolvidos. Porém quando perguntamos quem a escreveu e o que consta naquela proposta pedagógica, os professores não tem a menor noção, pois foi feita apenas para constar na documentação legal da escola.(p. 38)

As propostas pedagógicas, a nosso ver, devem ser avaliadas constantemente, mediante a reflexão das práticas desenvolvidas na instituição, e, especialmente, sobre as práticas das professoras junto às crianças.

Neste sentido, embora somente as DCNEI (BRASIL, 2009) se refiram especificamente ao acompanhamento das aprendizagens infantis, todos os documentos antes mencionados apresentam finalidades, concepções e propostas que convergem com as formulações de estudiosos e pesquisadores como Hoffmann (2001, 2008, 2012); Bondioli (2004); Zabalza (1998) entre outros que debatem a temática da avaliação na Educação Infantil e sua interlocução com a qualidade destes contextos, relacionando-a a garantia dos direitos das crianças, reconhecidas como protagonistas em seus processos de aprendizagem e socialização.

Entretanto, nem sempre o que consta nos documentos legais ou as publicações acadêmicas se traduzem no cotidiano das instituições de Educação Infantil, fazendo-se necessário ampliar os debates a cerca das temáticas, entre elas, a da avaliação.

Considerando como fator fundamental para a qualificação dos contextos educativos a questão do profissional que atua junto às crianças, percebemos já no primeiro ciclo da pesquisa, através da observação participante, algumas limitações com relação ao acompanhamento e documentação das aprendizagens infantis. Conforme o observado, as práticas pedagógicas e avaliativas das professoras revelam, em geral, que estas limitações vão desde o desconhecimento das políticas norteadoras da Educação Infantil, passando pela falta de registros e a dificuldade em compor a documentação pedagógica.

As falas e posturas de algumas professoras revelam ainda incoerências entre o discurso e as práticas em seu cotidiano com as crianças, mostrando que suas concepções se aproximam bastante de concepções tradicionais e disciplinadoras, indo de encontro às concepções de criança, de Educação Infantil e seu papel na

contemporaneidade, de aprendizagem e de desenvolvimento infantil, presentes na politica vigente.

Embora as professoras se mostrem afetuosas, muitas de suas práticas caracterizam-se por atividades impositivas, com pouca ou nenhuma participação decisória das crianças. Os raros momentos em que aparece o protagonismo infantil não são considerados pelas docentes como oportunidades geradoras de aprendizagem, como exemplificado a seguir:

> *[...] além de termos só quatro horas de aula, perdemos muito tempo amarrando os tênis, levando ao banheiro... daí já vem o lanche... e como se isso não bastasse, as crianças só querem saber de brincar e não se interessam pelas atividades que a gente traz [...] Professora F – atua na etapa creche e pré escola.*
>
> *Na hora que eles (as crianças) não estão fazendo nada (brincando), é o momento em que eu aproveito para planejar algumas atividades. Professora A (referindo-se a falta de hora-atividade, em diálogo em um dos encontros formativos) atua na etapa creche e pré-escola. (02/junho/2014).*

QUADRO 7 – Excerto do Diário de Campo

Os dizeres destas professoras revelam que suas concepções se chocam com as concepções de criança e currículo expressas nas DCNEI (BRASIL, 2009). A ideia de currículo contemplada neste documento busca articular o conhecimento construído e acumulado pela humanidade com as experiências e saberes das crianças, tidas como centro da ação pedagógica e parceiras no planejamento de tais ações.

No entanto, percebe-se que elas consideram o brincar e as práticas cotidianas como atividades não produtivas[20] na Educação Infantil, dissociando, a nosso ver, as dimensões da educação e do cuidado. Observava-se em determinadas situações que as professoras eram bastante autoritárias, deixando pouco espaço para as manifestações infantis, o que comprometia a qualidade do trabalho desenvolvido na instituição. Consideramos fundamental desconstruir estas ideias, pois

[20]Esclarecemos que segundo as concepções expressas pelas professoras, as atividades produtivas se referem às atividades coordenadas pelo adulto, com foco centrado nas áreas do conhecimento. Já o brincar e as interações eram consideradas improdutivas.

> [...] Cuidar e educar significa afirmar na Educação Infantil a dimensão de defesa dos direitos das crianças, não somente aqueles vinculados à proteção da vida, à participação social, cultural e política, mas também aos direitos universais de aprender a sonhar, a duvidar, a pensar, a fingir, a não saber, a silenciar, a rir e a movimentar-se. (BARBOSA, 2009, p. 69)

Este extrato do diário de campo ilustra o abismo existente entre os discursos, as políticas atuais e as práticas nas instituições de Educação Infantil. Apesar dos intensos debates e da efervescência de ideias que no final do século XX defenderam a pedagogia da participação – que considera a criança como ser sócio-histórico-cultural, agente ativo na construção do conhecimento e produção de culturas – ainda é bastante difícil para muitos educadores despirem-se de práticas transmissivas – aquelas que trazem o professor como figura detentora de saberes que devem ser transmitidos de um determinado modo e em um determinado tempo.

A este respeito, Oliveira-Formosinho (2007) ao discutir as diferenças entre a pedagogia da transmissão e as pedagogias da participação, sistematizando-as em um quadro comparativo estes dois modos de pedagogia, explica que a persistência na pedagogia da transmissão está relacionada com a simplicidade, a previsibilidade e a segurança na concretização da proposta da professora. Este modo pedagógico tem como palavra-chave a disciplina, sustenta-se na lógica dos conteúdos, na erudição do professor e no treino da criança.[21]

Tais concepções interferem nas práticas avaliativas, pois a falta ou superficialidade nos registros estão relacionadas também a certo simplismo das suas práticas pedagógicas, expressos em situações improvisadas, de baixa repercussão para a participação e atividade das crianças, e desprovidas de intencionalidade pedagógica por parte das docentes. Por isso, limitam o acompanhamento das aprendizagens infantis e restringem a construção da documentação pedagógica, entendida como prática avaliativa que mais se aproxima das orientações legais. No campo dessa pesquisa, a avaliação ainda é vista como um momento pontual, somente considerada na escrita dos pareceres descritivos, no final de um período determinado, focado normalmente nas questões comportamentais das crianças.

Diante desta situação, consideramos urgente dialogar sobre concepções e práticas tradicionais cristalizadas na Educação Infantil, refletindo através do diálogo

---

[21] FORMOSINHO, J. O. Pedagogia(s) da infância: reconstruindo uma práxis de participação. IN FORMOSINHO, J.O; KISHIMOTO, T.M; PINAZZA, M. A. Pedagogia(s) da infância – dialogando com o passado, construindo o futuro. Porto Alegre: Artmed, 2007.

nos encontros formativos, sobre questões relativas ao currículo na Educação Infantil, aos registros e à constituição da documentação pedagógica como prática avaliativa.

Moss (2010) se refere à documentação pedagógica como uma importante ferramenta na criação de práticas democráticas e reflexivas, assumindo um papel fundamental na avaliação das práticas pedagógicas e do projeto institucional e, consequentemente, na discussão da qualidade dos contextos educativos voltados para a infância, uma vez que "permite assumir a responsabilidade de criar novos significados e chegar às nossas próprias avaliações sobre o que está acontecendo, mas sempre no contexto da relação com os outros" (p. 24).

Assim, tanto o processo de construção da documentação pedagógica – realizada a partir da observação, do registro e da reflexão - quanto o conteúdo gerado por ele são fundamentais para a auto avaliação da instituição, no que se refere à recondução das práticas pedagógicas, no sentido de propor experiências significativas e desafiadoras para as crianças, contemplando suas vozes e potencializando as suas aprendizagens.

Consideramos que estas colocações sobre a importância da documentação pedagógica como prática avaliativa coadunam com as concepções de qualidade presentes nos documentos e publicações legais que se referem a esta etapa educativa.

Ressaltamos aqui os IQEI (BRASIL, 2009) como um instrumento de auto avaliação da qualidade das instituições através de um processo participativo. Em conformidade com os PNQEI (BRASIL, 2006), este documento define sete dimensões para a avaliação da qualidade e orienta que estas sejam discutidas e analisadas por toda a comunidade escolar. Cada dimensão traz indicadores que são avaliados por meio de questões que suscitam a reflexão coletiva[22].

> 1 – Planejamento Institucional; 2 – Multiplicidade de experiências e linguagens; 3 – Interações; 4 – Promoção da Saúde; 5 –Espaços, materiais e mobiliários; 6 – Formação e condições de trabalho das professoras; 7 – Cooperação e trocas com as famílias e participação na rede de proteção social

[22] A sistematização das discussões é feita através da atribuição de cores para cada uma das questões e para o indicador. Em um momento posterior, é proposta uma grande plenária, onde todos os grupos apresentarão as suas discussões sistematizadas em um quadro síntese. Na plenária, são rediscutidas e definidas as prioridades a fim de elaborar um plano de ação visando a superação das fragilidades identificadas. Deste modo, os IQEI estão em consonância com os princípios democráticos, na medida em que valoriza e promove a autonomia de cada escola e a participação da comunidade escolar, que toma para si a definição dos caminhos a serem seguidos pela instituição.

Em seu conjunto, estas dimensões traduzem as discussões, pesquisas e publicações sobre a qualidade na Educação Infantil, abarcando aspectos para a garantia dos direitos fundamentais das crianças, objetivo primordial da PNEI (BRASIL, 2006).

Corroborando com os fundamentos presentes neste documento com relação à questão da qualidade, as DCNEI (BRASIL, 2009) definem em seu art. 4º que

> as propostas pedagógicas da Educação Infantil deverão considerar que a criança, centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona, e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura

Avaliar na Educação Infantil representa muito mais do que simplesmente relatar as aprendizagens das crianças em pareceres descritivos. É um desafio que buscamos na mesma medida em que queremos uma Educação Infantil de qualidade, fazendo da escola um espaço da cultura elaborada[23], que respeite os direitos da criança, traga as suas vozes e permita o ir e vir das crianças em sua curiosidade, elaborações e descobertas. Neste sentido, acreditamos que as professoras tem um papel fundamental na medida em que precisam promover e articular o encontro da criança com a cultura, organizando intencionalmente as práticas voltadas para as crianças pequenas, ampliando suas experiências e potencializando a sua participação no processo.

Assim, aprofundar os estudos da temática da avaliação na Educação Infantil e entender o processo de documentação pedagógica pode significar a verdadeira transformação no contexto da creche. Observar e compreender quem são as crianças que frequentam esta etapa da Educação Infantil - como pensam e aprendem - é fundamental para cunhar novas práticas que sejam realmente focadas em sua aprendizagem e desmitificar a questão do papel da escola infantil para estas crianças.

---

[23] A partir dos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural, Mello; Farias (2010) trabalham o conceito de “cultura mais elaborada” como o legado cultural, artístico, científico e tecnológico da humanidade, ao qual as professoras precisam articular às culturas infantis a fim de promover o máximo desenvolvimento humano na infância.

CAPÍTULO III
AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA PRÁTICA EM CONSTRUÇÃO

O ato de avaliar está presente em nosso dia a dia, em diferentes momentos e contextos. Pode-se dizer que é algo inerente ao ser humano, que o faz quase que de forma intuitiva, mapeando a realidade para a tomada de decisões, importantes ou corriqueiras, e disso depende a realização de seus objetivos.

Para Luckesi (2000), a função da avaliação é garantir o sucesso de nossas ações futuras; funciona como o diagnóstico que aponta o resultado de uma atividade, positiva ou negativamente, promovendo a revisão dos processos, dando a oportunidade de refletirmos e buscarmos novos e mais eficientes caminhos.

No campo da educação a avaliação emerge como uma temática polêmica e controversa, pois histórica e socialmente, tem assumido papel de controle e padronização social. A multiplicidade de concepções e finalidades que permeiam este conceito dificulta o seu estudo e a sua própria definição, o que se torna ainda mais complexo quando voltamos nosso olhar para a etapa da Educação Infantil.

A complexidade que envolve as práticas avaliativas nesta etapa da educação básica está, em grande parte, associada à sua trajetória histórica. Por isso, acreditamos ser importante trazer algumas considerações concernentes ao caminho percorrido pela educação das crianças na sociedade brasileira e no município de Santa Maria – RS, contexto onde se insere a temática em estudo e o campo de pesquisa.

3.1 Os primeiros passos na consolidação da Educação como um direito da criança – perspectiva histórica e legal

Ao analisarmos a trajetória histórica da Educação Infantil, percebemos que, apesar transcorrido um século desde a criação das primeiras instituições voltadas para a infância, este ainda é um campo em construção.

É consenso entre pesquisadores e estudiosos da área, como Kulhmann Jr. (2010); Oliveira (2011), que a Educação Infantil no Brasil surge com caráter

preponderantemente assistencialista, ora servindo para a guarda de crianças desamparadas, e depois, com as transformações sociais decorrentes do processo de urbanização e industrialização, para os filhos de mães trabalhadoras; ora funcionando como estratégia para compensar déficits culturais entre as crianças das classes sociais baixas, apresentando um caráter dicotômico, com diferenças gritantes no que se refere às propostas de atendimento para crianças pobres e crianças da elite.

Neste aspecto, temos na CF (BRASIL, 1988) o marco histórico e legal que inaugura um novo tempo para a Educação Infantil e a infância brasileira. Este importante dispositivo apresenta avanços no que tange à garantia da educação como um direito de toda a criança, independente de sua classe social, reafirmado posteriormente na Lei 8.069 de 13 de julho de 1990, que estabelece o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (BRASIL, 1990), em seus artigos 53 e 54[24].

Na evolução deste processo, a sanção da LDB (BRASIL, 1996) – situa a Educação Infantil dentro do Sistema Educacional, incluindo-a como primeira etapa da Educação Básica. Mais do que atender aspectos relacionados à higiene e alimentação, o *cuidar* passa a estar articulado ao *educar* e o compromisso agora é com o "*desenvolvimento integral da criança, até seis anos de idade*[25]*, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade*" (BRASIL, 1996).

Os preceitos constantes na LDB (BRASIL, 1996) com relação à Educação Infantil consolidam o compromisso político com a criança pequena, já expresso na CF (BRASIL, 1988). Este aporte legal representa o reconhecimento do aspecto formativo da Educação Infantil, valorizando a importância de investir na formação desde os primeiros anos de vida, para o exercício da cidadania e para a vida em sociedade, constituindo a infância como o alicerce do desenvolvimento humano.

A inserção de crianças menores de 6 anos representou um desafio para os sistemas educacionais. Nesse processo de transição, vivenciamos uma década de

---

[24] O artigo 53 do Estatuto da Criança e do Adolescente coloca que "A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho". O art. 54, IV - atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade (BRASIL, 1990).

[25] Cabe destacar aqui dois dispositivos legais que alteram a LDB 9394/96 e que atingem a Educação Infantil: a lei 11.274/2006, que altera a redação dos artigos 29, 30, 32 e 87 da LDB, ampliando o ensino fundamental de 8 para 9 anos, com matrícula obrigatória a partir dos 6 anos de idade; e a lei nº 12.796/2013, que define matrícula facultativa na Educação Infantil para as crianças menores de três anos e obrigatória para as crianças a partir dos quatro anos de idade.

propostas polêmicas e embates entre os campos legal e acadêmico no que se refere às publicações e documentos, a saber, os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (RCNEI) (BRASIL, 1998) e a Resolução do CNE/CEB nº 01/99, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, formulados na intenção de organizar o currículo, propostas pedagógicas e, consequentemente, a avaliação nesta etapa educativa, o que tem, até hoje, consequências, especialmente para a etapa creche, que atende crianças de 0 a 3 anos.

Em 2009, a Resolução do CNE/CEB nº 05 instituiu novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Este documento amplia o disposto na Resolução CNE/CEB nº 01/99 no que se refere à concepção de criança, tida como centro do processo educativo, e, consequentemente, a concepção de currículo, as propostas pedagógicas e a avaliação.

Recentemente, a aprovação do PNE 2014-2024, através da Lei 13.005 de 25 de junho de 2014, define metas para a Educação Infantil, como a ampliação e universalização no período de dois anos, assegurando os aspectos da qualidade do atendimento às crianças. Para tanto, define como estratégia a aferição da qualidade, mediante a avaliação de aspectos estruturais e pedagógicos, entre outros indicadores relevantes.

No âmbito municipal de Santa Maria, onde está inserido o campo de pesquisa, a Educação Infantil surge e se expande a partir do final da década de setenta, seguindo a tendência de expansão nacional[26][27].

É neste contexto histórico-social que é construída a instituição onde se desenvolveu este estudo. A escola está localizada em um bairro da zona oeste do município, e está em funcionamento neste local há 26 anos. Foi construída pela Secretaria Municipal de Obras e Serviços Urbanos com recursos próprios dentro do projeto “Construção de Creches”, executado pelo Poder Executivo Municipal, com o apoio de outras entidades e de pessoas da comunidade. Sua fundação surgiu com o

[26] Conforme estudo desenvolvido por Vanessa Medianeira da Silva Flôres (2014), na dissertação intitulada A Gestão Escolar Democrática e a interlocução com a qualidade na Educação Infantil.
[27] A este respeito, destacamos também o estudo desenvolvido por Diolinda Franciele Winterhalter (2014), na monografia intitulada A Gestão da Educação Infantil para a criança de zero a três anos no município de Santa Maria - RS.

objetivo de atender 50 crianças, filhas de famílias de baixa renda, suprindo uma demanda das mães trabalhadoras que viviam na comunidade[28].

As transformações no campo legal trouxeram, necessariamente, novas perspectivas e muitos desafios. A partir do aporte legal referente à primeira etapa da educação básica, o atendimento voltado às crianças menores de 6 anos é colocado sob a responsabilidade de duas secretarias de governo: Secretaria Municipal de Educação (atendimento das turmas de Pré-escola, junto às escolas de ensino fundamental) e Secretaria Municipal do Bem Estar Social (atendimento das turmas de creche)[29].

Em Santa Maria/RS, a inclusão das instituições destinadas às crianças da faixa etária de 0 a 3 anos dentro do Sistema Municipal de Ensino ocorre somente a partir da Resolução CMESM nº 02 de junho de 1999, a qual fixa normas para a Educação Infantil no Sistema Municipal de Ensino, seguida do Decreto Executivo nº 016, de 28 de janeiro de 2000, que “altera a designação dos estabelecimentos de ensino integrantes do Sistema Municipal de Ensino”. Apesar disso, a marca deixada pelo assistencialismo nesta etapa educativa tem consequências percebidas até hoje no campo de atuação, especialmente no que se refere ao atendimento das crianças menores de três anos em que ainda é possível encontrar práticas voltadas á guarda e assistência sem vinculá-las á dimensão educativa (WINTERHALTER, 2014).

Nesta perspectiva, a retomada histórica de seu processo de constituição da Educação Infantil se faz necessária para compreendermos como se configuram as práticas pedagógicas atuais nesta etapa educativa e, especificamente, no contexto onde se desenvolveu este estudo.

Dentre essas, nosso foco esteve sobre o desafio de conceber um processo de acompanhamento das aprendizagens infantis que estivessem em consonância com as concepções de infância, criança e Educação Infantil presentes na legislação vigente e que transpareça o trabalho docente na busca por um contexto qualificado que favoreça o desenvolvimento das potencialidades das crianças.

---

[28]De acordo com o PPP da Instituição

[29] Conforme estudo desenvolvido por Cleonice Maria Tomazzetti (1997) na dissertação intitulada As práticas pedagógicas em Educação Infantil: do assistencialismo a emancipação como construção da cidadania.

3.2 A constituição das práticas avaliativas na Educação Infantil: aspectos teórico-conceituais e orientações legais

O panorama histórico a partir do qual surge e se consolida a Educação Infantil como etapa educativa nos leva a compreender como se configuram as práticas junto às crianças de 0 a 5 anos. Por isso, das prerrogativas legais concernentes a esta etapa educativa, emergem discussões urgentes e necessárias acerca de suas especificidades, entre elas, a avaliação e o acompanhamento das aprendizagens infantis.

A forma de avaliar e os procedimentos utilizados revelam as concepções de aprendizagem e de educação e expõem a abordagem teórica na qual apoiamos nossas práticas pedagógicas.

Tradicionalmente, na cultura escolar, a ideia construída a respeito da avaliação está relacionada às ideias de padronização, medição, comparação, seleção, mérito, ideias que habitam o imaginário da sociedade em geral e que influenciam as práticas pedagógicas, sendo entraves difíceis de serem superados. Esta forma de avaliar se mostra ineficaz diante da necessidade de transformar os contextos educativos, uma vez que apenas aponta falhas no processo de aprendizagem – normalmente culpabilizando o aluno – mas não direciona para uma prática pedagógica de qualidade.

Para Luckesi (2004), avaliar implica em acompanhar e reorientar permanentemente o processo de ensino-aprendizagem. Pressupõe rigorosidade na busca por resultados melhores, tendo em vista os objetivos que se tenha à frente. Corroborando com esta perspectiva, Hoffmann (2012) defende uma concepção de avaliação processual, envolvendo múltiplos procedimentos didáticos que se estendem no tempo e em vários espaços escolares. Concordando com estas indicações conceituais, consideramos que a avaliação se traduz em um ato intencional, que envolve movimento, reflexão e transformação.

Na Educação Infantil, a avaliação é uma temática que tem estado em evidência no discurso político e acadêmico, entretanto, a dimensão que envolve o acompanhamento do processo de desenvolvimento das crianças ainda é pouco debatida entre os professores que atuam diretamente nas instituições.

Um levantamento realizado por Guimarães (2014) aponta que, desde o reconhecimento da Educação Infantil como etapa educativa, vem crescendo o

número de estudos que se debruçam sobre o tema da avaliação na Educação Infantil.

O artigo intitulado “Estudos sobre avaliação na/da Educação Infantil: tendências das pesquisas e das práticas brasileiras” (GUIMARÃES, 2014) analisou os bancos de dissertações e teses da CAPES, da Biblioteca Brasileira Digital de Teses e Dissertações (BDTD) e do Domínio Público com base nos seguintes descritores “avaliação/Educação Infantil”, “avaliação/pré-escola”, “avaliação/creche” e “documentação pedagógica”, entre os anos de 1996 e 2011, mapeando um total de 28 estudos, sendo 19 trabalhos referentes a Avaliação NA Educação Infantil e 9 a avaliação DA Educação Infantil. Uma busca no site da Agencia Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) - Grupo7/eixo educação e infância - utilizando os mesmos descritores, revelou a publicação de dois trabalhos relacionados a avaliação NA Educação Infantil, um trabalho se referindo a avaliação NA/DA Educação Infantil e dois trabalhos sobre documentação pedagógica[30].

As pesquisas analisadas (GUIMARÃES, 2014) revelam que ainda é bastante comum estar presente nas práticas avaliativas de alguns professores a permanência de uma concepção de avaliação diagnóstica, desenvolvimentista e classificatória na Educação Infantil, usada como instrumento de controle e disciplinamento de condutas, tomando como modelo as práticas avaliativas do ensino fundamental. Apontam também para a necessidade de formação continuada em serviço, buscando compreender as especificidades do trabalho com crianças pequenas e como devem configurar-se as práticas avaliativas nesta etapa educativa.

A falta de clareza com relação à avaliação na Educação Infantil está relacionada à sua constituição histórica e à falta de identidade que ainda marca a primeira etapa da educação básica. Como a formação inicial ainda não deu conta de tratar em profundidade a temática da avaliação, muitos professores acabam tomando o modelo da etapa posterior. Campos (2014) assevera que este é um debate necessário no contexto brasileiro, uma vez que há “um relativo silêncio que emerge dos documentos curriculares em geral sobre a avaliação das crianças na Educação Infantil” (p. 69). A pesquisadora coloca ainda que

> O documento Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, aprovado pelo Conselho Nacional de Educação em 2009, dedica uma

[30] Os resultados foram obtidos através de um levantamento dos trabalhos apresentados nas reuniões nacionais da ANPED e nas regionais – Sul, nos últimos cinco anos (2010 a 2015).

> página ao tema da avaliação, definindo princípios gerais que devem mandatoriamente ser seguidos pelos sistemas de educação do país. Os sistemas e as unidades educacionais deveriam elaborar suas próprias orientações com base nestes parâmetros. Alguns levantamentos realizados sobre estes documentos indicam que, quando existentes, eles tendem a ser bastante genéricos e não oferecem muita sustentação para a atuação dos professores (p. 69).

Apesar do acervo legal construído a partir da CF (BRASIL, 1988), ainda podemos perceber um abismo muito grande entre o que está escrito e as práticas cotidianas com as crianças nas instituições de Educação Infantil. Dados produzidos no decorrer deste estudo revelam que, muitas vezes, os professores desconhecem os documentos legais que deveriam nortear as suas práticas. Ao levantarmos as dimensões de estudo ainda no primeiro ciclo da pesquisa, constatamos que a maioria das professoras conhecia vagamente ou mesmo desconheciam as DCNEI (BRASIL, 2009), sendo que muitas ainda utilizavam como balizador de suas práticas os RCNEI (BRASIL, 1998) - e algumas desconheciam mesmo este documento, baseando suas práticas junto às crianças no improviso e no que intuíam ser melhor para elas.

Diante do exposto, aprofundar as reflexões acerca do tema avaliação na Educação Infantil impõe sua importância dentro das práticas pedagógicas com crianças pequenas, uma vez que a avaliação perpassa todo o processo de ensino aprendizagem, desde o planejamento das ações até a observação e registro das interações e aprendizagens que ocorrem no cotidiano da sala de referência.

É consenso entre pesquisadores que na Educação Infantil a avaliação é contextual, baseada em múltiplos registros das vivências de adultos e crianças no dia a dia das instituições, retratando o percurso de aprendizagem do grupo, e, ao mesmo tempo, a história individual de cada criança, sendo de competência das professoras.

Moro (2012) destaca que a avaliação é importante em qualquer etapa de ensino, inclusive na Educação Infantil, mas nesse caso a avaliação deve estar mais relacionada ao contexto de atendimento educacional e pedagógico e como este contexto estimula e promove as aprendizagens infantis do que ao desempenho da criança em si.

A LDB (BRASIL, 1996) define que “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”.

As DCNEI (BRASIL, 1999) já traziam em seu bojo referências com relação à avaliação da criança, dando autonomia para que as escolas organizassem estratégias de avaliação através do acompanhamento e dos registros de etapas alcançadas nos cuidados e na educação das crianças.

Essas orientações foram revistas e ampliadas na Resolução CNE/CEB nº 05/2009, orientando não só o acompanhamento do desenvolvimento infantil, mas também do trabalho pedagógico, além de garantir a documentação específica que permita às famílias conhecer o trabalho da instituição junto às crianças e os processos de desenvolvimento e aprendizagem infantis.

Tanto a LDB (BRASIL, 1996) como as DCNEI (BRASIL, 2009) dão autonomia às escolas para organizarem as suas propostas pedagógicas, as quais devem contemplar a proposta curricular e a sistemática de avaliação. Nesse sentido, as práticas pedagógicas devem ser contextualizadas, considerando as crianças em suas particularidades - em suas histórias de vida, os ambientes sociais e culturais onde estão inseridas – protagonistas e co-construtoras na dinâmica e complexidade de seu desenvolvimento pessoal e social.

Em nível institucional, temos como documento norteador das práticas o Projeto Político Pedagógico (PPP), que, em consonância com a legislação educacional vigente, define a identidade da escola, indicando a direção a seguir na busca de objetivos comuns de toda a comunidade escolar.

Neste documento de construção coletiva, devem estar explícitas as concepções, metas e aspirações da escola e o caminho para concretizá-las, contudo, deve transparecer flexibilidade e abertura à mudança, baseado em avaliações periódicas do trabalho da instituição, a qual envolve a reflexão das práticas docentes através do diálogo e de momentos formativos.

A este respeito, o PNE 2014 - 2024 determina que até 2016 deverá ser implementada a avaliação da Educação Infantil, a qual será realizada a cada dois anos a fim de aferir as condições ambientais nas quais são atendidas as crianças, com base em parâmetros nacionais de qualidade (BRASIL, 2014). Neste aspecto, é desejável que um processo de auto avaliação que, a nosso ver, deve começar pela reflexão do professor sobre a sua prática, comece dentro da própria instituição.

A leitura do PPP da instituição onde foi desenvolvido este estudo nos indica que sua construção não está totalmente em consonância com as políticas atuais, principalmente no que se refere ao currículo[31].

Entretanto, quando nos voltamos para a questão da avaliação, o PPP traz uma concepção formativa e mediadora, reconhecendo a importância da observação e dos registros, da escuta de diferentes atores no processo de ensino aprendizagem – crianças, professoras, famílias – em uma perspectiva reflexiva, no sentido de reorganizar e ajustar as práticas pedagógicas de acordo com as necessidades das crianças. Percebemos assim que, conforme o PPP, a concepção de avaliação presente está a serviço do desenvolvimento infantil.

Contudo, ao longo do primeiro ciclo do processo de investigação-ação, percebemos incoerências nas práticas avaliativas das professoras com o que está expresso no PPP. Conforme reunião pedagógica realizada no final do primeiro semestre letivo, a fala da coordenadora pedagógica expressa sua preocupação com relação às concepções das professoras presentes nos pareceres das crianças[32].

[...] De acordo com o que foi colocado pela coordenadora da escola, me parece que há uma tendência em construir os pareceres descritivos baseados em uma observação superficial das crianças, revelando aquilo que "sabem" ou "não sabem", aspectos comportamentais, a percepção de algumas características consideradas positivas ou negativas, afirmadas através de expressões como "meiga, curiosa, dócil, agressivo, não interage..." Essa postura nas práticas avaliativas das professoras vai de encontro ao que está expresso no PPP em termos de avaliação. Essa observação superficial se deve, talvez, a falta de registros sistemáticos e reflexivos, ou mesmo a total ausência deles, conforme relatado por algumas. A imprecisão ou a falta de registros impede a formação de memórias, o leva-nos a elaborar o parecer da criança a partir de uma sobreposição de imagens que vão se diluindo sobre as outras, não deixando possibilidades de refletir sobre o desenvolvimento da criança, seus avanços e conquistas. Assim, a tendência é de rotular conforme nossas impressões imediatas, reproduzindo uma concepção de avaliação classificatória e comparativa, embora se reconheça que esta não é uma forma adequada de avaliar na Educação Infantil. Através do diálogo, compreendemos a importância e a necessidade dos registros e daí emergiu a temática do próximo encontro formativo. (05/agosto/2014).

QUADRO 8 – Excerto do Diário de Campo

[31] A matriz curricular da instituição, expressa em seu Projeto Politico Pedagógico, ainda segue as orientações dos Referenciais Curriculares Nacionais, sendo dividido por áreas de conhecimento.
[32] Ver Quadro 5 – Excerto Diário de Campo.

O extrato do diário de campo colocado anteriormente ratifica a ideia de que a Educação Infantil é um campo em construção e que, por isso, envolve questões polêmicas, sujeitas ao debate, dentre as quais se encontra a avaliação. Tendo em vista este fato, não se pode culpabilizar as professoras por suas posturas avaliativas: elas são fruto da constituição histórica – e recente – da Educação Infantil como etapa educativa, que impôs desafios para os sistemas educacionais, para os cursos de formação de professores, para as instituições e para as próprias docentes que, desconhecendo as especificidades do trabalho pedagógico com crianças menores de 6 anos, acabam "importando" modelos de práticas pedagógicas das etapas posteriores.

Acreditamos que, somente por meio de momentos de estudo individuais e coletivos, diálogos e reflexões será possível iniciar um processo de transformação nas práticas e nos contextos na intenção de oferecer uma educação de qualidade para as crianças.

3.3 Interações entre as práticas avaliativas e as práticas pedagógicas

Falar da avaliação na Educação Infantil implica em compreender o papel que esta etapa educativa assume na sociedade contemporânea, bem como as concepções envolvidas quando nos referimos a esta temática. Deste modo, julgamos necessário trazer, ainda que brevemente, alguns tópicos relativos aos estudos sobre as infâncias, crianças e Educação Infantil, pois a forma como as professoras os percebem influenciam em suas práticas pedagógicas e avaliativas.

A infância é um conceito recente, compreendida como categoria social do tipo geracional, (SARMENTO, 2008), constituída por sujeitos historicamente situados – as crianças. É uma experiência cultural, circunscrita às condições socioambientais e vivenciada de diferentes maneiras. Neste sentido, temos a ideia de *infâncias*, pois ao considerar que as experiências infantis são influenciadas pela cultura do grupo social, não se pode concebê-la como um fenômeno universal, mas como um momento singular da vida humana, condicionada a cultura em que está inserida.

Da mesma forma que o conceito de infância, a ideia que temos hoje de criança foi sendo construída ao longo dos séculos, determinada por fatores sociais e econômicos.

Por muito tempo, as crianças foram consideradas como seres passivos, incapazes e frágeis, socialmente inferiores e culturalmente dependentes do mundo adulto. A partir dos estudos da sociologia da infância, as crianças são compreendidas como sujeitos históricos e de direitos, atores sociais, produtores e portadores de cultura, protagonistas em seus processos de aprender e construir significados do mundo que as cerca.

Tais concepções embasam as chamadas Pedagogias da Infância, que consideram a criança como alguém que possui agência (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2008), com plenas possibilidades de participar e decidir sobre o curso dos acontecimentos à sua volta. As crianças deixaram de ser vistas e entendidas teoricamente como seres em falta, incompletos, que necessitam de proteção e guarda apenas, para serem compreendidos como protagonistas de seu desenvolvimento (BARBOSA e HORN, 2008), o que é

> realizado por meio de uma interlocução ativa com seus pares, com os adultos que as rodeiam, com o ambiente no qual estão inseridas. As crianças são capazes de criar teorias, interpretações, perguntas, e são co-protagonistas na construção dos processos de conhecimento. Quando se propicia na Educação Infantil a aprendizagem de diferentes linguagens simbólicas, possibilita-se às crianças colocar em ação conjunta e multifacetada esquemas cognitivos, afetivos, sociais, estéticos e motores. (p. 28)

Percebendo a criança a partir destes pressupostos, temos nela o ponto de partida para as ações educativas desenvolvidas nas instituições de Educação Infantil. A PNEI (BRASIL, 2006) voltada para a orientação das práticas pedagógicas nesta etapa da educação básica coloca que a criança deve ser tida como o centro do planejamento curricular.

As DCNEI (BRASIL, 2009) afirmam que o trabalho desenvolvido nas instituições de educação para a infância deve garantir experiências que desenvolvam a criança em suas múltiplas dimensões: emocional, sensorial, motora, mental e sócio afetiva, trazendo como orientadores de tais práticas: o brincar - que é próprio da cultura infantil – e as interações – com seus pares, com os adultos e com os objetos do conhecimento.

Nesse sentido, a organização curricular e o planejamento das práticas desenvolvidas com as crianças devem trazê-las para o centro do processo. Corsino (2009, p. 117-118) coloca que “planejar inclui escutar a criança para poder desenhar

uma ação que amplie as suas possibilidades de produzir significados" e, consequentemente, promover aprendizagens - produção e apropriação de saberes

Tal entendimento nos leva a afirmar que cabe ao professor proporcionar às crianças condições favoráveis nas quais sua curiosidade, suas dúvidas, teorias e hipóteses sejam ouvidas e operacionalizadas (BARBOSA, 2008), constituindo o grupo como uma comunidade de investigação, onde o conhecimento é construído de forma compartilhada. Este entendimento é corroborado e ampliado por Corsino (2009) ao defender que

> É na troca dos sentidos construídos e na valorização das diferentes vozes que circulam nos espaços de interação que a aprendizagem vai acontecendo. Isso faz da **sala de aula**[33] um lugar de confronto de diferentes pontos de vista [...], portanto, de produção e apropriação de saberes [...] É do lugar de um sujeito mais experiente que o professor pode conhecer e acompanhar os processos das crianças, perceber como cada uma está aprendendo e se desenvolvendo e planejar ações para ampliar as experiências infantis (p. 118).

O planejamento é um importante elemento da prática pedagógica. Na Educação Infantil, ele emerge do cotidiano, contemplando as vozes de seus diferentes atores sistematizadas pela professora, denotando a intencionalidade da ação educativa. Desta maneira, não existe de modo isolado, mas articula-se a outras práticas que o significam e o sustentam - dentre elas observação, o registro e a reflexão.

Observar e registrar são duas práticas fundamentais para a Educação Infantil, uma vez que é por meio delas que o professor acompanha, analisa e interpreta a realidade das crianças, as idas e vindas de seu processo de descoberta, compreendendo as suas realizações e conferindo-lhes sentido e significado. Estes dois elementos se fazem ainda mais importantes à medida que também oportunizam à professora a percepção do grupo, de suas curiosidades e necessidades de aprendizagem.

Conforme as orientações da LDB (BRASIL, 1996) e DCNEI (BRASIL, 2009) no que se refere à avaliação das aprendizagens das crianças e também ao acompanhamento do trabalho pedagógico, destaca-se que esses devem ocorrer de modo contínuo, permitindo ao final de um período determinado a expedição de

[33] Grifo nosso, para destacar que, embora a autora utilize este termo para se referir ao contexto escolar da Educação Infantil em geral, destacamos que sua utilização no âmbito da Educação em contextos institucionais e coletivos dos bebês, precisa sempre, ser ressalvada das práticas de ensino institucionais da escola das crianças maiores.

documentação que possibilite visualizar o desenvolvimento e aprendizagem das crianças. Nesse sentido, entende-se que tal acompanhamento engloba os elementos que compõem a documentação pedagógica, que se configura em uma importante dimensão da prática docente.

A documentação pedagógica é uma construção coletiva de sentidos e significados partilhados por crianças e adultos envolvidos no processo educativo. Segundo Fochi (2012), “implica a construção de uma argumentação e de uma narrativa sobre as experiências que crianças e adultos vivem na escola.” (p.19). Corroborando com esta ideia, Gandini (2002) considera a documentação

> [...] um processo cooperativo que ajuda os professores a escutar e observar as crianças com quem trabalham, possibilitando, assim, a construção de experiências significativas para elas. A documentação, interpretada e reinterpretada junto com outros educadores e crianças, oferece a opção de esboçar roteiros de ação que não são construídos arbitrariamente, mas que respeitam e levam em consideração todas as pessoas envolvidas. (p. 150)

Tais materiais tornam visíveis os processos e os percursos de aprendizagem vivenciados por crianças e adultos e as formas de construção do conhecimento individual e do grupo, oportunizando a reflexão acerca das vivências coletivas e individuais construídas, permitindo à professora refletir novamente sobre as situações de aprendizagem e as interações resultantes de sua prática.

Dessa maneira, para os professores em especial, construir estratégias de observação e registro para compor a documentação pedagógica se constitui em um espaço de formação e auto formação, uma vez que não pode se converter em uma prática solitária, mas pressupõe trabalho de equipe na análise e interpretação dos materiais produzidos, promovendo encontros e discussões que coloquem a educação como processo de transformação, exigindo da(s) professora(s) a reflexão continua sobre o projeto educativo.

Essa análise reflexiva constitui-se em um mecanismo de aprimoramento das ações pedagógicas, pelo qual os professores assumem uma postura critica e investigativa sobre as práticas na Educação Infantil, por meio de trocas e do diálogo, gerando conhecimento e sustentando, desta maneira, o desenvolvimento profissional colaborativo (WOOD, 2010; REDIN, 2012).

O desenvolvimento dessa prática reflexiva e compartilhada a partir da documentação pedagógica oferece muito mais do que um *feedback* das ações realizadas junto do grupo de crianças. Ela aponta questionamentos que só são

possíveis a partir de perspectivas diferentes das nossas, ou seja, através da oportunidade de vermos nossa prática a partir do olhar dos outros, incluindo o olhar das famílias.

Reconhecendo a importância da formação profissional para a qualidade dos contextos educativos, compreendemos a construção da avaliação das aprendizagens infantis como importante fator de reflexão sobre a prática do professor, constituindo assim a formação contínua a partir de seu contexto de trabalho, centrada no PPP e no desenvolvimento da instituição, configurando-se em um processo de melhoria das práticas docentes, promovendo mudanças em benefício de toda comunidade educativa (PINAZZA, 2013).

A LDB (BRASIL, 1996), com relação ao processo avaliativo das crianças pequenas, orienta que a avaliação seja feita por meio do acompanhamento e registro do desenvolvimento infantil e do trabalho do professor. Em conformidade com tal política, as DCNEI (BRASIL, 2009) acrescentam que esse processo deve ocorrer por meio de:

> I - a observação crítica e criativa das atividades, das brincadeiras e interações das crianças no cotidiano;
> II - utilização de múltiplos registros realizados por adultos e crianças (relatórios, fotografias, desenhos, álbuns etc.);
> IV - documentação específica que permita às famílias conhecer o trabalho da instituição junto às crianças e os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança na Educação Infantil (BRASIL, 2009).

Como já mencionado anteriormente, estudiosos da temática da avaliação asseveram que seu foco deverá sempre estar voltado para uma educação de qualidade.

Considerando as práticas pedagógicas um fator determinante na qualidade dos contextos educativos, uma educação pautada pela qualidade requer sua reflexão constante, mediante o acompanhamento sistemático das múltiplas manifestações infantis, permitindo a professora redefinir o percurso de suas intervenções no grupo, a fim de que promova o seu desenvolvimento, respeitando as peculiaridades de cada criança.

Nessa perspectiva, a avaliação e o acompanhamento do desenvolvimento infantil tem o papel de fornecer ao professor elementos que tornem possível conhecer melhor as crianças com as quais trabalha: as características individuais, a forma como se relacionam no grupo, com seus pares e com os adultos, com o

ambiente; suas reações diante dos fatos do dia a dia, a manifestação de seus desejos e interesses, o modo como se apropriam, produzem e transformam a cultura onde estão inseridas.

Por meio de múltiplos registros, tem-se a oportunidade de retomar as situações de aprendizagem, refletindo acerca das vivências coletivas e individuais construídas no grupo, em um exercício permanente de olhar e escuta atentos por parte da professora, visando aprimorar a sua prática junto às crianças. Sintonizada com essa perspectiva a avaliação assume um papel formativo, tendo como objetivo melhorar as mediações da professora a fim de que o processo de aprendizagem alcance níveis cada vez mais elevados.

A este respeito, é oportuno trazer o que o documento “Educação Infantil: Subsídios para uma sistemática de avaliação”, documento produzido pelo Grupo de Trabalho instituído pela Portaria número 1.147/2011 do MEC (BRASIL, 2012) ressalta que

> A avaliação será sempre da criança em relação a si mesma e não comparativamente com as outras crianças. O olhar que busca captar o desenvolvimento, as expressões, a construção do pensamento e do conhecimento (etc.) deve identificar, também, seus potenciais, interesses, necessidades, pois, esses elementos serão cruciais para a professora planejar atividades ajustadas ao momento que a criança vive. A avaliação ocorre permanentemente e nunca como ato formal de teste, comprovação, atribuição de notas e atitudes que sinalizem punição (p.14).

Desse modo, o projeto pedagógico precisa ser flexibilizado, adequado e organizado, seguindo as orientações das DCNEI (BRASIL, 2009). Assim, as instituições de Educação Infantil ao definir as propostas e ações pedagógicas devem estar organizadas com intuito de exercer um trabalho de escuta com as crianças, onde sejam consideradas as formas como elas significam os objetos de conhecimento.

Neste sentido, a postura profissional do professor em direção à mediação do processo de ensino e aprendizagem requer organização de tempos e espaços, materiais e experiências, que favoreçam o desenvolvimento singular de cada criança por meio de suas múltiplas linguagens. Desta forma, defendemos que a avaliação processual destes contextos e situações deve balizar o desenvolvimento do trabalho do professor.

A documentação pedagógica, a nosso ver, pode compreender todos os elementos que compõem as práticas avaliativas dos professores que atuam na Educação Infantil. Entende-se, então, que a vivência deste intenso e constante

processo reflexivo contribui não apenas para a qualificação dos contextos de educação na infância, mas também faz parte do processo de formação continuada dos professores – entendendo que a prática pedagógica também se configura como espaço formativo.

CAPÍTULO IV
ANÁLISE DOS DADOS E RESULTADOS DA PESQUISA

A análise de dados produzidos pela pesquisa aqui apresentada foi feita mediante a reunião de toda a documentação produzida no decorrer dos ciclos desta investigação-ação educacional, composta por múltiplos registros, dentre eles: áudios dos encontros formativos, anotações do diário de campo das observações participantes e da produção reflexiva da pesquisadora, registros escritos dos sujeitos da pesquisa. Acreditamos na relevância deste material de análise, uma vez que tornou evidente o caminho percorrido pelo grupo de professoras no decorrer da pesquisa, as tensões e os conflitos vivenciados pelos membros ao romper com certas concepções e acolher outras no percurso de reconstrução de suas práticas.

Há que salientar que, inicialmente, todas as professoras[34] participaram do estudo, pois, a maioria atuava nos dois segmentos da Educação Infantil (creche e pré-escola). Consideramos ainda que excluir alguns membros do grupo nos pareceu incoerente, indo de encontro à perspectiva colaborativa e emancipatória de uma investigação-ação educacional. Nesse sentido, acreditamos que a pesquisa representou um ganho para toda a instituição, que, a partir dela, passou a refletir e qualificar a(s) sua(s) prática(s) junto das crianças, caminhando em direção à perspectiva de uma pedagogia da participação.

No entanto, a fim de responder à questão norteadora e aos objetivos da pesquisa, voltamos o nosso olhar de forma mais aprofundada para as professoras que atuavam nas turmas de berçário e maternal, bem como para as gestoras da escola. Assim, para fins de análise dos dados produzidos ao longo desta investigação, selecionamos sete (07) professoras como sujeitos da pesquisa dentro do quadro docente da instituição. Os dados funcionais deste grupo estão expressos no quadro a seguir:

[34] Dentre “as professoras”, estão incluídas aquelas que atuam na gestão escolar – diretora e coordenadora pedagógica.

SUJEITOS DA PESQUISA (denominação conforme a função que exerce na escola)		Formação inicial	Pós-graduação	Tempo de atuação na Educação Infantil	Tempo de atuação na instituição[35]
Docentes	**Gestão escolar**				
Professora A		PEDAGOGIA	Educação Infantil	5 anos	2 anos e 7 meses
Professora B		PEDAGOGIA	Educação Infantil	6 anos	6 anos e 7 meses
	COORDENADORA PEDAGÓGICA I	PEDAGOGIA	Alfabetização Docência em Educação Infantil (em andamento)	6 anos	5 anos e 5 meses
Professora[36] C		FILOSOFIA	Alfabetização nos anos iniciais com ênfase em Educação Infantil	13 anos	9 anos e 7 meses
Professora[37] D (ciclos I, II e III)	COODENADORA PEDAGÓGICA II (ciclo IV)	PEDAGOGIA	Psicopedagogia Docência na Educação Infantil Mestrado em educação (andamento)	5 anos	2 anos e 7 meses
Professora E		PEDAGOGIA	Psicopedagogia Docência na Educação Infantil (em andamento)	9 anos	5 anos e 3 meses
Professora F		PEDAGOGIA	Psicopedagogia Docência na Educação Infantil (andamento)	4 anos	4 anos e 7 meses
	Diretora	PEDAGOGIA	Psicopedagogia Mestre em educação	6 anos	

QUADRO 9 – Sujeitos da pesquisa -Dados funcionais - (Pesquisadora, 2015)

[35] Primeiro semestre de 2015

[36] Destacamos que a professora C ingressou na carreira do magistério público municipal em 1996. Neste período admitia-se a formação em nível médio para atuar na Educação Infantil.

[37] Destacamos que no decorrer deste estudo, a pesquisadora, que também é sujeito da pesquisa, exerceu duas funções na instituição. Durante os ciclos I, II e III, atuou como professora do berçário I, trabalhando com crianças de 06 a 12 meses. A partir do IV ciclo, passou a atuar somente como coordenadora pedagógica, compartilhando o trabalho com a coordenadora pedagógica I. Assim, esclarecemos que, para fins de análise, o sujeito terá duas denominações, conforme o quadro II, considerando o ciclo ao qual nos referimos.

Os dados funcionais explicitados no presente quadro revelam os aspectos formativos dos sujeitos participantes da pesquisa. Embora este estudo se volte para as práticas avaliativas e suas relações com as práticas pedagógicas, a questão da formação merece atenção nesta análise uma vez que, em nosso entendimento, se configura em uma das dimensões que determina a qualidade dos contextos educativos.

Observamos que a maioria das professoras possui como formação inicial o curso de Pedagogia e pós-graduação em áreas afins. Verificamos ainda que a maioria atua na Educação Infantil na RME a pouco mais de 5 anos, tendo assumido os grupos de crianças a partir da nomeação decorrente do concurso público de 2008[38].

A convivência diária com os sujeitos da pesquisa, os diálogos e a observação participante permite-nos afirmar que para alguns destes, essa foi a primeira experiência profissional como docente, ou, mesmo que já estivesse atuando em outros níveis e etapas da educação básica, representou a primeira experiência com crianças pequenas e isso se configurou em um desafio para todos. Conforme Kishimoto (2002)

> No curso de pedagogia, um mesmo plano curricular visa formar profissionais para todos os níveis da educação: Educação Infantil e séries iniciais do ensino fundamental, educação de jovens e adultos, ensino médio, gestores, tecnólogos entre outros, prática que se distancia da ótica profissional. Para atender aos inúmeros propósitos, o curso dilui-se na fragmentação disciplinar e perde solidez. Há de tudo um pouco com generalidades que não levam à compreensão da malha complexa do saber e fazer pedagógicos (p.110)

[38]Segundo o estudo de Flôres (2014), a formação em nível superior para atuação nas turmas de Educação Infantil no município de Santa Maria - RS passou a ser uma determinação do Ministério Público a partir de 2007. Isso, no entanto, não impediu que, às vésperas da realização do concurso para provimento do cargo de professor para Educação Infantil e anos iniciais em Santa Maria - RS no ano de 2015, fosse suspenso através de uma ação judicial devido ao fato de o edital do referido concurso exigir formação em nível superior – habilitação em pedagogia – para atuação na Educação Infantil e anos iniciais. No entendimento da defensoria pública, o edital estava em desconformidade com a LDB, que admite no artigo 62 formação mínima de magistério em nível médio para atuação nestas etapas. Porém, o Poder Executivo Municipal recorreu tendo decisão favorável do Tribunal de Justiça do Estado do Rio Grande do Sul (TJ - RS) argumentando a importância da formação em nível superior para a qualidade da educação municipal tendo em vista que todo o corpo docente que atua na educação básica da RME possui formação em nível superior e a imensa maioria possui pós-graduação, no mínimo, Latu sensu. Embora a formação em nível superior seja um dos indicadores importantes na qualificação dos contextos educativos para a infância, compreendemos que mesmo esta formação possui fragilidades no que tange às concepções que fundamentam as Pedagogias da Infância e da Participação. A este respeito, ver Tomazzetti (2004), Lima (2010) e Gatti (2011).

Nesse sentido, identificamos as fragilidades dos cursos de formação inicial e continuada com relação ao perfil dos professores formados para atuar na Educação Infantil – no que se refere à formulação de currículos, às práticas pedagógicas e à própria avaliação que respeitem os direitos e as necessidades infantis - especialmente quando se trata de bebês e crianças bem pequenas.

Esse é um dado importante para a análise, pois ilustra que a docência na Educação Infantil, especialmente no que se refere ao atendimento das crianças de 0 a 3 anos, é algo ainda bastante recente no município de Santa Maria/RS e ratifica a importância que este estudo representou nesse contexto para a qualificação das práticas pedagógicas, visto que está embasado metodologicamente na investigação-ação educacional, cuja característica é promover a transformação dos espaços institucionais a partir de uma prática reflexiva.

Passamos à análise dos dados, que foi dividida em dois momentos, expressa através da figura abaixo:

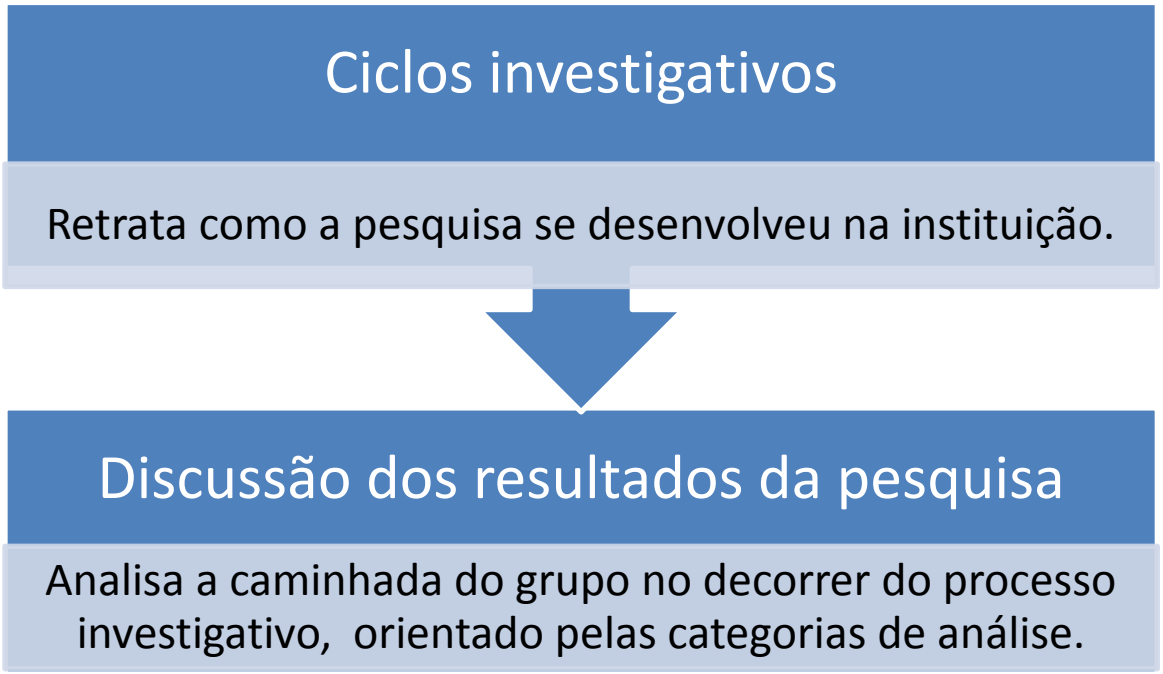


FIGURA 2 – Configuração da Análise

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2015)

4.1 Os ciclos investigativos

4.1.1 Primeiros movimentos investigativos – os desafios na constituição do grupo de pesquisa - Ciclo I

Este ciclo, que se iniciou ainda no primeiro semestre de 2014, com a apresentação da intenção de pesquisa para a direção e coordenação pedagógica da escola, foi bastante desafiador. Apesar de a proposta ter sido acolhida, primeiramente pela equipe gestora e, logo em seguida, pelo grupo de professoras, os desafios surgiram ainda nestes primeiros contatos, conforme o registro no diário de campo.

*[...] No decorrer da conversa, neste primeiro contato com a equipe diretiva, comentei sobre a questão da dificuldade em constituir o grupo de pesquisa, tendo em vista a falta de horários para as reuniões pedagógicas e de estudo. A partir deste comentário, conversamos sobre os desafios que a Rede Municipal de Ensino vem enfrentando com relação à questão da hora-atividade e, consequentemente, de como organizar os momentos formativos com as professoras, anunciados como técnica metodológica da pesquisa, pois acreditava que muitas colegas se negariam a participar de reuniões noturnas, fora de seu horário de trabalho, conforme proposta feita pela direção da escola anteriormente. (*22/abril/2014).

QUADRO 10 – Excerto Diário de Campo

Nossa percepção com relação à recusa das colegas de permanecer fora do horário para nossos encontros formativos vinha de nossas conversas, no convívio diário dentro da instituição: sentíamos falta de um espaço para reuniões, estudos e planejamento. Entretanto, não concordávamos em permanecer na instituição fora da nossa carga horária semanal de trabalho. Esta recusa está relacionada à falta de garantia de um direito, assegurado na Lei Municipal Nº 4696/03, que estabelece o Plano de Carreira do Magistério Público Municipal, o qual em seu artigo 22 define que

> Os membros do Magistério que exercerem atividades de regência de classe no Ensino Fundamental, na Educação Profissional, na Educação Infantil, Especial e de Jovens e Adultos deverão ter garantido, no mínimo, 20% do seu tempo para horas-atividade. § 1º - As horas-atividade são reservadas para estudos, planejamento e avaliação do trabalho didático, bem como para atendimento de reuniões pedagógicas.

Embora o direito à hora-atividade esteja previsto na Lei Municipal 4696/03, não há atualmente a garantia de seu cumprimento para todos os professores que atuam na Educação Infantil[39], considerado por nós como um fator que compromete a qualidade do trabalho desenvolvido, uma vez que estes momentos se configuram em importantes oportunidades de trocas de experiências e produção de conhecimento dentro do grupo, conferindo-lhe "unicidade"[40].

Alguns dias após o contato inicial com a equipe gestora, na reunião pedagógica, expomos nossa intenção de estudo para as demais professoras. Para este momento, foi planejada uma dinâmica a fim de motivar as colegas a participarem da pesquisa. Com intuito de instigar as professoras a pensarem sobre a questão da avaliação, levamos duas imagens de Francesco Tonucci, que problematizavam a temática.

[39] Acreditamos que isto se deve em função de que a Educação Infantil, até bem pouco tempo, não era valorizada como uma etapa educativa, haja visto que não haviam nem mesmo professores para atuar na regência das turmas, como já explicitado neste estudo. Além disso, atualmente há um déficit de professores na RME, o que impossibilita de garantir esse direito a todos os professores. Neste sentido, é importante esclarecer que a vigência do último concurso foi até fevereiro de 2013. Está em trâmite a realização de um novo concurso público para o provimento do cargo de professor para a RME, o que não ocorre desde 2008.

[40] Saitta (1998) define com este termo o sentimento de pertencimento, que acontece através das relações interpessoais que ocorrem dentro de um grupo e oportunizam o confronto de ideias e a produção de conhecimentos, gerando um processo de crescimento para todos.

FIGURA 3 – Imagem I utilizada para a problematização inicial.

Fonte: Tonucci, 2008.

FIGURA 4 – Imagem II - “A avaliação” - utilizada para a problematização inicial.
Fonte: Tonucci, 2008.

A partir das imagens observadas, as professoras refletiram e fizeram colocações a respeito de suas impressões. As docentes colocaram que as imagens falavam sobre o olhar das professoras que evidenciavam “diagnósticos fragmentados” (professora E) e “rotulavam as crianças” (professora A). Colocaram ainda sobre a padronização da escola que tem dificuldade em acolher as diferenças. “É preciso ter cuidado em traduzir o nosso olhar sobre a criança no parecer descritivo” (Professora E).

Com base nessas colocações, a pesquisadora expôs para o grupo o projeto de pesquisa que se propunha justamente a aprofundar as reflexões a respeito da temática da avaliação na Educação Infantil, justificando a sua importância dentro do grupo e convidando-as a desenvolverem o estudo.

A proposta foi acolhida pelas professoras, no entanto, surgiu um obstáculo que poderia inviabilizar o desenvolvimento da pesquisa, a saber, a recusa em permanecer na escola fora do horário de trabalho, visto que a pesquisadora havia sugerido que os encontros formativos ocorressem à noite. Esse impasse foi solucionado através da proposta da direção da escola, conforme extrato do diário de campo expresso a seguir:

> *[...] Neste instante, a diretora retorna à sala, pois havia se ausentado para realizar um atendimento. Colocamos para ela a situação e esta expressou a preocupação da equipe gestora com relação a falta de reuniões e que reconhecia a importância destes momentos de encontro do grupo, além do que, acreditava que o envolvimento das professoras com a pesquisa traria benefícios para o trabalho desenvolvido na escola junto às crianças. Colocou ainda que, diante do impasse da SMED para solucionar a questão da falta de reuniões pedagógicas, ela e a coordenadora pedagógica pensariam em uma alternativa e organizariam um espaço dentro da carga horária das professoras para a realização de nossos encontros formativos. A coordenadora pedagógica, por sua vez, complementou as colocações da diretora, relatando que julga de extrema importância estes momentos de estudo e reflexão a respeito da temática da avaliação, pois ela mesma tem dificuldade em compreender esta questão, especialmente com relação ao "como fazer" os registros das práticas pedagógicas e dos processos infantis, a fim de construir instrumentos avaliativos adequados à Educação Infantil.*
>
> *Diante da disponibilidade de tempo dentro da jornada de trabalho, a adesão do grupo de professoras presentes na reunião foi unânime.*
>
> *Constituído o grupo, o desafio agora é fazê-las compreender o seu papel na pesquisa, pois algumas deixaram transparecer em suas falas que, no que se refere às expectativas com relação à pesquisa, esperam "receitas" de "como" fazer pareceres/relatórios satisfatórios aos fins da Educação Infantil, talvez em função de alguma "falha de comunicação" da nossa parte, devido a tensão neste momento inicial. Penso que isso precisa ser esclarecido nos próximos encontros ou construído através das reflexões. (15/maio/2014).*

QUADRO 11 – Excerto do Diário de Campo

Julgamos importante trazer este registro porque acreditamos que ele ilustra muitos desafios que se apresentaram neste primeiro ciclo da pesquisa.

O primeiro deles se refere a questão do tempo – para observar e registrar, para refletir, para planejar. Esta queixa é recorrente nas falas e registros escritos das professoras e é apontado como um desafio que enfrentam em sua prática docente.

Como já foi colocado neste estudo, a questão da hora-atividade das professoras tem se configurado uma questão polêmica dentro da RME. Felizmente, a disponibilidade da equipe diretiva, que se propôs a encontrar uma maneira de viabilizar os encontros, de modo que todas as professoras pudessem participar, denota seu interesse e desejo de qualificar as práticas e garantir às crianças uma educação de qualidade.

A saber, a diretora e coordenadora pedagógica organizaram os horários para a realização das reuniões pedagógicas com a coordenadora, e dos encontros formativos com a pesquisadora, intercalando-os de quinze em quinze dias[41]. É preciso dizer que a diretora nem sempre participava das reuniões, pois era frequentemente solicitada em função das atribuições de seu cargo.

Conforme descrito no excerto anterior, logo no primeiro encontro, percebemos que nosso primeiro passo seria estabelecer um entendimento comum sobre o papel de cada uma e do grupo na pesquisa, pois nos pareceu que as professoras não consideravam a necessidade de abordar a temática da avaliação, com exceção da diretora e da coordenadora pedagógica.

Isso se evidenciou nas falas e silêncios das professoras durante o contato inicial ou mesmo após a constituição do grupo e do acordo com relação aos encontros. Pareceu-nos, num primeiro momento, que a adesão à pesquisa se deu mais por um desejo de colaborar com a colega – pesquisadora – e não pela percepção de que a temática se configurava em uma problemática para o grupo. Esta percepção inicial se confirma no trecho a seguir, retirado do diário de campo, referente ao primeiro encontro formativo proposto ao grupo.

[41] Estes horários foram organizados considerando que a maioria das crianças participava de atividades complementares (Ballet e Futsal), conforme a opção das famílias.

[...] Já no início do nosso primeiro encontro formativo, duas colegas se manifestam: a Professora F, mostrando-se impaciente, alertando-me que eu deveria ser breve, pois as atividades nas quais as crianças estavam envolvidas não demorariam a terminar. Logo em seguida, a Professora A entra no refeitório (espaço destinado aos nossos encontros) carregando seu netbook, avisando-me que, enquanto eu fosse falando, ela iria trabalhar em seu computador, pois aproveitaria aquelas duas horas para planejar algumas atividades para a sua turma. Expliquei para as colegas que a atenção e o envolvimento de todas era fundamental, já que iriamos desenvolver a pesquisa juntas e, para isso, constituímos o grupo de estudos [...] Durante o encontro, as professoras se mostravam inquietas, entravam e saiam do refeitório, muitas optaram, mais uma vez, em ficar somente observando. (02/junho/2014)

QUADRO 12 – Excerto do Diário de Campo

A aparente falta de interesse e atenção de algumas professoras e a dificuldade em manter a regularidade dos encontros conforme havíamos acordado era algo que nos causava muita preocupação, pois o engajamento do grupo é um ponto essencial em uma investigação-ação educacional, na qual os participantes são companheiros ativos da investigação; são co-autores da pesquisa, e, por isso, precisam envolver-se com o processo investigativo, para que ele promova reflexão e mudança.(ELLIOTT, 2000).

A partir da apresentação da proposta de pesquisa, precisávamos levantar as dimensões de estudo relacionadas à temática que necessitavam de aprofundamento entre as docentes. Desta forma, para iniciarmos este processo com as professoras, compomos um vídeo com imagens [42] que registravam algumas práticas desenvolvidas com as crianças e que ilustravam alguns conceitos-chave presentes nas DCNEI (BRASIL, 2009), a fim de suscitar reflexões sobre registros e avaliação e levantarmos as temáticas de estudo.

[42] Imagens do acervo da escola. As professoras costumavam fotografar algumas práticas com a máquina fotográfica da escola, mas não tinham o hábito de utilizá-las a posteriori para ficar com este registro. Em geral, no final de cada semestre, as fotos eram separadas por pasta, gravadas em um DVD e entregue aos pais, mas não serviam para que os professores refletissem sobre a sua prática ao longo do ano letivo nem para compor a documentação da turma ou de cada criança.

[...] Ainda durante a exibição do vídeo, as professoras faziam comentários sobre o que estavam vendo. Pareceu-me que ficaram satisfeitas em se verem em ação, revisitarem alguns momentos que vivenciaram com as crianças. Após a exibição do vídeo, houve um breve silêncio. Fiz alguns comentários com relação as imagens, explicando que elas também se configuravam em registros, conforme o artigo 10 das DCNEI (2009) e que, por isso, deveriam ser sempre revisitadas pelas colegas a fim de que pudessem refletir sobre as coisas que realizam com as crianças. Em seguida, passei a fazer alguns questionamentos (baseados em algumas falas das próprias colegas durante a exibição do vídeo), a fim de problematizar a questão do registro e provocar a discussão, já que elas permaneciam tão quietas, sempre que a conversa se voltava para a pesquisa.

- Como a gente faz e vê estes registros? Que outros tipos de registros fazemos (se fazemos)? Quais/que reflexões podemos fazer sobre eles? Por que registramos? Só para entregarmos para os pais? Por que os registros – fotográficos, escritos, as produções das crianças...enfim... por que isso tudo é importante? 02/junho/2014, Diário de Campo

QUADRO 13 – Excerto do Diário de Campo

A partir destes questionamentos, algumas professoras começaram a se manifestar. Suas colocações deixaram transparecer as concepções presentes em suas práticas com as crianças. Percebemos que, embora reconheçam a importância dos registros para as práticas, poucas possuem o hábito de fazê-los. Esclarecemos que estas concepções serão aprofundadas no segundo momento de análise, que trata das categorias.

Neste primeiro encontro, as falas das professoras, instigadas pelo vídeo e pelas problematizações da pesquisadora, revelaram que para a grande maioria das docentes, as interações, as brincadeiras e as práticas sociais – eixos que deveriam nortear as suas práticas – não eram consideradas atividades produtivas, mas sim momentos de passatempo para as crianças e, por isso, não mereciam crédito e atenção.

Ao que nos parece, as práticas docentes eram pautadas em estratégias próprias da pedagogia da transmissão, pois a participação das crianças é pouco considerada neste modo do fazer pedagógico, visto que está centrado na figura e na lógica dos saberes do professor (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2007). Romper com estas concepções, a nosso ver, se constituiria em uma importante conquista no decorrer da pesquisa.

Enquanto dialogávamos com as colegas, percebemos que possuíam um conhecimento bastante superficial ou mesmo desconheciam as DCNEI (BRASIL,

2009), política normativa desta etapa educativa. Isso nos levou a refletir sobre qual o impacto que as políticas públicas tem efetivamente nas práticas educativas desenvolvidas junto às crianças, conforme revelam as falas das professoras, no excerto do Diário de Campo a seguir:

[...] A partir do diálogo a respeito das orientações das DCNEI com relação à avaliação, algumas professoras passaram a fazer alguns questionamentos.
- Diretrizes são aqueles livros coloridos? (referindo-se aos RCNEI) (professora F). Expliquei que não, e apresentei a resolução. Neste momento a professora E pergunta:
- Quer dizer que Referenciais é uma coisa e Diretrizes é outra? (professora E)
- Eu sei! É um livrinho amarelo, bem fininho, com umas crianças na capa. Está lá na secretaria. (professora I)
Neste momento, a Coordenadora Pedagógica I sai da sala e busca o único exemplar das DCNEI que a escola possui. Na volta admitiu:
- Eu lembro que uma vez levei este livro para casa, não lembro para quê... mas eu não cheguei a ler. (Coordenadora Pedagógica)
- Eu lembro que a Vanessa mostrou este livro em uma reunião, mas eu também nunca li. (professora B) (02/junho/2014)

QUADRO 14 – Excerto do Diário de Campo

Diante do exposto, definimos e acordamos com as professoras que as DCNEI (BRASIL, 2009) seriam um ponto de estudo nos nossos encontros formativos, pois consideramos necessário nos apropriarmos deste documento legal e apreender as concepções e os conceitos nos quais está fundamentado, para então poder trabalhar a temática da avaliação.

Consideramos importante iniciarmos o estudo abordando o conceito de atividade na Educação Infantil e o protagonismo das crianças, pois percebemos que as docentes não tinham clareza com relação a estas questões, conforme explicita o quadro VII deste estudo.

Para trabalhar esta temática, convidamos a professora Diana Dal Soto[43] para uma abordagem com as professoras, o que foi realizado no terceiro encontro formativo, no dia 03 de junho de 2014.

[43] Destacamos que o convite se deu em função de que o estudo de mestrado da referida professora abordou esta temática. A dissertação é intitulada “O protagonismo das crianças nas práticas educativas da Educação Infantil: investigando com as crianças da pré-escola” (2014). Neste encontro, a professora Diana abordou o conceito de atividade na perspectiva de Leontiev (1978). O autor defende que atividade não é qualquer ação: o ser humano age impulsionado por motivos; age em função de finalidades e faz com interesse o que tem vinculação com sua vida. Quando nos voltamos

Neste momento, percebemos de fato o desinteresse das professoras pela pesquisa, pois, embora a maioria estivesse presente, poucas se manifestaram, nem mesmo as que participaram de forma mais ativa nos dois encontros anteriores. Algumas professoras nem mesmo chegaram a ir até a sala onde estava acontecendo a formação. Dias depois, em uma conversa com a Coordenadora Pedagógica, descobrimos que a presença de um membro estranho ao grupo – no caso a Professora Diana – causou desconforto entre as professoras. Para nós, isso se configura em mais um indício de que, para a maioria das professoras, as temáticas levantadas não eram percebidas como problemas na instituição.

Mesmo assim, por meio da observação participante nos dias posteriores a este encontro, verificamos que a fala da Professora Diana desencadeou algumas reflexões no grupo de professoras que esteve presente. Por meio de diálogos em diferentes momentos na instituição, as professoras expressavam verbalmente o confronto entre as ideias apresentadas e as suas próprias concepções, mas internalizaram um estranhamento - o fato de eu propor outras temáticas, tendo em vista que a proposta inicial era falarmos sobre avaliação.

Para nós, isso ilustra o fato de que, para o grupo de professoras, a avaliação não era vista como um processo, mas como um momento pontual dentro de um período determinado, um ato meramente burocrático (a produção e entrega dos pareceres para as famílias) e visto de forma desvinculada de suas práticas.

Tentamos retomar o conceito de atividade na perspectiva de Leontiev, trabalhado pela professora Diana a fim de confrontar as concepções apresentadas neste encontro com as concepções das professoras, planejando dois encontros posteriormente. Entretanto, como já foi colocado, nem sempre era possível sua realização diante da complexidade e da dinâmica das demandas institucionais, conforme retratado no excerto a seguir.

---

para a educação infantil, é preciso compreender que não basta simplesmente propormos “atividades” para manter as crianças “ocupadas” – é preciso propor situações de aprendizagem que desafiem e satisfaçam as necessidades cognitivas das crianças. Em nosso entendimento, a criança está “em atividade”, quando está, de fato, envolvida na/com a proposta.

Hoje tinha planejado discutir com as professoras algumas de suas práticas, por meio de imagens, relacionando-as com a abordagem da Professora Diana, confrontando as concepções apresentadas por ela com as concepções das professoras. Infelizmente não foi possível, pois as atividades complementares não aconteceram. Tenho pensando muito nisso... o ideal era que nossos encontros acontecessem mesmo fora do nosso horário de trabalho, pois no momento em que as crianças estão na escola, fica um pouco complicado. Mesmo reorganizando os grupos com o futebol e o ballet, sinto as colegas muito dispersas, desatentas [...] (07/ julho/2014)

QUADRO 15 – Excerto do Diário de Campo

Apesar dos desafios que se colocaram no decorrer deste ciclo, acreditamos que as provocações feitas ao grupo a partir dos primeiros encontros formativos, das falas e leituras sugeridas, e dos diálogos com a pesquisadora, suscitaram nas professoras muitas reflexões que desencadearam situações que foram importantes no percurso de transformação das práticas avaliativas e, consequentemente, nas práticas docentes, as quais serão descritas e analisadas nos ciclos que seguem. Destacamos a seguir o papel da coordenação pedagógica neste processo, que foi fundamental na continuidade deste percurso investigativo.

4.1.2 O papel do coordenador pedagógico - Ciclo II:

O segundo ciclo da pesquisa foi desencadeado pelas reflexões da coordenadora pedagógica, a partir de sua leitura dos pareceres descritivos das crianças, elaborados pelas professoras, no final do primeiro semestre letivo.

Naquele momento, a coordenadora pedagógica e mostrava bastante preocupada com o conteúdo e com as concepções presentes nos pareceres. De acordo com as suas colocações, as docentes pautavam a escrita deste documento no julgamento de atitudes e comportamentos das crianças, distanciando-se de uma concepção de avaliação formativa. Em sua fala demonstrou, inclusive, preocupação com as reações e sentimentos despertados nas famílias ao lerem tais documentos.

Como não conhecia o conteúdo dos pareceres descritivos, pois não tinha tido acesso a eles, ouvi a coordenadora e coloquei-me à disposição, enquanto membro do grupo interessado em pesquisar esta temática, para auxiliá-la no que fosse possível. No entanto, tínhamos o entendimento de que a tarefa de problematizar essa situação seria dela, pois entre as atribuições do coordenador pedagógico está

a de estimular a reflexão docente, através da mediação entre as questões curriculares e os professores.

Assim, elaborou uma estratégia para abordar as fragilidades dos pareceres descritivos redigidos pelas professoras na reunião pedagógica que se seguiu. Produziu dois pareceres descritivos – um ressaltando aspectos negativos e outro somente aspectos positivos – utilizando expressões e frases retiradas dos pareceres descritivos escritos pelas próprias professoras. Seu objetivo era sensibilizá-las com relação à importância dos registros e da avaliação. Acordamos que o meu papel, como membro do grupo interessado em pesquisar a temática da avaliação, neste momento, seria fazer questionamentos e retomar os diálogos feitos nos encontros formativos, a fim de potencializar as reflexões nas professoras.

Embora estivéssemos um pouco apreensivas com o que poderia acontecer nesta reunião, pois não sabíamos qual seria a reação ao lerem os documentos, acreditávamos que esta poderia ser uma boa maneira de fazer o grupo pensar a respeito de suas práticas avaliativas, já que a maioria afirmava não ter o hábito de fazer registros, construindo as avaliações das crianças de forma inadequada.

Conforme havia planejado, a coordenadora pedagógica levou os dois pareceres descritivos. Primeiramente, comentou que havia chamado as docentes para uma reunião de avaliação institucional. Em seguida, sem fazer maiores comentários, entregou o parecer que ressaltava os aspectos negativos, a todas as professoras, inclusive a mim.

PREFEITURA MUNICIPAL DE SANTA MARIA
E.M.E.I
Rua

PARECER DESCRITIVO

PROFESSORA:
SUPERVISORA:
DIRETORA:

A adaptação da professora à escola, rotina, regras e convívio é regular. Participa das atividades, mas nem sempre se mostra entusiasmada, demonstra resistência em realizá-las, precisando às vezes ser incentivada a participar das propostas da escola.

Respeita e cumpre as solicitações feitas, porém é necessário ser lembrada constantemente ou chamada sua atenção mais de uma vez para que se efetivem os combinados.

Pode-se destacar que a mesma tem um bom entrosamento ao grupo, porém prefere trabalhar de forma isolada ou demonstra preferências em seus relacionamentos dificultando os trabalhos em grupo. Precisa ser mais estimulada nessa área.

Nem sempre socializa seu trabalho e ideias com o grupo, mostrando-se egocêntrica, gerando desconforto perante o mesmo, precisando alguém intermediar essas situações. Sugere-se que se busque ajuda neste sentido.

Costuma realizar suas tarefas, contudo às vezes precisa de ajuda para realizá-las. Possui grandes dificuldades em seus registros. Também não tem atenção e concentração, pois muitas vezes não ouve as propostas ou não as realiza de maneira correta.

Seu desempenho está em conformidade com sua faixa de conhecimento.

QUADRO 16 – Parecer elaborado pela coordenadora pedagógica e cedido à pesquisadora.

As professoras leram em silêncio os pareceres entregues pela coordenadora pedagógica. Enquanto liam, fiquei observando suas expressões de espanto diante do documento, acreditando que, de fato, se tratasse da avaliação de sua atuação na escola. Após alguns minutos de silêncio, a coordenadora pedagógica perguntou o que haviam achado de suas avaliações. A professora B responde “Eu acho que preciso melhorar”. A professora E, com ares de preocupação, opina “eu concordo em partes com o meu...”.

Percebendo que poderia estar gerando um momento de tensão no grupo, a coordenadora pedagógica distribui então a outra versão, ressaltando somente aspectos positivos.

PREFEITURA MUNICIPAL DE SANTA MARIA
E.M.E.I
Rua

PARECER DESCRITIVO

PROFESSORA:
SUPERVISORA:
DIRETORA:

A professora demonstrou uma excelente adaptação à escola, rotina e regras desta, pois é dócil e simpática com todos que convive. É uma pessoa alegre e carismática, chega sempre com um sorriso e trata todos com educação.

É amiga de todos, compartilhando ideias e sugestões. Está sempre disposta a participar de toda e qualquer atividade que seja proposta, aceita tudo de bom grado, basta lhe dizer o que tem que fazer.

Cumpre seus trabalhos com zelo e dedicação, não precisando ser observado nenhuma questão neste quesito.

É muito esperta, participativa e falante, tendo sempre uma contribuição a fazer.

É um prazer tê-la no nosso grupo de trabalho, nos alegra muito sua presença!

QUADRO 17 – Parecer elaborado pela coordenadora pedagógica, cedido à pesquisadora.

A partir deste momento, as professoras compreenderam que se tratava de uma dinâmica. Houve então certa descontração e, em seguida, a coordenadora pedagógica passou a problematização, perguntando como cada professora havia se sentido ao ler cada um dos pareceres.

Acredito que seu questionamento tenha sido uma tentativa de fazer com que as professoras se colocassem no lugar das crianças e de seus familiares ao receberem documentos semelhantes, uma vez que as frases que formulavam estes documentos ilustrativos tinham sido retiradas dos pareceres escritos para a avaliação das crianças.

Algumas professoras identificaram as frases/expressões retiradas dos pareceres que redigiram; admitiram que tem dificuldade em escrever os pareceres descritivos; pois nem sempre “lembram” do que aconteceu no decorrer do processo,

e admitiram que não fazem registros. Neste sentido, Hoffmann (2012) afirma que a elaboração do relatório de aprendizagem da criança, que no contexto da pesquisa denominamos “parecer descritivo”, é uma síntese do que ocorreu durante o processo, uma representação do que foi vivido. Sem os registros, fica impossível redigi-lo de forma adequada.

A partir do debate que sucedeu deste encontro, julgamos necessário retomar o conceito de atividade na Educação Infantil[44] (temática abordada ainda no primeiro ciclo da pesquisa) e o registro na Educação Infantil – como registrar e o que registrar, que foi abordado nos encontros formativos que se seguiram.

[...] estou bem contente com o que venho observando nos últimos dois encontros. No encontro anterior, retomamos o conceito de atividade na Educação Infantil, a partir de imagens de proposições das próprias professoras, relacionando à fala da professora Diana. Neste encontro percebi que ainda precisamos trabalhar para descontruir o conceito de atividade presente nas práticas. Hoje trabalhamos a questão dos registros, por meio de slides preparados para este momento, associados à leitura conjunta de três textos relacionados a temática da avaliação, retirados da revista Criança, uma publicação do MEC de novembro de 2006. A discussão fluiu muito bem e pude perceber evolução, tanto nas colocações – as professoras fizeram questionamentos, colocaram as suas experiências - quanto no interesse do grupo nas discussões. Através de suas colocações, percebemos que elas consideram os registros como instrumentos de controle por parte da equipe gestora sobre as suas práticas. Esse pensamento vem de outras experiências, vivenciadas em outros espaços institucionais, nos quais eram obrigadas a entregar registros padronizados, como um ato meramente burocrático; não entendem ainda os registros como instrumentos de reflexão e qualificação de suas práticas [...] (18/agosto/2014)

QUADRO 18 – Excerto do Diário de Campo

Por meio da observação participante, registramos no diário de campo as nossas percepções destes momentos. Parece-nos que as professoras apresentavam certa insegurança com relação aos registros. Sabendo que a maioria delas não tinha o hábito de registrar, e considerando que a realização dos registros se constitui a partir de um processo que envolve o olhar e a escuta sensíveis, oferecemos às docentes cadernos onde poderiam começar a aventurar-se a realizar seus registros ou mesmo organizá-los melhor, caso assim desejassem.

[44] Ver nota nº 42.

Também levamos alguns de nossos instrumentos de registros, pois algumas docentes pediram para ver como fazer, entretanto, deixamos claro que a forma de registrar é algo muito pessoal, e que, por isso, a adesão ao uso do caderno que havíamos levado seria opcional. Algumas professoras preferiram fazer seus registros em seus diários de aula, onde constam seus planejamentos; outras aceitaram levar o caderno e comprometeram-se a experimentar fazer registros escritos de suas práticas junto às crianças e sobre o seu desenvolvimento.

Consideramos este um processo fundamental desencadeado pelos diálogos formativos, uma vez que os registros se configuram em elementos essenciais para o acompanhamento do trabalho docente, favorecendo a reflexão permanente do professor sobre o seu fazer, aproximando teoria e prática e possibilitando a proposição de ações pedagógicas significativas para o grupo de crianças. Neste sentido, Ostetto (2012) destaca que

> Ao escrevermos nossa experiência, nosso fazer ganha visibilidade, tornando-se documento ao qual podemos retornar para rever o vivido, atribuindo-lhe outros significados e projetando outros fazeres desejados ou necessários (p.13).

Por fim, destacamos o papel da coordenadora pedagógica como elemento que impulsionou a pesquisa, pois foi a partir de sua tomada de consciência e da partilha de suas percepções acerca das avaliações das crianças com as demais professoras que estas passaram a demonstrar um maior envolvimento com a temática e com a pesquisa. A sua iniciativa em proporcionar um momento formativo para as colegas reafirma a importância dessa figura como articulador dentro das instituições, buscando sustentação para processos educativos que garantam o atendimento com qualidade das necessidades e direitos das crianças. A este respeito, Lopes (2009) ressalta

> É mister garantir, na escola, espaço e tempo destinados à produção e à socialização de registros, incorporando tal prática ao processo de formação em serviço. Faz-se necessário ainda a existência de uma coordenação consciente, capaz de engendrar interação, prestar auxílio, acompanhar o professor em seu processo de formação – verdadeira parceria. (p.107)

Consideramos este momento muito importante no desenvolvimento da investigação, pois representou o inicio de uma parceria de trabalho com a coordenadora pedagógica e trouxe novas possibilidades e perspectivas para o

estudo e para o processo formativo do grupo de professoras, o qual, a partir deste momento, passou a valorizar as discussões propostas pela pesquisadora.

4.1.3 O processo reflexivo e as mudanças nas práticas pedagógicas – Ciclo III

A partir das reflexões suscitadas com relação à importância dos registros, nos encontros formativos propostos no segundo ciclo, a coordenadora pedagógica passou a manifestar que sentia falta de um documento que sistematizasse e tornasse visível para a coordenação da escola, o trabalho desenvolvido com cada grupo de crianças. Segundo a coordenadora pedagógica, a falta do que ela chamou de um “registro institucional” dificultava o acompanhamento do trabalho pedagógico que era desenvolvido na escola, o que, evidentemente, prejudicava a organização deste contexto de aprendizagem.

De acordo com Bondioli (2004), a atuação do coordenador pedagógico é um elemento fundamental na garantia da qualidade dos contextos educativos, no que se refere ao acompanhamento dos planos de ação de cada grupo e à articulação de experiências educativas que estejam em consonância com as características e necessidades das crianças. Seu trabalho também requer um olhar e uma escuta sensíveis no que tange às necessidades formativas das professoras, percebendo fragilidades em suas práticas; organizando momentos de formação em serviço, fomentando discussões tanto de forma direta quanto indireta.

Percebendo a falta deste documento que permitiria uma aproximação maior com o trabalho desenvolvido no interior de cada grupo e uma troca mais efetiva com cada professora, a coordenadora pedagógica colocou mais uma vez suas angústias na reunião pedagógica geral. Foi sugerido, então, que criássemos uma forma de registro institucional, a ser entregue a cada mês, para que o trabalho desenvolvido junto às crianças pudesse ser acompanhado adequadamente. O registro dos acontecimentos desta reunião está no excerto a seguir:

Hoje tivemos reunião geral [...] Conforme havíamos conversado, a Coordenadora Pedagógica lançou a proposta de criarmos um instrumento de registro institucional, justificando a sua importância para o acompanhamento do trabalho desenvolvido com os grupos de crianças, pois até o momento, não tínhamos o hábito de fazê-lo. A proposta foi terminantemente rejeitada pelo grupo, que reagiu com muitas críticas. Quando coloquei a minha opinião, justificando a importância e apoiando a proposta, tudo piorou. As professoras questionaram a respeito do que elas chamam de "mais papel"; alegando que "... o que vale é o que a pessoa faz em sala de aula... a nossa prática... e não o que está em um papel...". os registros são muito difíceis de fazer, pois as auxiliares não são ativas e não ajudam..." (Professora E) Tentei argumentar, retomando as nossas discussões a respeito da importância dos registros, pois o currículo é o que se mostra na prática, mas o que se faz em sala precisa de uma gramática que o sustente. Argumentamos ainda que este documento institucional sugerido pela coordenação pedagógica I para o acompanhamento do trabalho era para ser um instrumento que auxiliaria a coordenadora a dar mais suporte para as práticas desenvolvidas. No entanto, diante das hora-atividades surgiu novamente... questões pessoais como empecilho para planejar e elaborar os registros...e muitas outras desculpas. Mas a verdade é que, ao que parece, a proposta tirou-as de sua zona de conforto. De acordo com a diretora e a coordenadora pedagógica, em uma conversa após a reunião, até este momento, na escola, "cada professora fazia o que queria... e com este registro, tornariam visível o planejamento... é isso que as incomoda" (diretora). Enfim...vamos aguardar que no final de semana reflitam sobre o que disseram e o que ouviram... e esperar as coisas se acalmarem. Apesar do clima tenso que se instalou, tivemos um saldo positivo: A professora B acolheu a sugestão de leitura do livro "Avaliação e Educação Infantil: um olhar sensível e reflexivo sobre a criança", de Jussara Hoffmann. Acredito que a leitura suscitará reflexões e dará suporte para a redação dos próximos pareceres descritivos. (23/setembro/2014)

QUADRO 19– Excerto do Diário de Campo

Conforme percebemos, este foi outro momento bastante delicado para a pesquisa, pois as colocações da coordenadora pedagógica e da pesquisadora foram recebidas com muita crítica pelo grupo de professoras, que reagiu de forma bastante negativa. Isso nos revelou o quanto este processo de mudança pode ser tenso, permeado por conflitos no grupo, mas também a nível individual, pois é difícil romper com concepções tão fortes presentes na ação docente, bem como, assumir-se como autores de sua prática, evidenciando as suas concepções de criança, de Educação Infantil e de currículo. Consideramos que esta resistência possui relação com a formação de professores para atuar na Educação Infantil no sentido atribuído por Barbosa e Horn (2008), as quais afirmam que

> [...] a formação de professores ainda é precária com relação aos conhecimentos específicos que eles precisarão trabalhar com as crianças de Educação Infantil. Nos cursos de formação de professores, dificilmente

> os docentes tem experiência na Educação Infantil ou em pesquisas que relacionem a sua área de conhecimento e a infância. [...] Assim, em sua prática, os professores ensinam o que há de senso comum, com conhecimentos simplórios, muitas vezes, aqueles que adquiriram em sua própria infância, isto é, conhecimento desatualizado, fragmentado e óbvio. O sentimento comumente encontrado é o de que, para trabalharmos com os pequenos, basta saber um pouco acerca das diferentes áreas do conhecimento. No entanto, a relação é justamente contrária: para prevermos situações ricas e contextualizadas para as crianças, é preciso saber muito sobre os temas enfocados (p. 40).

Em uma análise posterior àquele momento, refletimos que as reações exageradas do grupo em relação à elaboração dos planos de ação são decorrentes da forma como sempre foi conduzido o trabalho na instituição, pois até este momento, somente era solicitado o projeto de cada turma, entregue no início do ano letivo como forma de registro do trabalho pedagógico. Consideramos que isso gerou certa acomodação e certa recusa em partilhar o seu trabalho docente.

A este respeito, Pinazza (2013) esclarece que, muitas vezes, as atitudes de recusa e a postura defensiva tomada por parte de alguns professores ocorrem no momento em que as reflexões levantadas os fazem sair de sua zona de conforto e enfrentar situações que até então não eram consideradas como problemáticas.

Neste sentido, consideramos que talvez o desconforto demonstrado pelas professoras tenha sido maior em função de que as inquietações colocadas pela coordenadora pedagógica surgiram da própria condição de trabalho, a partir das reflexões suscitadas pela pesquisa. A partir do momento em que uma situação-problema é revelada e confrontada no contexto de atuação por alguém do próprio grupo – no caso a coordenadora pedagógica e a pesquisadora – que também é professora e colega – surge a necessidade de estabelecer um movimento de mudança, que implica em um agir e um pensar diferentes do que, até então, estava estabelecido.

Tal situação é percebida por nós como uma consequência do processo histórico a partir do qual a Educação Infantil se constitui como etapa educativa, e as implicações deste no trabalho com as crianças. Acreditamos que esse momento revelou a insegurança e uma fragilidade formativa a respeito da temática da avaliação que algumas professoras ainda apresentam com relação à intencionalidade das suas práticas, por isso a resistência e certo temor em tornar visível e trazer para a discussão dentro do próprio grupo o trabalho que desenvolvem junto às crianças, pois, até então, ao que nos parece, as experiências

de formação continuada e de supervisão das práticas tendiam a ser pautadas em termos de certo ou errado, em que o foco era a adaptação das professoras a uma dada condição de trabalho (PINAZZA, 2013).

Em função da reação do grupo de professoras, e também da dinâmica do trabalho pedagógico e de outras demandas institucionais, não foi possível manter a regularidade nos encontros formativos[45].Em consequência, a partir desse momento optamos por privilegiar a observação participante em detrimento dos encontros formativos.

Isso não significou o distanciamento dos membros do grupo e nem o afastamento da pesquisadora: as reflexões suscitadas no decorrer dos encontros formativos eram constantemente retomadas e compartilhadas pelas professoras, em outros momentos e lugares, sempre que era possível o encontro e o diálogo. Além disso, a parceria estabelecida com a coordenadora pedagógica nos permitia planejar e acompanhar em conjunto o desenvolvimento do trabalho da coordenação pedagógica junto ao grupo de professoras.

Ao final deste período, propomos uma reunião com as professoras a fim de que pudéssemos retomar com todas, a partir dos registros do diário de campo, o que a pesquisa havia suscitado até o momento. Todas fizeram colocações bastante interessantes. Algumas destas questões serão aprofundadas nas próximas etapas desta análise.

Em suas falas admitiram que a questão dos registros ainda era um desafio, mas que, a partir das leituras e dos nossos diálogos, passaram a se aventurar a fazê-los e que isso contribuiu significativamente na redação dos pareceres das crianças.

Além disso, a análise dos cadernos distribuídos no segundo ciclo da pesquisa nos permitiu perceber que ainda, poucas docentes relacionaram os registros às suas práticas, focando-se mais no registro das conquistas e habilidades das crianças. Entendemos que isso é um processo; um começo, já que a maioria não tinha por hábito registrar seu trabalho com as crianças.

Nesse sentido, retomamos a discussão proposta por Didonet (2014) e pelo documento produzido pelo Grupo de Trabalho instituído pelo MEC, o qual propõe diretrizes e metodologias de avaliação **na** e **da** Educação Infantil (BRASIL, 2012) os

[45] Ver ANEXO B

quais colocam que o acompanhamento das aprendizagens infantis deve ter como foco o contexto, ou seja, as oportunidades de aprendizagem que são propostas para que a criança se desenvolva, remetendo-a, neste sentido, para a prática docente.

Além dos registros e dos pareceres descritivos, estimuladas pela equipe gestora as professoras produziram vídeos contando das aprendizagens e descobertas das crianças junto de seus pares e educadores. Alguns destes vídeos traziam, inclusive, falas das crianças descritas pelas professoras complementando imagens, comprovando a realização de registros. Para nós, isso é uma importante conquista, pois retrata a escuta/presença das crianças, um fator fundamental para garantir a qualidade dos contextos educativos e das práticas pedagógicas.

Para registrar a sua prática com os bebês, a pesquisadora desafiou-se a produzir um álbum coletivo, no qual constavam fotos e registros de situações de aprendizagens, das descobertas e conquistas dos bebês com os quais esteve durante o ano. Este álbum ficou exposto no hall de entrada da escola, disponível para a visualização de toda a comunidade escolar, e tinha como objetivo mostrar o trabalho desenvolvido no berçário I durante o ano de 2014.

Ainda, durante esta reunião as professoras relataram a fragilidade em suas bases teóricas com relação ao planejamento, aos registros e à avaliação, solicitando o aprofundamento de algumas temáticas que julgavam necessárias. Desta forma, a equipe gestora e a pesquisadora propuseram que o projeto de pesquisa que vinha sendo desenvolvido com o grupo fosse tomado como base para a formação continuada a ser realizada na instituição no decorrer do ano de 2015.

Neste momento, também foi ressaltado pela direção da escola a necessidade de uma coordenadora pedagógica para atuar no turno da manhã, visto que, conforme referido anteriormente, a atual coordenadora pedagógica atuava com vinte (20) horas na escola somente no turno da tarde, e respondia por todo o trabalho desenvolvido pelas professoras. Assim, em reunião, a diretora consultou o grupo a respeito da possibilidade de ter mais uma coordenadora pedagógica na escola e sugeriu a pesquisadora para assumir esta função. Justificou sua proposta diante de sua observação da empatia e da parceria de trabalho entre a pesquisadora e a coordenadora pedagógica no ano de 2014. Desta forma, a pesquisadora poderia compartilhar essa tarefa e consolidar a parceria já estabelecida com a atual coordenadora pedagógica. A proposta foi acolhida pelo grupo de professoras, o que inaugurou um novo ciclo na pesquisa.

Como podemos perceber, este foi o ciclo mais longo e conflituoso da pesquisa. Ainda temos muitos desafios a superar como grupo, mas foram inegáveis as conquistas que tivemos neste período.

4.1.4 A pesquisadora passa a ser coordenadora - Ciclo IV

Este novo ciclo se inicia no inicio do ano de 2015, a partir do meu ingresso como coordenadora pedagógica[46] da escola. Este fato representou um passo importante no caminho da pesquisa, e acreditamos que permitirá que o processo reflexivo, iniciado a partir do primeiro ciclo, tenha continuidade mesmo após a defesa desta dissertação.

Ao consolidarmos e estreitarmos a parceria de trabalho com a coordenadora pedagógica I, passamos a traçar estratégias conjuntas no sentido de qualificarmos as propostas institucionais e o processo formativo das professoras, ampliando-se assim o nosso espaço de atuação junto de cada indivíduo dentro do grupo. Diante desta nova possibilidade, os encontros formativos (coletivos) passaram a ser mensais[47] e as temáticas de estudo passaram a ser selecionadas a partir da escuta e da percepção das necessidades formativas do grupo de professoras, levantadas a partir da observação participante de suas práticas junto às crianças.

De acordo com Bondioli (2004), o coordenador pedagógico tem um papel fundamental na qualificação dos ambientes educativos na medida em que questiona as práticas cristalizadas no interior da instituição e faz provocações com relação à proposição de experiências educativas que considerem e respeitem os direitos e as necessidades infantis. Seu papel é o de acompanhar o grupo de professores na realização dos projetos através de encontros e discussão – seja com cada professora ou com o grande grupo – buscando aprimorar práticas e qualificar os espaços.

---

[46] Para fins de análise, a partir deste momento da escrita, passamos a identificar a coordenadora pedagógica do turno da tarde como “coordenadora pedagógica I”, e a nos identificar como “coordenadora pedagógica II”.

[47] Conforme orientação da SMED para o ano de 2015, a escola deverá prever no calendário letivo um encontro mensal destinado à hora-atividade, sendo esse um dia não-letivo. Decidimos aproveitar estes momentos para os encontros formativos, já que o projeto de dissertação foi eleito como programa de formação continuada da instituição. Assim, este momento tem um melhor aproveitamento, tendo em vista que os encontros quinzenais estavam sempre na dependência de outros fatores, nem sempre sendo possível realizá-los.

Diante destas contribuições teóricas, destacamos a seguir dois momentos vivenciados pelo grupo de professores neste ciclo que ilustram o que, para nós, significa o nosso papel diante deste novo desafio.

[...] Conforme acordado com a Coordenadora Pedagógica I, estive reunida hoje com as professoras do turno da manhã a fim de começarmos a planejar o próximo sábado letivo, que acontecerá no dia 16 de maio. As docentes colocaram que será próximo ao dia das mães, então poderíamos planejar algo para as famílias. Concordei com as proposições e passei a anotar as sugestões das docentes. Como faço parte do grupo há três anos, já conheço o pensamento de algumas professoras com relação a este assunto. Embora algumas práticas tenham sido superadas (como apresentações das crianças e planejamentos baseados nestas datas), para a maioria das docentes, apesar de denominarem "festa da família", geralmente as ideias são em relação à figura materna, onde são propostos chás/encontros exclusivos para mães/avós. Uma das docentes sugeriu que procurássemos escolas de beleza que estivessem dispostas a comparecer à escola na data prevista, oferecendo às mães tratamentos de beleza: unhas, maquiagem, cortes de cabelo... essa proposta agradou a todas as professoras, pois, segundo elas, "não daria trabalho". Neste momento, parei de fazer as anotações e lancei o seguinte questionamento: "Mas e as crianças? O que ficarão fazendo enquanto suas mães arrumam as unhas, se maquiam e cortam os cabelos?" Algumas professoras sugeriram que alugássemos brinquedos para que as crianças pudessem ficar brincando enquanto suas mães estivessem nas atividades, que as professoras denominaram "oficinas". Embora estivesse contrariada com as sugestões das professoras, anotei as ideias a fim de poder discutí-las com a coordenadora pedagógica I, que realizará a reunião no turno da tarde. Vamos aguardar as proposições das demais professoras e, já que temos algum tempo, pensar em uma estratégia para provocar a reflexão a este respeito (22/abril/2015).

QUADRO 20 – Excerto do Diário de Campo

Ainda incomodada com essa questão, passamos a dialogar com a coordenadora pedagógica I sobre o assunto a fim de que pensássemos em uma forma de problematizá-la com as demais professoras, buscando uma maneira de romper com paradigmas há muito estabelecidos e tornar esse momento, que julgávamos importante, significativo para os familiares, sobretudo, para as crianças.

A este respeito, concordamos com Barbosa e Horn (2008) cujas reflexões destacam que

> Outro grave problema que afeta a Educação Infantil é o calendário das festividades. Alguns meses do ano, as crianças ficam continuamente expostas aquilo que poderíamos chamar de indústria das festas. Elas se tornam objetos de práticas pedagógicas sem o menor significado, que se repetem todos os anos de sua vida na Educação Infantil, como episódios soltos no ar. Os conhecimentos sobre os conteúdos das festividades são fragmentados e, muitas vezes, simplórios (p. 38-39).

Naqueles dias, encontramos na internet um vídeo do Ateliê Carambola[48], onde sua diretora, Josiane Del Corso[49], explica a importância destes momentos e expunha como são trabalhados na escola. Percebemos no vídeo a oportunidade de problematizar com as professoras as ideias sugeridas por elas para o encontro das famílias. Conversamos a respeito com a coordenadora pedagógica I e propusemos então uma reunião, onde passaríamos o vídeo para o grupo de professoras.

[...] A partir do vídeo, passamos a fazer problematizações a respeito do que havíamos planejado incialmente. Onde e como ficariam as crianças enquanto suas mães estivessem nas "oficinas de beleza"? Será que com esta proposta estamos pensando nas crianças? Ou somente em nós, professoras, e nas mães? A quem se destina este espaço institucional?

Diante do vídeo e das problematizações, a maioria das professoras concordou que, de fato, a proposta inicial não considerava as crianças e por isso não era adequada. Duas professoras, no entanto, resistiram às proposições, colocando que "o dia das mães era uma data especial e que pensavam que a escola deveria oferecer um momento só para elas... sem envolver as crianças" (Professora F). Complementando estas colocações, a Professora C diz "a escola sempre fez alguma coisa só para as mães... elas estão esperando isso, inclusive". As demais professoras passaram a se manifestar, colocando que muitas mães comentavam que haviam gostado da última festa da família, na qual haviam sido realizadas atividades artísticas e brincadeiras proporcionando a interação entre as professoras, as crianças e suas famílias. Neste momento, as professoras A e B e a própria coordenadora pedagógica I, cujos filhos frequentam a escola, colocaram que, para elas, seria muito mais significativo participar de alguma atividade com seus filhos, do que fazer unhas ou se maquiar, e que acreditavam que este também era o pensamento de muitas mães. Da minha parte, coloquei que concordava com as professoras, e complementei dizendo que a maioria das famílias passam o dia longe das crianças, pois os pais trabalham fora e que só ficam com seus filhos durante a noite, restando pouco tempo para que pudessem brincar e interagir com as crianças, e que uma proposta semelhante à do vídeo poderia representar uma oportunidade para isso, o que foi corroborado pelas demais educadoras. Assim, a nova proposição é de que, cada professora, pense em uma proposta que possa ser desenvolvida com as famílias e as crianças, utilizando os diferentes espaços da escola (29/abril/2015).

QUADRO 21 – Excerto do Diário de Campo.

[48] O Ateliê Carambola trata-se de uma escola de Educação Infantil que organiza sua proposta pedagógica por meio de um currículo emergente, que surge a partir das relações estabelecidas no cotidiano da instituição. No vídeo, ao qual no referimos e utilizamos em nossa problematização, a diretora da instituição, Josiane Dal Corso, expõe a maneira como estes momentos de encontro entre famílias, crianças e educadores são planejados e trabalhados na instituição. Este vídeo pode ser visualizado em https://www.youtube.com/watch?v=ZQ77YuD88v8

[49] Josiane Del Corso- Pedagoga. Especialista em Linguagens da Arte com ênfase nas Artes Visuais. Estudiosa da Infância e da Abordagem Reggiana na Itália.

Assim, cada professora assumiu uma oficina pedagógica que foi realizada no dia 16 de maio na escola e, como pensávamos, foi muito bem aceita pelas famílias, que se entregaram às experiências, vivenciando momentos de intensas interações com as crianças. Estas, por sua vez, mostraram-se muito felizes em compartilhar com suas mães e irmãos as experiências que vivenciavam com seus pares todos os dias na escola.

É importante colocar que, no dia em que realizamos as propostas, muitos pais estavam presentes na escola, entretanto, resistiram em participar das atividades alegando que eram feitas para “as mães e as crianças”. Isso nos revela que, embora comparecessem à “festa da família”, ainda enxergam a atividade como se fosse somente para as mães. Avaliando a atividade, em um momento posterior, refletimos que estas práticas e concepções precisam ser problematizadas não só com as professoras, mas também com as famílias, a fim de que sejam superadas.

[...] Hoje, ao acolhermos as crianças e suas famílias (no turno da manhã e no turno da tarde), ouvíamos comentários sobre a manhã de sábado: as famílias que estiveram presentes elogiaram a iniciativa, pedindo para que sejam feitas “outras festas” assim; aquelas que não puderam participar, ouviam e lamentavam a sua ausência... As crianças comentavam com seus pares sobre as atividades que mais gostaram de participar com suas mães, avós, pais e irmãos... Eu e a coordenadora pedagógica I conversamos com as colegas, em diferentes momentos, a fim de colher suas impressões acerca dos acontecimentos de sábado. Todas fizeram uma avaliação positiva da proposta, relatando com entusiasmo momentos que vivenciaram com as crianças e as suas famílias, inclusive as duas professoras que, a princípio, reagiram de forma negativa. Todas as professoras sugerem que sejam feitos mais momentos como estes no decorrer do ano letivo, sugerindo ainda que sejam realizados passeios, rodas de leitura e resgates de brincadeiras envolvendo as famílias [...] Podemos inferir que a proposta foi um sucesso! Partiremos agora ao planejamento da Semana do Brincar, nos mesmos moldes do planejado para o dia 16 de maio. O engajamento das professoras à esta nova proposta foi total. (18/abril/2015)

QUADRO 22 – Excerto do Diário de Campo

A partir das problematizações feitas às professoras com relação à festa da família, passamos então a planejar, dentro da mesma dinâmica, a Semana do Brincar, que aconteceu entre os dias 25 e 29 de maio de 2015, dentro das comemorações de aniversário da escola. Para esta semana, cada membro do grupo pensou em situações lúdicas que envolveram novamente crianças e familiares, resgatando brinquedos e brincadeiras tradicionais, articuladas com as brincadeiras

que as crianças vivenciam na escola. Mais uma vez, houve uma participação bastante significativa das famílias nas propostas.

Optamos por descrever estes dois momentos porque acreditamos que eles Ilustram o papel do coordenador pedagógico dentro da instituição: alguém que problematiza as situações e as práticas rotineiras dentro da escola, levando os atores do processo educativo a refletirem sobre suas propostas. Poderíamos ter optado por, simplesmente, negar as proposições iniciais, com as quais não concordávamos, mas acreditamos que assim, não acrescentaríamos elementos e não alcançaríamos níveis mais elevados e complexos de compreensão.

Segundo Saitta (1998) o coordenador pedagógico tem o papel de conduzir o grupo, agindo como um observador-participante, garantindo a si e aos outros a possibilidade de refletir sobre as experiências e problematizá-las, sem impor soluções e estratégias, mas construindo-as de modo compartilhado.

Há que salientar também que temos observado um crescente interesse das professoras em qualificar suas práticas através da busca permanente por formação. O fato de termos no grupo três professoras – entre elas a coordenadora pedagógica I – cursando Especialização em Docência na Educação Infantil, oferecido pela UFSM, iniciado em agosto de 2014, tem contribuído significativamente no aprofundamento dos debates acerca do currículo e do planejamento nas reuniões pedagógicas, promovendo mudanças evidentes nos discursos e nas práticas desenvolvidas na instituição.

Diante do exposto, podemos afirmar que apesar das limitações de tempos e espaços para os encontros formativos, foi possível perceber avanços nas práticas pedagógicas das professoras, as quais passam a propor momentos e situações de aprendizagem, considerando a centralidade da criança no processo.

A seguir, apresentamos uma imagem que ilustra e sintetiza o movimento da pesquisa no decorrer dos ciclos investigativos vivenciados pelo grupo de professoras.

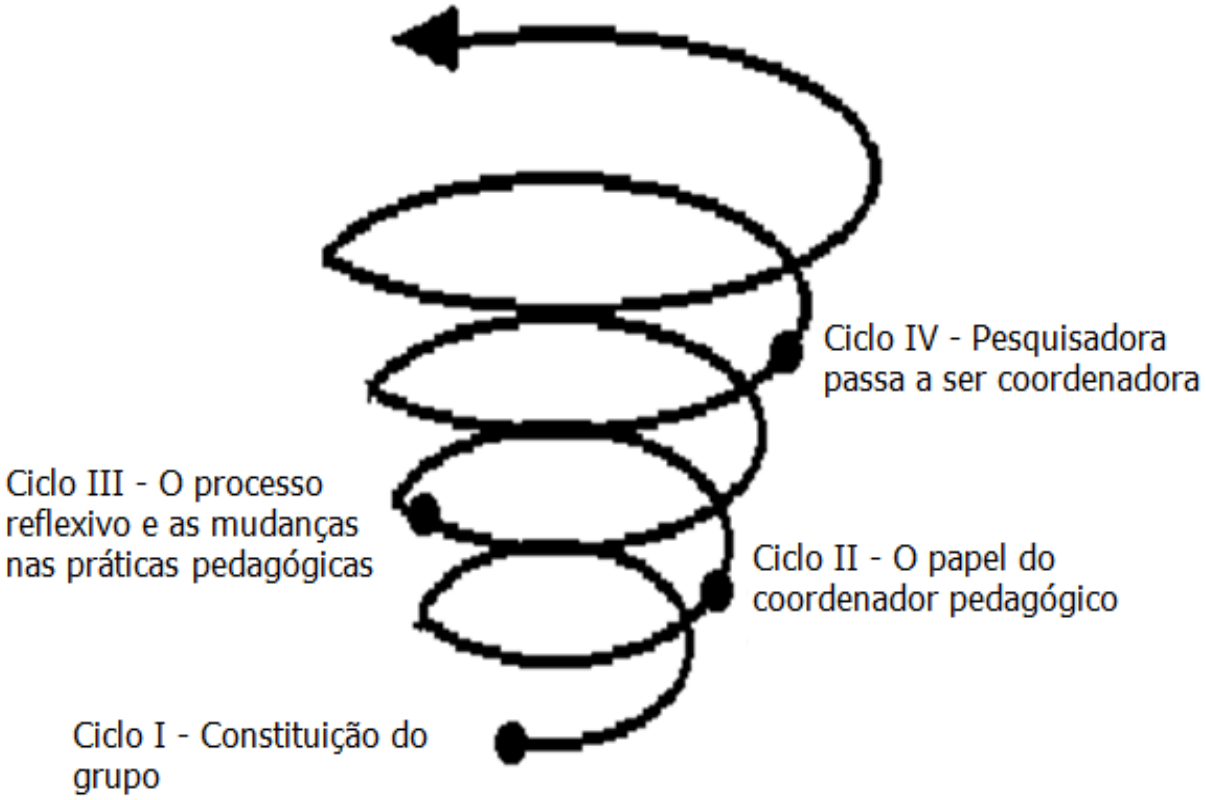


FIGURA 5 – Espiral reflexiva– ciclos investigativos

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2015)

Na próxima seção, apresentamos a discussão dos resultados do estudo, a partir da caminhada dos sujeitos da pesquisa dentro das categorias de análise elencadas com base no referencial teórico e na documentação produzida no decorrer do estudo, já mencionados anteriormente.

4.2 Discussão dos resultados da pesquisa orientada pelas categorias de análise

Os múltiplos registros que constituem a base de dados produzida no decorrer da pesquisa foram analisados dentro de três categorias que emergiram destes e do referencial teórico adotado para este estudo.

Consideramos que a avaliação é um processo que perpassa a prática docente, e envolve concepções e finalidades. Assim, buscamos em nossos registros de pesquisa as que mais se sobressaem nas falas e posturas das professoras, sujeitos deste estudo. Desta forma, identificamos os elementos que se destacam e

que definiram as categorias de análise para os dados produzidos com o grupo de professoras, expressas no gráfico a seguir:

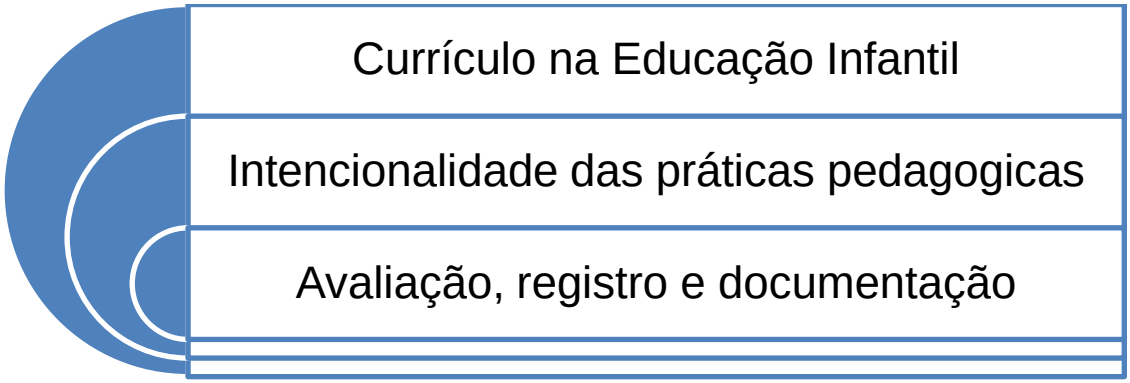


FIGURA 5 – Categorias de análise

Fonte: elaborado pela pesquisadora (2015)

A nosso ver, estas categorias definem as especificidades da docência na Educação Infantil com bebês e crianças bem pequenas. Tais conceitos estão relacionados e são atravessados por concepções construídas ao longo da formação e das vivências de cada professora, sustentando a sua prática e o trabalho desenvolvido na própria instituição. Destacamos aqui a concepção de criança, pois acreditamos que a visão que cada professora traz consigo a respeito das crianças tem forte influência na maneira de organizar as suas práticas junto à elas. Esta inter-relação pode ser melhor visualizada na figura a seguir:

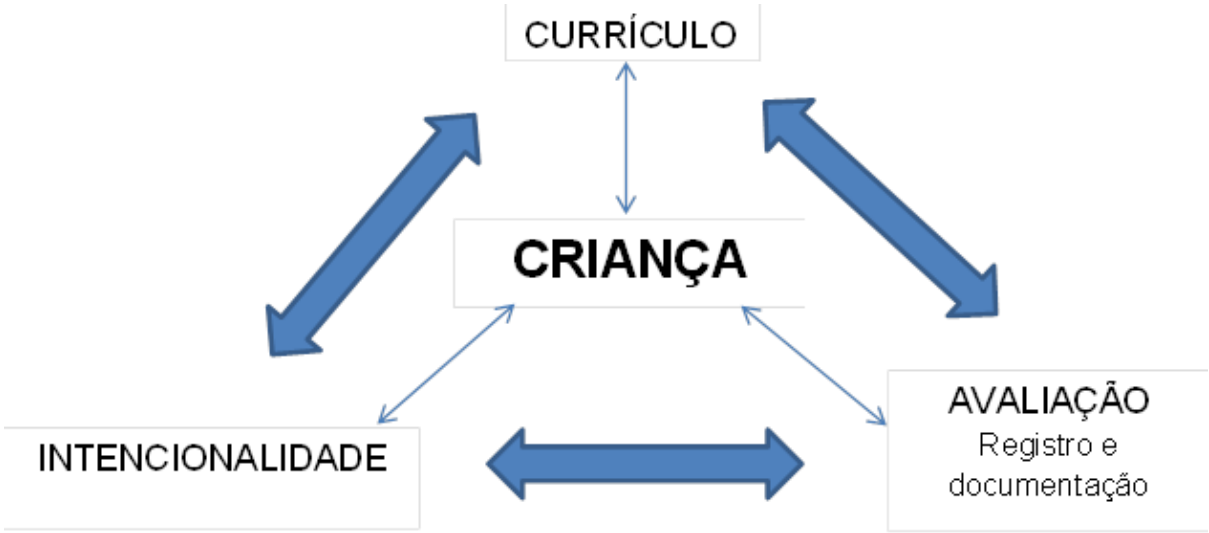


FIGURA 6 – Interrelação entre as categorias de análise

Fonte: Elaborado pela Pesquisadora (2015)

A pesquisa revelou que este é um caminho em construção; é um processo de transformação que se dá em nível individual (micro), a partir da reflexão da própria prática que, transformada, qualifica o contexto (macro).

Diante do exposto, passaremos agora a analisar a trajetória percorrida na investigação-ação pelos sujeitos da pesquisa que se constituiu neste contexto investigativo a partir dos objetivos traçados para a pesquisa: os conflitos, os limites, os avanços e as conquistas da pesquisa com o grupo de professores, no que se refere às categorias anteriormente anunciadas.

4.2.1 Concepção de Currículo

Assim como a avaliação, o currículo na Educação Infantil é um tema controvertido, que envolve diferentes concepções. Por muito tempo, perdurou na Educação Infantil brasileira a ideia de currículo baseada no paradigma das outras etapas da educação básica: organizada por áreas de conhecimento, com listagem de conteúdos, objetivos e atividades a serem desenvolvidos em cada faixa de idade, tendo como figura central o professor.

Rompendo com essa visão fragmentada, as DCNEI (BRASIL, 2009) afirmam como definição o currículo como

> [...] um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral da criança de 0 a 5 anos de idade (BRASIL, 2009).

Os pressupostos da(s) pedagogias da infância e da participação e a concepção de currículo expressa nas DCNEI (BRASIL, 2009) trazem a criança para o cerne da organização curricular e da ação pedagógica. Reconhece as especificidades da infância ao definir as brincadeiras e interações como eixos norteadores das práticas, valorizando a forma particular de a criança conhecer o mundo, construir conhecimento e produzir cultura. Além disso, define educação e cuidado como dimensões indissociáveis da prática pedagógica na Educação Infantil.

Conforme já relatado neste estudo, logo no primeiro encontro formativo no Ciclo I desta investigação, passamos a nos questionar sobre o impacto que as políticas públicas tem sobre as práticas educativas, visto que muitas professoras afirmaram que não só desconhecem os documentos mais recentes, como também

não tem uma prática de participação nos processos de discussão, construção e acompanhamento da política educacional como um todo. Tal afirmação pode ser identificada nas falas das professoras, durante as primeiras problematizações da pesquisa.

[...] as crianças não querem saber de atividades... são desinteressadas...além de termos só quatro horas, ainda temos que nos ocupar com levar ao banheiro, amarrar o tênis, eles só querem brincar, e sobra muito pouco tempo de aula mesmo...

[...] Educação Infantil é escola... os pais cobram, querem ver as atividades."

(professora F)

(02/junho/2014)

QUADRO 23 – Excerto do Diário de Campo

[...] As avaliações das crianças sempre acabam falando de questões comportamentais da criança; se comeu, se não comeu... eu achava muito pior quando tive a turma do maternal – que foram os menores que já tive – e ficava muito no limpar o nariz, levar no banheiro... só na dimensão do cuidar [...] no ensino fundamental é bom porque já recebemos a lista de conteúdos e aqui nós temos que criar a partir do interesse da criança... são essas coisas que me angustiam... eu gosto dos referenciais porque ali diz o que fazer". (Coordenadora Pedagógica I)

(02/junho/2014)

QUADRO 24 – Excerto do Diário de Campo

As falas da Coordenadora Pedagógica I e da professora F evidenciam equívocos por falta de compreensão teórica e nos revelavam uma concepção de currículo centrada nas áreas do conhecimento e a falta de clareza com relação às especificidades da infância e da Educação Infantil. Acreditamos que suas colocações traduziam, naquele momento, a postura da maioria das professoras que atua na escola. No decorrer do primeiro ciclo investigativo, era possível perceber através da observação participante a clara separação das atividades consideradas 'produtivas' e 'improdutivas'.

O brincar, que é próprio da infância, não era percebido como um espaço de produção de conhecimento e cultura, mas sim como um "passatempo", momentos em que as professoras aproveitavam para organizar "atividades ritualizadas",

consideradas por elas como pedagógicas, mantendo as perspectivas infantis dentro do campo controlado pelo adulto (OLIVEIRA, 2011). A este respeito, Dal Soto (2014) ressalta que

> Vemos que na escola, muitas vezes, em nome da “atividade”, denominação genérica dada para toda ação considerada pedagógica, a criança é silenciada na sua capacidade de participação, não permitindo que ela se expresse e que se envolva em processos criativos, resultando, apenas, no cumprimento de tarefas (p.73).

Outro ponto importante que destacamos na análise das falas destes dois sujeitos da pesquisa se refere à dicotomia entre as dimensões de educação e cuidado. A observação participante nos permitia perceber que, em muitas situações, as ações de cuidado eram delegadas quase que exclusivamente a cargo das estagiárias, o que no nosso entendimento poderia significar que, para a maioria das professoras, tais dimensões eram percebidas como algo de pouca relevância no cotidiano das crianças.

Ainda com relação à fala da coordenadora pedagógica, percebemos certa dificuldade em compreender a organização curricular da Educação Infantil a partir das DCNEI (BRASIL, 2009), demonstrando uma forte tendência a fragmentar os conhecimentos, utilizando os RCNEI (BRASIL, 1998) para fundamentar o seu planejamento. Esta tendência era percebida também nas falas e posturas das demais docentes, além de ser a concepção de currículo presente no Projeto Político Pedagógico da instituição.

A fim de levar as professoras a problematizar e a superar essa ideia, dialogamos sobre os RCNEI (BRASIL, 1998), explicando que eles tiveram a sua importância em um determinado momento da trajetória da Educação Infantil como etapa educativa contribuindo para o surgimento de uma proposta para o cotidiano das instituições que rompesse com a tendência assistencialista.

Entretanto, este documento se mostrou inadequado, pois tomava como modelo práticas de escolarização a exemplo das etapas posteriores, nas quais crianças eram tratadas como alunos, com conteúdos a serem aprendidos e resultados a serem apresentados, ferindo os princípios que fundamentam uma Educação Infantil de qualidade, que tem nas necessidades e interesses das crianças o seu ponto chave.

Acreditamos que as falas e posturas das professoras com relação à defesa dos RCNEI estão relacionadas à imagem de professor e de educação enquanto processo formal que carregamos conosco; são memórias de nossas experiências enquanto alunos e, como tais, fazem parte da nossa constituição docente. Diante de nossas fragilidades formativas, nos apoiamos nestas lembranças para sustentar nossas práticas, pois, de certo modo, elas dão segurança ao nosso fazer pedagógico, como explica Gomes (1998):

> O ensino como atividade desperta em todos nós uma série de imagens bastante comuns, pois está enraizado na linguagem e na experiência cotidiana e não é apenas objeto de especialistas e professores. Todos temos experiência prática sobre o mesmo: conhecemos os ambientes escolares característicos, sabemos, grosso modo o que são e o que fazem os professores que ensinam; experimentamos o que é ser aluno em situação escolar. Em ambientes não escolares também identificamos com facilidade a atividade de ensinar. As práticas e as palavras tem sua história e refletem atividades nas quais se forjaram os significados que arrastam até nós, projetando-se em nossas ações e pensamentos, na forma de dar sentido à experiência. (p. 119).

Entendemos que este é um esforço por parte de algumas professoras, pois acreditamos que seja difícil nos despirmos de imagens e concepções que demarcam de forma importante nossa constituição docente. Em algumas situações, verificamos até mesmo uma mudança no discurso, mas que nem sempre se traduz (ia), de forma efetiva, na prática.

A fim de que as professoras compreendessem a definição de currículo na Educação Infantil, foi preciso retomar muitas vezes a temática, bem como o próprio conceito de atividade, temática abordada pela professora Diana Dal Soto [50], convidada a contribuir com nossas problematizações em um de nossos encontros formativos. Este momento foi bastante significativo para o estudo, pois, embora nem todas as professoras tenham se manifestado, acreditamos que tenha levantado muitos pontos para reflexões.

[50] Ver nota 43.

[...] Hoje recebemos na escola a professora Diana, para conversar conosco sobre o conceito de atividade na Educação Infantil, um dos tópicos levantados para estudo na ocasião do nosso primeiro encontro formativo. A professora F, que no primeiro encontro relatou que "perdia tempo" levando ao banheiro, amarrando o tênis, hoje colocou que tudo o que se faz em sala de aula é pedagógico – talvez em função das problematizações feitas nos dois encontros formativos que seguiram do primeiro... – também colocou que tem se 'policiado' na condução das atividades com as crianças – procura usar o termo 'outra atividade' e não mais 'fazer trabalhinho' quando vai propor que as crianças guardem os brinquedos. A professora E também fez importantes colocações a respeito do conceito de atividade, relatando algumas de suas experiências docentes [...] Essa professora demonstra ter clareza do significado do termo atividade, pois compreende como momentos de envolvimento e motivação, que gera aprendizagem na criança. Acredito que seus esclarecimentos suscitaram nas demais professoras algumas reflexões. A professora C, que participa poucas vezes dos encontros, pois trabalha somente no turno da manhã, permaneceu atenta à fala da professora Diana e às colocações das demais colegas. Ao final da explanação disse:

- Mas então tudo é pedagógico? – A expressão na voz da professora demonstrava quase que um "pensar alto". Convém destacar que esta professora tem muitos anos de experiência e se mostra bastante aberta a propostas e novidades. Ao observarmos o seu trabalho, percebemos o seu comprometimento, o seu interesse e sua disponibilidade para as crianças. Acreditamos que o questionamento feito pela professora C ao final da fala da professora Diana representa que ela estava em um intenso movimento reflexivo. [...]

(03/julho/2014)

QUADRO 25 – Excerto do Diário de Campo

O excerto do diário de campo nos permite fazer análise nas falas das colegas, revelando o movimento reflexivo de cada sujeito até este momento da pesquisa. Sabemos que este é um processo lento e diferente para cada professora.

A fala da professora F demonstra que ela tem refletido sobre as colocações nos momentos formativos. Entretanto, embora suas palavras evidenciem certo esforço para mudar os termos, isso não significa que a professora F tenha mudado seus de modos fazer, pois através da observação participante percebíamos que a professora mantinha a mesma organização da rotina – jogos, momento da 'atividade', higienização, lanche e pracinha. Além disso, quando ela fala "tudo o que se faz em *sala de aula* é pedagógico", questionamos se ela exclui os momentos em que as crianças estão no pátio da escola como pedagógicos.

Já a professora E demonstra compreender a organização curricular na Educação Infantil, e respeitar a criança como agente ativo nesta construção. Suas

falas sempre colocam contrapontos às colocações das demais colegas, fazendo uma importante contribuição ao processo reflexivo do grupo. Neste encontro, ao qual se refere o excerto, a professora E fez colocações importantes que corroboraram com a fala da professora Diana, fazendo provocações às demais professoras, instigando-lhes a refletir sobre suas concepções e práticas.

A partir do quarto ciclo da pesquisa, no papel de coordenadora pedagógica, podemos observar que a maioria dos projetos de trabalho dos grupos tem partido, de fato, dos interesses e motivações das crianças. Destacamos que, embora as professoras não compreendam integralmente o conceito de linguagem tal como expresso no artigo 9º das DCNEI (BRASIL, 2009), elas o estão inserindo em seu cotidiano docente e adotando-o como uma gramática pedagógica para sustentar suas práticas e, ao mesmo tempo, refletindo sobre o seu fazer (OLIVEIRA-FORMOSINHO, KISHIMOTO, PINAZZA, 2007). Este vem sendo um processo permanente no grupo, através das problematizações da coordenação pedagógica sobre as situações de aprendizagem propostas, por meio de nossos diálogos e argumentações, das proposições realizadas e das leituras sugeridas.

Atualmente, percebemos que cada professora vem construindo sua caminhada no sentido de superar esta visão fragmentada de currículo, percebendo a criança e considerando-a como parceira no planejamento das situações de aprendizagem.

Por fim, compreendemos que a definição de currículo na Educação Infantil é ainda algo bastante desafiador, pois está em constante construção e precisa traduzir o encontro de todos os atores deste processo educativo – famílias, crianças e professoras – permeado por concepções, aspectos teóricos e práticos.

> Construir um currículo a partir de pistas do cotidiano e de uma visão articulada de conhecimento e sociedade é fundamental. O currículo não pode ser definido previamente, precisando emergir e ser elaborado em ação, na relação entre o novo e a tradição. (BARBOSA; HORN, 2008, p.36 e 37).

As questões do currículo se mostram nas vivências na/da Educação Infantil, na organização do cotidiano, no pensar e agir para a condução da ação educativa. Considerar a criança como protagonista requer que o professor também se assuma neste lugar de protagonismo: não esperando “listas de conteúdos” ou projetos a serem aplicados, mas assumindo a autoria do seu fazer pedagógico.

4.2.2 Intencionalidade das práticas pedagógicas

Diante do exposto na categoria que trata da concepção de currículo, entendemos que esta se materializa na intencionalidade das práticas das professoras junto às crianças. Segundo Barbosa (2009) o currículo se manifesta através das ações que acontecem nos estabelecimentos educacionais: na configuração do cotidiano, nas escolhas e decisões e no planejamento diário (p.79).

Para Ostetto (2007), a intencionalidade do trabalho pedagógico reside na preocupação com o planejamento, que muitas vezes fica reduzido às questões sobre ‘o que fazer?’ e ‘como?’. Para a autora, o planejamento denota a responsabilidade do professor para com as crianças, o que reclama um trabalho intencional e de qualidade. Acreditamos que a intencionalidade das práticas em Educação Infantil se materializa nos diferentes momentos do dia a dia da professora e seu grupo de crianças: na organização dos tempos, espaços e rotinas.

De acordo com as orientações constantes nas DCNEI (BRASIL, 2009), em seu artigo 4º coloca que

> as propostas pedagógicas da Educação Infantil deverão considerar a criança, centro do planejamento curricular , é sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. (BRASIL, 2009)

A partir de tais orientações, e compreendendo o currículo de forma ampla, que articula as múltiplas experiências e saberes das crianças com os conhecimentos construídos e acumulados pela humanidade, entendemos que a organização das rotinas pelas professoras revelam de forma latente seus modos de pensar as práticas pedagógicas.

Barbosa (2006) descreve as rotinas como uma categoria pedagógica que possui um espaço relevante na Educação Infantil. Percebendo a pluralidade de pedagogias da Educação Infantil, a autora entende que há uma multiplicidade de enfoques de rotinas propostas, que estão relacionados às concepções políticas e pedagógicas de cada professora. A autora indica que há alguns elementos constitutivos nas rotinas que são invariáveis, mas que podem ser variáveis em seu conteúdo de acordo com as diferentes pedagogias.

A fim de compreendermos como se configura esta organização entre os sujeitos da pesquisa, julgamos pertinente trazer aqui um quadro[51] elaborado a partir da observação participante e dos registros do diário de campo que expressam a percepção das rotinas de cada grupo de crianças, que de acordo com Barbosa (2006), podem ser constituídas a partir de elementos comuns, mas reveladores da postura pedagógica de cada professora.

[51] Destacamos que os quadros foram elaborados a partir das reflexões propostas por Maria Carmem Silveira Barbosa e Maria da Graça Souza Horn, no texto “Organização do espaço e do tempo na escola infantil, do livro “Educação Infantil: pra que te quero?”, organizado por Carmem Maria Craidy e Gladis Elise P. da Silva Kaercher.

	PROFESSORA A	PROFESSORA D	PROFESSORA E
Horário de chegada	• Interações e brincadeiras com as educadoras e os colegas .	• Interações e brincadeiras com as educadoras e os colegas .	• Interações e brincadeiras com as educadoras e os colegas • shantala (segundas-feiras/ 2015)
Alimentação	• De acordo com a necessidade da criança; • Realizada na sala de referência	• De acordo com a necessidade da criança; • Realizada na sala de referência	• De acordo com a necessidade da criança; • Realizada na sala de referência.
Higiene	• De acordo com a necessidade da criança; • Realizada na sala de referência • Realizada pelas professoras ou pelas estagiárias, sob orientação das professoras.	• De acordo com a necessidade da criança; • Realizada na sala de referência • Realizada pelas professoras ou pelas estagiárias, sob orientação das professoras.	• De acordo com a necessidade da criança; • Realizada na sala de referência • Realizada pelas professoras ou pelas estagiárias, sob orientação das professoras.
Repouso	• De acordo com a necessidade da criança; • Existe um espaço na sala de referência destinado ao repouso das crianças	• De acordo com a necessidade da criança; • Existe um espaço na sala de referência destinado ao repouso das crianças	• De acordo com a necessidade da criança;
Brincadeiras	• Não há um momento específico. O brincar permeia as ações no berçário.	• Não há um momento específico. O brincar permeia as ações no berçário.	• Não há um momento específico. O brincar permeia as ações no berçário.
Atividades coordenadas pelo adulto	• situações de aprendizagem propostas pelas professoras, materiais diversificados, exploração sensorial. • A interação com os objetos e as	• situações de aprendizagem propostas pelas professoras, materiais diversificados, exploração sensorial. • A interação com os objetos e as	• situações de aprendizagem propostas pelas professoras, materiais diversificados, exploração sensorial. • A interação com os objetos e as

	PROFESSORA A	PROFESSORA D	PROFESSORA E
	situações ocorre de acordo com o interesse de cada criança.	situações ocorre de acordo com o interesse de cada criança.	situações ocorre de acordo com o interesse de cada criança.
Atividades diversificadas para a livre escolha	• Disponibiliza brinquedos que são organizados em caixas, que são oferecidas de modo alternado para as crianças em cada dia. • Os brinquedos não estão ao alcance das crianças (estante alta) • Bebeteca – livros disponíveis às crianças. • Jogo de madeira;	• Disponibiliza brinquedos que são organizados em caixas. • Bebeteca – livros disponíveis às crianças. • Estante com brinquedos disponíveis e ao alcance das crianças.	• Disponibiliza brinquedos que são organizados em caixas, que são oferecidas de modo alternado para as crianças em cada dia. • Os brinquedos não estão ao alcance das crianças (estante alta)
Horário de saída	Brincadeiras e interações	Brincadeiras e interações – educadoras, crianças e famílias.	Brincadeiras e interações

QUADRO 26 – Rotinas dos berçários

Elaborado pela pesquisadora, 2015

A partir desse quadro, podemos analisar os elementos que constituem a organização das rotinas de cada grupo de crianças, e como estas foram se transformando no decorrer do estudo. Assim, analisaremos tais elementos levando em consideração as características de cada nível/grupo de crianças, procurando compreender a intencionalidade de cada professora.

Nas salas do berçário os espaços são constantemente reorganizados pelas professoras para conferir a livre circulação e a segurança nas explorações, estimulando a autonomia e as escolhas dos bebês.

No berçário I, há prateleiras que deixam os brinquedos ao alcance dos bebês, mesmo assim, observa-se que a professora A mantém os brinquedos em caixas, em uma altura inacessível aos bebês. Já a professora D organizava diariamente a prateleira com brinquedos para que as crianças possam ter possibilidades de escolha, nos momentos de atividades diversificadas.

Neste ambiente, há mesas adaptadas ao tamanho dos bebês para os momentos de refeição, de modo que podem alimentar-se em pequenos grupos ou juntos sob a supervisão e auxílio das educadoras. Salientamos que este ambiente foi reestruturado a partir da reflexão das professoras A e D com relação aos momentos de refeição, uma vez que havia duas cadeiras de alimentação disponíveis na sala e consideradas inadequadas pelas professoras, por limitarem os movimentos e as interações entre as crianças nestes momentos.

A sala é organizada em ambientes mais ou menos separados – destinados à alimentação, à troca de fraldas e ao descanso – bem como uma parte mais ampla para o brincar e as interações. Entretanto, essa organização é flexível, e os bebês circulam livremente por todos os ambientes. Também há livros disponibilizados, mas que, inicialmente, ficavam expostos no tapete, ou dentro de gamelas, para que as crianças pudessem manuseá-los. Após nossas reflexões, foi acrescentada à sala uma “bebeteca”, suporte de madeira colocado na parede ao alcance das crianças, para que possam apoiar-se e pegar os livros quando desejarem.

Na sala do berçário II, os brinquedos e jogos ainda estão fora do alcance das crianças, mas quando são solicitados lhes são alcançados pelas professoras. A professora E, responsável por este grupo, está projetando prateleiras a fim de que os brinquedos e materiais fiquem ao alcance das crianças, mas isso ainda não acontece.

Destacamos a shantala[52] como um dos momentos importantes da rotina do berçário II, realizado pela professora F e suas estagiárias, sob a sua orientação. Esse momento começou a ser realizado em 2015, e é vivenciado pelo grupo todas as segundas-feiras. Neste dia, o ambiente é preparado para a chegada das crianças com músicas ambientais, climatização, óleos aromáticos, criando uma atmosfera acolhedora. Consideramos que este momento em especial (preparado pela professora para a chegada dos bebês) se configura em uma prática que denota a articulação entre as dimensões de cuidado e educação.

Há também que ressaltar que de acordo com Barbosa e Horn (2001), a organização dos tempos e espaços está relacionada à leitura que cada professora faz de seu grupo e de cada criança, e deve considerar principalmente as suas necessidades.

Neste sentido, na realidade observada, podemos perceber que nas turmas de berçário estabeleceu-se uma estrutura organizacional bastante flexível. Embora exista uma rotina institucional, as atividades que envolvem a jornada diária das crianças e suas professoras são organizadas de uma forma bastante dinâmica, buscando respeitar as peculiaridades e interesses de cada bebê. Deste modo, percebemos que não são as crianças que se adaptam à rotina da escola, mas a rotina do grupo adapta-se à cada criança.

Embora haja diferenças nos modos de fazer de cada uma das professoras dos berçários, observamos que a própria organização do espaço, especialmente no Berçário I, torna possível dinamizar estas rotinas. Os horários de alimentação e sono são regulados e definidos de acordo com as necessidades de cada bebê.

Passamos agora a analisar o quadro que se refere às rotinas nas turmas de maternal.

[52]A Shantala é uma técnica de massagem indiana que, segundo especialistas, pode ajudar o bebê a relaxar, evitar possíveis cólicas, melhorar insônia, facilita bastante a digestão e a circulação e ainda acima de tudo cria um vínculo ainda maior entre adulto e criança.

	PROFESSORA B	PROFESSORA C	PROFESSORA F
Horário de chegada	• Jogos diferentes disponibilizados em cada mesa, escolhidos pela professora.	• Brinquedos disponibilizados em cada mesa, escolhidos pela professora. A caixa de brinquedos fica acessível às crianças em um canto da sala • As vezes levava propostas diferentes para este momento.	• Brinquedos disponibilizados em cada mesa, escolhidos pela professora. A caixa de brinquedos fica acessível às crianças em um canto da sala. • Há livros disponibilizados às crianças, em um expositor feito de tecido, preso à parede.
Alimentação	• No refeitório; todos no mesmo horário, definido pela instituição; • Conduzidos em fila até o refeitório • Músicas de comando; oração. • As crianças são servidas (lanche e almoço).	• No refeitório; todos no mesmo horário, definido pela instituição; • Conduzidos em fila até o refeitório • Músicas de comando; • As crianças são servidas (lanche e almoço).	• No refeitório; todos no mesmo horário, definido pela instituição; • Conduzidos em fila até o refeitório • Músicas de comando; oração. • As crianças são servidas (lanche e almoço).
Higiene	• Conduzidos em fila até o banheiro, antes das refeições para lavar as mãos e após para a escovação.	• As educadoras levavam as crianças em pequenos grupos para realizar a higiene das mãos e do rosto, antes e depois das refeições, ou quando se fizesse necessário.	• Conduzidos em fila até o banheiro antes das refeições para lavar as mãos.
Repouso	Não foi observado	Não há um momento específico, mas foi observado que, quando há a necessidade da criança, a professora organiza um espaço para isso.	Não há um momento específico, mas foi observado que, quando há a necessidade da criança, a professora organiza um espaço para isso.

	PROFESSORA B	PROFESSORA C	PROFESSORA F
Brincadeiras	• Priorizadas na hora da chegada e na saída.	• Priorizadas na hora da chegada e na saída.	• Priorizadas na hora da chegada e na saída.
Atividades coordenadas pelo adulto	• Rodinhas de leitura e conversa; • exploração de materiais gráficos e plásticos . • centradas nas áreas do conhecimento	observava-se um esforço por parte da professora em contemplar os interesses e as manifestações das crianças, a partir de seus registros.	- exploração de materiais gráficos e plásticos • 2014 – centradas nas áreas do conhecimento 2015 – observa-se um esforço por parte da professora em contemplar os interesses e as manifestações das crianças
Atividades diversificadas para a livre escolha	• conforme a hora da chegada	conforme a hora da chegada	conforme a hora da chegada
Horário de saída	• vídeos • pátio • brinquedos	• vídeos • pátio • brinquedos	• vídeos • pátio • brinquedos

QUADRO 27 – Rotinas dos Maternais

Elaborado pela pesquisadora, 2015

Conforme descrito no quadro, no inicio deste estudo, as atividades coordenadas pelo adulto e consideradas “pedagógicas” se restringiam aos períodos direcionados pelas professoras, abarcando uma variedade de propostas, normalmente classificadas dentro das áreas de conhecimento.

No nosso entendimento, esta perspectiva vai de encontro ao expresso nas DCNEI (BRASIL, 2009), que traz a criança como centro da organização curricular, das propostas pedagógicas e das ações didáticas na Educação Infantil, sendo as interações, brincadeiras e práticas cotidianas os meios pelos quais constroem conhecimento e produzem culturas.

Diante do posicionamento das professoras e de sua afirmação com relação ao desconhecimento das Diretrizes em nosso primeiro encontro formativo, podemos inferir que tais propostas não consideravam a participação das crianças e a manifestação de suas múltiplas linguagens em seu planejamento, indo de encontro às concepções teóricas que fundamentam as pedagogia(s) da infância e da participação. A este respeito, Dal Soto (2014) afirma que

> [...] as crianças devem ter reconhecidas as suas especificidades e singularidades em cada faixa etária, orientadas na ampliação do conhecimento de si e do mundo e na ampla movimentação expressiva de sua individualidade, de respeito pelos seus ritmos e desejos, manifestados no contexto educativo. As crianças, desde bebês, expressam-se por meio das múltiplas linguagens, como gestuais, corporais, plásticas e verbais e estas precisam ser reconhecidas e compreendidas pelos adultos que com elas trabalham. (DAL SOTO, 2014)

Outro aspecto importante observado são as práticas ritualizadas que ainda perduram no contexto da pesquisa com estes grupos de crianças. A este respeito, Barbosa (2006) define que

> As rotinas, quando vistas como rituais, como formas que cada grupo social institui para criar uma identidade social, podem ser ressignificadas, deixando de ser vistas apenas como atividades repetitivas, sem valor e monótonas e retomando a sua ordem simbólica. A potencialidade dos mitos e também dos rituais, tão importantes para as formações grupais e individuais, acaba sendo banalizada nas rotinas. (p.184)

Em um dos encontros formativos, estabeleceu-se uma discussão a respeito da necessidade de formar fila para que as crianças se dirigissem aos diferentes ambientes da escola.

[...] Hoje, antes mesmo de iniciarmos a reunião pedagógica geral, estabeleceu-se uma discussão acerca da necessidade de as crianças formarem fila ao se dirigirem para os diferentes ambientes na escola. Chamou-me a atenção o fato de todas as professoras concordarem com essa prática secular. Questionei as professoras com relação ao assunto, perguntando por que acham necessário formar filas com as crianças. Algumas professoras justificaram o uso da fila em função do espaço físico da escola: disseram que o corredor que dá acesso a todos os espaços é muito estreito e que, se não formassem a fila, as crianças sairiam correndo e poderiam sofrer acidentes. A fim de problematizar a questão, perguntei se não haveria outras formas de organizar as crianças nestes momentos. Houve alguns minutos de silêncio, até que a professora E respondeu: "A fila é importante porque na vida social as pessoas usam filas..."

(23/setembro/2014)

QUADRO 28 – Excerto do Diário de Campo

Além das filas, as crianças dos maternais são conduzidas, em geral, com músicas de comando, que tem alguma relação com a atividade a ser desenvolvida no ambiente para o qual se dirigiam, ou simplesmente que os mantivessem em seus lugares.

A nosso ver, o silêncio que precedeu a fala da professora E demonstra que, muitas vezes, desconhecemos os motivos pelos quais adotamos algumas práticas: simplesmente fazemos porque sempre fizeram; não há uma reflexão sobre elas. A questão da fila é uma prática ritualizada não só na Educação Infantil, mas também nos anos iniciais do ensino fundamental. Sob o falso pretexto de 'preparar-lhes para a vida em sociedade', representa de fato a necessidade de controle e disciplinamento das crianças por parte do adulto.

Na perspectiva das pedagogias da infância, nas quais a criança é vista como protagonista em seus processos de compreender e significar o mundo que a cerca,

> [...] preconiza-se a instituição de um cotidiano educativo que conceitualiza a criança como uma pessoa com agência, não a espera de ser pessoa, que lê o mundo e o interpreta, que constrói saberes e cultura, que participa como pessoa, e como cidadão da vida da família, da escola e da sociedade [...] A liberdade é essencial para o exercício da agência, tal como o é para o exercício da escolha. Se os poderes internos só puderem ser ativados através de determinações externas, não poderíamos falar de agência (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2007, p. 27).

No quarto ciclo da pesquisa, essas questões de ordem e disciplinamento começaram a ser trabalhadas de forma mais aprofundada com as professoras em diferentes momentos, no cotidiano da instituição, pela pesquisadora, que problematizava a situação e sugeria outras formas de organização. Aos poucos, as

professoras vêm experimentando outras maneiras de organizar os momentos de movimentação dos grupos de crianças e de adultos dentro da escola.

No que se refere à organização dos espaços, nas turmas de maternal observamos ainda pouca interferência das professoras na modificação dos ambientes, tanto nas salas de referência quanto nos outros locais utilizados pelas crianças.

Os brinquedos, em geral, estão guardados em caixas ou cestos plásticos. Na sala da professora B, os jogos estão organizados por tipo/material em pequenos cestos, que permanecem ao alcance das crianças, porém, ao que nos parece, existe uma barreira que não é física, mas que cerceia as crianças de exercer a autonomia. Nos momentos de atividades diversificadas para a livre escolha, a professora é quem define quais jogos serão utilizados, disponibilizando-os nas mesas, limitando assim as possibilidades de opção das crianças. Caso as crianças desejem outros brinquedos, solicitam às educadoras para que os alcance.

O mesmo ocorre na sala da professora F: no inicio e no final do turno, quando são priorizadas as atividades de livre escolha, é ela quem define os brinquedos, disponibilizando-os nas mesas ou no tapete. Entretanto, os brinquedos, nesta sala, estão guardados em uma caixa plástica, que permanece em um canto da sala, acessível às crianças, que tem liberdade para se deslocar até lá e pegar os brinquedos que desejarem. A professora F disponibiliza livros para as crianças, que ficam ao seu alcance em um expositor feito de tecido, preso à parede.

Acreditamos que na Educação Infantil a organização dos espaços e tempos na instituição possuem uma dimensão importante e revelam as concepções de cada professora. Segundo Barbosa (2006)

> O tempo e o espaço podem e devem ser analisados como fontes de poder social [...] ao refletir sobre o espaço e o tempo, submeter-nos à autoridade e à tradição ou criar espaços particulares para a resistência e à liberdade diante de um mundo previamente medido e organizado (p. 140).

Por fim, consideramos que a organização dos tempos e espaços na Educação Infantil se configura como uma importante dimensão da prática pedagógica e manifesta as concepções de criança, Educação Infantil e currículo de cada professora. Deve considerar que todas as atividades são potencialmente situações de aprendizagem. Em nosso entendimento, quando nos referimos a bebês e crianças bem pequenas, portanto, todos os momentos – a alimentação, a troca de

fraldas, o banho, os momentos de sono, as atividades propostas e coordenadas pelas professoras – devem permitir às crianças a experimentação, a expressão por meio de suas múltiplas linguagens e a interação com os objetos e pessoas que convivem com ela neste ambiente educativo.

4.2.3 Avaliação: registro e documentação

Conforme já relatamos neste estudo, na cultura escolar a ideia construída a respeito da avaliação está relacionada à aferição de resultados, concepção que habita o imaginário da sociedade em geral e que influencia as práticas pedagógicas, sendo difícil de ser superada.

De acordo com os estudos de Luckesi (2011) e Hoffmann (2012), o ato de avaliar se configura em um processo contínuo de acompanhamento e reorientação das práticas pedagógicas em busca de melhores resultados. Tal processo envolve múltiplos procedimentos didáticos desenvolvidos em vários espaços dentro da jornada de aprendizagem, traduzindo-se em uma prática dinâmica, que envolve reflexão e transformação.

Corroborando com estes autores, no que se refere à Educação Infantil, Barbosa (2009) coloca que a avaliação precisa estar centrada nas interações das crianças no grupo e em seus processos de aprendizagem ao invés de dar ênfase aos aspectos cognitivos em situações de testagem e a seus resultados. Desta forma, entendemos que a observação, o registro e a reflexão são ações estruturantes que sustentam o processo de documentação das aprendizagens infantis e do acompanhamento da prática docente.

Neste sentido, as DCNEI (BRASIL, 2009) orientam que as instituições criem dispositivos não só para documentar as descobertas e aprendizagens das crianças, mas também para acompanhar o trabalho pedagógico desenvolvido junto à elas, visto que, nesta etapa educativa, as expectativas de aprendizagem das crianças devem estar vinculadas às experiências educativas oportunizadas neste ambiente.

Consideramos que uma Educação Infantil de qualidade deve estar ancorada na garantia dos direitos e necessidades infantis, em seus diferentes aspectos. Assim, o planejamento das experiências educativas proporcionadas às crianças deve prever a escuta, o olhar atento e observador daquilo que elas mostram em

suas interações, nos diferentes espaços e momentos do cotidiano na instituição de Educação Infantil.

Neste sentido, as DCNEI (BRASIL, 2009) garantem como procedimentos avaliativos a observação crítica e criativa das atividades, brincadeiras e interações das crianças no cotidiano, bem como a utilização de múltiplos registros realizados por adultos e crianças (relatórios, fotografias, desenhos, álbuns, etc.) das situações de aprendizagem vivenciadas em diferentes tempos e espaços.

O ato de observar demanda por parte do professor a definição de intencionalidades, a fim de que possa direcionar seu olhar para os fatos que julgar importantes de serem acompanhados e registrados, nos diferentes momentos e vivências das crianças no ambiente escolar. É uma prática fundamental, uma vez que é a partir da observação, sistemática e intencional, que se produzem os registros que subsidiarão a reflexão da prática docente e sua possível reorganização, em função das necessidades e interesses das crianças.

Estes três elementos da prática docente – a observação, o registro e a reflexão – se constituem nos pilares que sustentam a realização da “documentação pedagógica”, considerada por nós como conceito que mais se aproxima da concepção de avaliação a qual ratificamos e que descrita nas DCNEI (BRASIL, 2009), no que se refere ao acompanhamento do desenvolvimento infantil e do trabalho pedagógico.

Há uma estreita relação entre o planejamento das práticas e o registro, uma vez que este se converte em um espaço privilegiado da reflexão do professor, configurando-se em uma atitude essencial para a qualidade das práticas educativas. O registro, articulado ao planejamento e à avaliação, constitui-se em uma importante ferramenta da prática docente (OSTETTO, 2012).

No começo do estudo, a observação participante e as colocações das professoras nos primeiros encontros formativos nos permitiram perceber que poucas tinham o hábito de escrever sobre suas vivências junto aos grupos de crianças e que, por isso, este seria um desafio a ser superado neste contexto. A colocação feita pela professora F, a partir das nossas primeiras problematizações sobre a temática da avaliação, ainda no I ciclo, ilustram a nossa afirmação.

[...] Sei da importância que tem os registros, eu observo as crianças, mas não escrevo sobre o que observo, não tenho este hábito e sei que isso é uma falha [...] Professora F

(02/junho/2014)

QUADRO 29 – Excerto do Diário de Campo

A partir da fala da professora F, outras docentes revelaram a falta de registro de suas práticas, alegando falta de tempo diante das demandas diárias com os grupos de crianças, a falta de conhecimento sobre o que registrar e uma preocupação com a elaboração dos pareceres descritivos, que conforme expressou a Coordenadora Pedagógica, "[...] ficavam muito na dimensão do cuidar".

Já a fala da professora E revelou ao grupo que para ela a realização dos registros se configurava em uma etapa importante de sua prática junto aos bebês.

[...] para mim, o registro é a nossa reflexão. São as coisas que observamos em cada criança, no grupo no dia a dia... nos momentos de atividades, nas brincadeiras e nas interações deles... e precisam ser escritos, senão a gente esquece – professora E

02/junho/2014.

QUADRO 30 – Excerto de Diário de Campo

Em seu relato, a professora E demonstra compreender o registro como uma ferramenta de reflexão do professor, "[...] não apenas para mostrar aos pais o trabalho desenvolvido, mas para que possamos entender a nossa prática: o porquê fazemos, o como fazemos e a importância disto para o desenvolvimento das crianças". (professora E). As palavras da professora E nos remetem às colocações de Ostetto (2012), através das quais afirma que

> O registro diário é apontado como um documento reflexivo do professor, espaço no qual pode marcar suas incertezas, assim como suas conquistas e descobertas. Dessa forma, o educador vai tomando o seu fazer nas mãos, responsabilizando-se pela sua própria formação (p.15-16).

Diante das colocações da maioria das professoras, entendemos que, para abordar a temática da avaliação, era preciso sensibilizá-las com relação à questão do registro. Assim, já no decorrer do primeiro ciclo passamos a enfatizar a sua importância, associada à outras temáticas que emergiram de suas falas nos

primeiros encontros formativos. Para tanto, propusemos leituras e discussão de textos acerca do tema e partilhamos nossos próprios registros, elaborados a partir de nossas práticas junto às crianças do berçário I, a fim de desmitificar a questão do registro, já que muitas docentes revelavam certo receio em registrar as suas práticas.

A fim de provocar as professoras neste sentido, no início do segundo ciclo da pesquisa, distribuímos ao grupo cadernos para que, aquelas que ainda não o faziam, se aventurassem a escrever sobre suas vivências cotidianas com as crianças. A análise destes cadernos, no final do terceiro ciclo, nos permitiu avaliar o alcance das proposições feitas no grupo. Tais percepções estão expressas no quadro abaixo.

Sujeitos da pesquisa	**REGISTROS**
Professora A	Registros baseados no desenvolvimento das crianças, ainda sem reflexão de sua prática. Afirmou que os utiliza para produzir os pareceres e para fazer as modificações no espaço, a partir dos interesses que observa nos bebês.
Professora B	No inicio da pesquisa, não tinha o hábito de registrar. A partir do caderno, passou a fazer registros baseados no desenvolvimento das crianças, a partir das atividades realizadas pelas crianças nos momentos coordenados por ela, relacionadas a habilidades de recorte, colagem, desenvolvimento motor. Não observamos registros dos momentos de interação e brincadeiras. O material ainda não apresenta reflexão sobre a sua prática. Afirma que utiliza os registros para a produção dos pareceres.
Professora C	No inicio da pesquisa, não tinha o hábito de registrar. A partir do caderno, passou a fazer registros relacionados ao desenvolvimento das crianças e de suas manifestações no cotidiano do grupo. Afirma que utiliza para planejar novas ações e na produção dos pareceres descritivos. Apesar disso, os registros não apresentam reflexão sobre a sua prática.
Professora D	Sempre fez registros escritos de suas práticas junto aos bebês. Realiza-os em seu diário de aula, e utiliza-os para reorientar seu planejamento. No começo da pesquisa, não tinha o hábito de fazer reflexões, o que já foi observado na análise dos materiais coletados.
Professora E	Sempre fez registros escritos de suas práticas junto aos bebês. Afirma utilizá-los para orientar seu planejamento e planejar novas ações. Observou-se que, no decorrer das anotações, a professora

Sujeitos da pesquisa	REGISTROS
	fez reflexão sobre suas práticas, apontando conquistas ou questionamentos. Há espaços que manifesta alegria com as conquistas das crianças.
Professora F	Afirmou que, embora tenha sido provocada a registrar, isso ainda é um desafio. Não realizou nenhuma forma de registros de sua prática, embora afirme a sua importância.

QUADRO 31– Registros das professoras – concepções

A análise do quadro nos permite observar que entre aquelas que afirmavam não realizar registros, houve uma sensibilização com relação a esta prática, tendo em vista que de fato aventuraram-se a fazê-lo, embora ainda não estejam relacionados às suas práticas.

Já entre as professoras que tinham o hábito de fazer registros, ocorreu um movimento de evolução em suas escritas, que agora trazem observações mais aprofundadas de cada criança, das interações no grupo e, sobretudo, de suas práticas, aproximando-se de uma reflexão-ação.

Diante do exposto, entendemos que houve avanços com relação à prática do registro entre a maioria das professoras, evidenciando o processo particular, vivido por cada uma dentro deste percurso investigativo, pois, [...] pessoas diferentes resultam em fazeres diferentes e seus registros refletem isso." (LEITE, 2012).

Assim, destacamos a adesão das professoras à realização de registros como uma importante conquista da pesquisa, obtida a partir dos diálogos e problematizações feitos com o grupo nos encontros formativos (I, II e III ciclos) e do incentivo à prática e sua qualificação no IV ciclo. Por fim, concordamos com Lopes (2009), quando coloca que

> A percepção do valor e da importância do registro de práticas demanda tempo e esforço: não estamos acostumados, como educadores, a escrever sobre nossas práticas e nossas crianças e, menos ainda, a expor ao outro o que somos/fazemos/sentimos. [...] Trata-se de uma conquista processual, que inicialmente pode provocar resistência por parte de alguns e envolvimento por parte de outros. Mas é preciso começar (p. 37-38).

Ao realizar o registro, as professoras tornam possível a produção de memórias, "deixam rastros" de suas práticas, produzem e compartilham saberes. Neste processo de construção, meninas e meninos também assumem a autoria, pois, quando acreditamos verdadeiramente na potência das crianças e organizamos

situações de aprendizagem nas quais elas possam expressar seu pensamento e registrar por meio de suas múltiplas linguagens as suas elaborações e descobertas, permitimos também a elas que deixem marcas e que contem a sua própria trajetória de aprendizagem através dos escritos de suas professoras.

Os múltiplos registros – projetos, planejamentos, anotações do professor, produções das crianças, relatos, fotografias, gravações de áudio e vídeo – que retratam o percurso realizado por crianças e adultos em seu processo de interação coletiva constituem o que está denominado por documentação pedagógica.

Raizer (2011) destaca que

> documentar o processo de aprendizagem na Educação Infantil é tornar viva a memória das realizações do aprendiz nesse tempo da infância, é comunicar algo de muito especial que foi construído pelas crianças, é compartilhar saberes e fazeres do cotidiano infantil (p. 1895).

Além de tornar visíveis os processos vivenciados pelas crianças dentro da escola infantil, a documentação permite aos professores socializar o conhecimento pedagógico que produzem através da reflexão de suas práticas com os demais professores da instituição onde atua, ou mesmo com outros de outras realidades.

No que se refere à documentação pedagógica, no contexto da pesquisa, percebemos que esta é uma prática em construção, tendo em vista que as professoras vem experimentando este processo.

Nas turmas de maternal, observamos que as professoras tinham por hábito organizar as produções infantis em pastas ou cadernos, com o objetivo de tornar visível às famílias o trabalho desenvolvido na instituição. No entanto, estes materiais não eram acompanhados de anotações e registros das docentes e, a nosso ver, pouco diziam dos processos vivenciados pelas crianças na instituição.

Neste sentido, concordamos com Barbosa (2008), quando afirma que as produções infantis reunidas em álbuns ou pastas só terão significado mediante a reflexão do professor, a fim de que “possa construir sentido para estas produções, criar novas narrativas para a inserção das crianças e dar novos rumos à sua prática cotidiana junto à elas” (p. 114).

Nas turmas de berçário, as professoras utilizavam fotografias e vídeos de suas práticas junto aos bebês, que eram selecionadas e postadas no blog da escola – espaço de documentação pouco usado pelas demais docentes – a fim de que a comunidade pudesse visualizar e acompanhar algumas práticas desenvolvidas junto

aos bebês. Para estas postagens, as professoras D e E preparavam relatos e interpretações das situações de aprendizagem propostas e das experiências das crianças no grupo.

No decorrer da pesquisa, fomos observando outras iniciativas e práticas de documentar e tornar visíveis as manifestações e aprendizagens infantis. No final do terceiro ciclo, houve a produção de vídeos com imagens, trazendo inclusive falas das crianças, álbuns da turma com fotos, registros das crianças e anotações das professoras que contavam sobre o desenvolvimento dos projetos junto às turmas.

Ao iniciarmos o estudo, percebíamos que as produções infantis permaneciam em varais nas salas de referência, ficando visíveis somente às professoras, às crianças e aos pais que eventualmente entrassem nas salas.

No decurso do estudo, outros espaços da instituição passaram a ser tomados pelas produções das crianças: desenhos, colagens e pinturas individuais e coletivos, fotos, textos produzidos pelas crianças (tendo as professoras como escribas) contando de suas descobertas, textos e poesias produzidos pelas professoras narrando acontecimentos significativos do cotidiano das turmas passaram a tomar os espaços internos e externos da escola, o que conferiu destaque ao trabalho desenvolvido na instituição para toda a comunidade escolar, e não somente para professores, pais e crianças.

Além dos espaços institucionais, o projeto desenvolvido nos berçários durante os anos de 2013 e 2014 recebeu destaque em um dos jornais que circula na cidade. Também foi apresentado sob a forma de relato de experiência no Seminário “Diálogos com Paulo Freire”, promovido pela UFSM, no mês de maio de 2015. Neste sentido, além de se configurar como um espaço de reflexão das professoras, os registros e a documentação também possibilitaram a valorização do trabalho desenvolvido na instituição junto aos bebês e da Educação Infantil como etapa educativa, sobretudo quando se trata de bebês e crianças bem pequenas.

Por fim, acreditamos que o movimento reflexivo, impulsionado desde o primeiro ciclo da pesquisa, sinaliza para mudanças significativas, embora tímidas, nas práticas pedagógicas das professoras, que passam a qualificar suas observações e registros do cotidiano com o grupo de crianças.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

"[...] a mudança significativa e duradoura é lenta. As pessoas não mudam da noite para o dia [...]." (FULLAN E HARGREAVES, APUD PINAZZA, 2013).

Nas últimas décadas, a Educação Infantil brasileira vem sendo objeto de muitos estudos e discussões, constituindo-se como um campo teórico-prático em construção. Os estudos concernentes a esta etapa educativa buscam compreender a articulação entre as políticas públicas, as práticas pedagógicas e a qualificação dos contextos de Educação Infantil, destinados ao atendimento de crianças de 0 a 5 anos.

Dentre as temáticas que envolvem a Educação Infantil, emerge a questão da avaliação: uma temática polêmica no campo educacional. A diversidade de ideias e finalidades que permeiam este conceito torna desafiador o seu estudo e a sua própria definição, tornando-se ainda mais complexo quando voltamos o nosso olhar para a Educação Infantil, dada a sua especificidade. Assim, esclarecemos que o foco deste estudo voltou-se para as relações entre as práticas avaliativas e as práticas pedagógicas na atuação docente com bebês e crianças bem pequenas.

Conforme as orientações da LDB (BRASIL, 1996) e DCNEI (BRASIL, 2009), a avaliação na Educação Infantil se refere ao acompanhamento das aprendizagens das crianças e do trabalho pedagógico, por meio da observação e do registro das manifestações infantis nas múltiplas interações que estabelece no ambiente escolar e posterior reflexão docente sobre o material produzido. Este processo deve ocorrer de modo contínuo e, a nosso ver, é um dos fatores determinantes para a qualificação dos contextos educativos.

Assim, a pesquisa enfatizou a observação, o registro e a reflexão como práticas fundamentais para as práticas pedagógicas, uma vez que é por meio delas que construímos a documentação pedagógica, que entendemos como prática avaliativa que mais se aproxima das orientações das políticas vigentes, no que se refere à avaliação na Educação Infantil. Deste processo de construção da documentação pedagógica, crianças e professoras se assumem como produtores de registros que, por meio da manifestação de múltiplas linguagens, guardam a memória das aprendizagens construídas nas interações do grupo.

Neste sentido, a pesquisa revelou que, na instituição onde foi realizado o estudo esta é uma prática em construção. No inicio da investigação percebemos no grupo de professoras fragilidades nas concepções e práticas que envolvem a avaliação na Educação Infantil e inviabilizavam a produção da documentação pedagógica neste contexto.

Tais fragilidades estavam relacionadas a um conhecimento restrito das políticas educacionais que norteiam o trabalho a ser desenvolvido na primeira etapa da educação básica, bem como das concepções de criança e educação que devem orientara organização curricular e as propostas pedagógicas na Educação Infantil na contemporaneidade.

Conforme explicitamos no decorrer da análise, logo no primeiro ciclo da investigação-ação percebemos algumas limitações no que se refere ás práticas pedagógicas e avaliativas das professoras. Suas falas e atitudes revelavam uma concepção de criança que se distanciava daquela preconizada pelas Pedagogias da Participação: alguém com agência, capaz de participar e exercer sua cidadania nos diferentes contextos onde convive e atua. Entendemos que a imagem de criança que cada professora traz consigo influencia na forma de planejar o dia a dia com as crianças e acompanhar as aprendizagens infantis e o trabalho pedagógico.

Por meio da observação participante e das colocações das próprias professoras, percebemos ainda que estas não consideravam o brincar, as interações e as práticas cotidianas como norteadores da organização curricular e das práticas pedagógicas, apresentando uma concepção de currículo fragmentada, baseando o planejamento das ações docentes a partir das áreas do conhecimento, conforme orientavam os RCNEI (BRASIL, 1998), desconsiderando a participação da criança. É esta concepção de currículo que está presente, inclusive, no PPP da escola, documento no qual a maioria das professoras apoiavam suas práticas com as crianças, principalmente nas turmas de maternal.[53]

No entanto, este mesmo documento apresenta uma concepção de avaliação que converge com o conceito expresso nas políticas atuais, em uma perspectiva reflexiva, valorizando a observação, o registro e a escuta dos diferentes atores do processo educativo – crianças, professoras e famílias – no sentido de reorganizar e

[53] Cabe esclarecer que ainda não foram feitas modificações no PPP da escola. No entanto, observa-se um movimento do grupo de professoras para a sua reformulação, a fim de adequá-lo às orientações presentes nas DCNEI (BRASIL, 2009)

ajustar as práticas pedagógicas de acordo com as necessidades das crianças. Contudo, ao iniciarmos o estudo, percebíamos incoerências nas práticas avaliativas das professoras com as concepções expressas no PPP, pois o acompanhamento das aprendizagens e da própria prática era comprometido pela falta de registros sistemáticos ou mesmo pela superficialidade destes materiais, o que, a nosso ver, limitava o acompanhamento do trabalho e a qualidade das práticas desenvolvidas junto às crianças.

Cabe destacar que entre as docentes, a avaliação era percebida de forma dissociada do restante do processo pedagógico, entendida como um momento pontual, considerada apenas no momento de formular os pareceres descritivos das crianças. Esta concepção não era compartilhada pela pesquisadora, que também foi sujeito da pesquisa, e que defendia uma concepção de avaliação processual, voltada para reflexão e qualificação das práticas docentes.

Diante destas observações, percebeu-se a necessidade de trabalhar outras temáticas que interagem com a questão da avaliação no contexto das práticas com crianças menores de três anos, a fim de levar as professoras a superar esta concepção de avaliação como um produto.

Deste modo, instaurou-se um processo de formação contínua centrada na própria prática docente a partir da problematização e da reflexão de situações vivenciadas na própria instituição, o que resultou em um processo de qualificação do trabalho pedagógico, potencializando as melhorias necessárias para a garantia dos direitos e do bem estar das crianças neste ambiente educativo. Neste sentido, acreditamos que o estudo abordou a avaliação de forma interligada à concepção e às estratégias da formação em contexto, conforme defendem pesquisadores e estudiosos da área (PINAZZA, 2013; MORO, 2012)

Há que se destacar que este processo formativo foi permeado por tensões e conflitos, visto que abalou paradigmas estabelecidos e mexeu com as concepções de cada professora, provocando-as a confrontarem o seu fazer pedagógico e suas práticas avaliativas com outras perspectivas (TOMAZZETTI *et al.*, 2015). Acreditamos que a partir desta dinâmica, houve um movimento de mudança nas percepções e práticas de cada professora, o que trouxe modificações significativas, embora tímidas, nas práticas docentes e institucionais.

Tais modificações vem ocorrendo de forma gradativa, de acordo com o tempo e a caminhada de cada professora, mas sinalizam para importantes conquistas do

grupo no âmbito deste estudo. Dentre estas, destacamos a realização/qualificação dos registros das práticas junto às crianças, o que, a nosso ver, ampliou as possibilidades de documentação das aprendizagens infantis e das práticas desenvolvidas junto às crianças, conferindo maior visibilidade ao trabalho realizado na instituição.

Embora este seja um processo em construção, acreditamos que, de um modo geral, a realização dos registros vem ampliando as possibilidades de reflexão sobre as práticas, o que tem se revelado na reestruturação e na organização dos materiais, tempos e espaços dentro da instituição; bem como na proposição de projetos e situações de aprendizagem mais significativas para as crianças. Em nosso entendimento, isto denota a ampliação da observação e escuta das crianças, amplificando assim os seus canais de participação na codefinição de seu percurso de aprendizagem, evidenciando um novo olhar das professoras sobre a criança, o currículo, a prática pedagógica e a avaliação.

Neste processo de reflexão e ressignificação das práticas pedagógicas desencadeado pela problematizações e pela partilha de saberes entre os professores neste processo investigativo, destacamos a figura da coordenadora pedagógica, como uma articuladora dentro do grupo, fazendo as provocações, problematizando as situações e dando o feedback das reflexões e das ações dos demais professores, configurando-se como um elemento chave na qualificação dos contextos educativos para a infância e para a construção de um modelo pedagógico que consolide a identidade da Educação Infantil. Desta forma, entendemos que a gestão da Educação Infantil – entendida como gestão pedagógica – é uma dimensão do conhecimento específica da área a ser explorada em pesquisas futuras.

Nesta perspectiva, identificamos ainda que as professoras também precisavam de um exercício de agência, liberdade de escolha, de pensar propostas e ações que conduzissem suas práticas sob uma outra lógica que as sustentassem. Por isso, consideramos que esse exercício de problematizar, mudar o foco da ação e propor ações com referenciais distintos daqueles comuns às práticas cotidianas vividas é um exercício formativo para as professoras no seu contexto de trabalho.

Há que salientar ainda que este processo de reflexão e transformação de práticas desencadeado pela pesquisa também serviu de estímulo para algumas professoras, que buscam investir em seu desenvolvimento profissional. Neste

sentido, destacamos a inserção de três professoras do grupo no Curso de Especialização em Docência na Educação Infantil, oferecido pela UFSM, o que, sem dúvida, veio a contribuir de forma muito significativa para o desenvolvimento da pesquisa e para a qualificação das práticas do grupo, como um todo.

Por fim, salientamos que embora esta seja uma caminhada individual, consideramos que no contexto onde foi desenvolvida esta IAE, este estudo constitui-se como um ponto de partida para o grupo de professoras, na medida em que levou-as a caminhar para práticas mais reflexivas por meio do registro e da partilha de experiências, bem como para a realização da documentação pedagógica. Acreditamos que este será um processo permanente na instituição e afirmamos assim a formação contínua e em serviço como um espaço potente para elevar a qualidade das práticas desenvolvidas junto aos bebês e às crianças bem pequenas, reverberando na melhoria da qualidade da práxis docente na Educação Infantil.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, A; OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. A documentação da aprendizagem: a voz da criança. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. (Org.)**. A escola vista pelas crianças**. Porto-Portugal: Porto Editora LTD, 2008.

BARBIER, R. **A pesquisa-ação**. Brasília: Plano editora, 2002. Trad. Lucie Didio.

BARBOSA, M. C. S. **Por amor e por força** – rotinas na educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2006.

_____. **Práticas Cotidianas na Educação Infantil.** Ministério da Educação. Brasília. 2009.

BARBOSA, M. C.; HORN, M. G. S. **Projetos pedagógicos na Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

_____. Organização do espaço e do tempo na escola infantil. In: CRAIDY, C. M.; KAERCHER, G. E. P.S. (Org.) **Educação infantil**: pra que te quero? Porto Alegre: Artmed, 2001.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BONDIOLI, A. **O projeto pedagógico da creche e sua avaliação**: a qualidade negociada. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

BRASIL, **Constituição Federal**. Brasília: Senado, 1988.

_____. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei 8069/90. Brasília: Editora do Ministério da Saúde, 1990.

_____. Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Ministério da Educação. Brasília. 1996.

_____. Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica. **Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil.** Brasília: MEC/SEB, 2006.

_____. Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica. **Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação.** Brasília: MEC/SEB, 2006.

_____. Ministério da Educação. Congresso Nacional. **Plano Nacional de Educação 2014/2024.** Brasília, 2014.

_____. Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica. **Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 1998, v. I,II e III.

_____. Lei nº 11.274, de 06 de Fevereiro de 2006. **Lei do Ensino Fundamental de 9 anos.** Ministério da Educação. Brasília. 2006.

_____. Lei nº 11.788, de 25 de Setembro de 2008. **Lei do Estágio.** Ministério da Educação. Brasília. 2008.

_____. Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica. **Indicadores da Qualidade na Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2009.

_____. Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica. **Critérios para um Atendimento em Creches que Respeite os Direitos Fundamentais das Crianças**. Brasília: MEC/SEB, 2009.

_____. **Lei 12.796**, de 05 de Abril de 2013. Ministério da Educação. Brasília. 2013.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Resolução CEB nº1/. Brasília. 1999.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, CEB, 2010.

_____. **Educação Infantil**: subsídios para a construção de uma sistemática de avaliação. Brasília: Grupo de Trabalho de Avaliação da Educação Infantil. 2012. Disponível em http://portal.mec.gov.br/ Acesso em: 26 out. 2013.

CAMPOS, M.M.; FÜLLGRAF, J.; WIGGERS, V. A qualidade da Educação Infantil brasileira: Alguns resultados de pesquisa. **Cadernos de Pesquisa**, v. 36, n. 127, p. 87-128, jan./abr. 2006.

CAMPOS, M. M. Políticas educativas e avaliação na infância no Brasil. In: GUIMARÃES, C. M.; CARDONA, M. J.; OLIVEIRA, D. R. (Org.) **Fundamentos e práticas da avaliação na Educação Infantil.** Porto Alegre: Mediação, 2014. 57-71.

CERISARA, A.B. Educar e cuidar: por onde anda a Educação Infantil? **PERSPECTIVA**. Florianópolis, 'i. 17, n. Especial, p. 11 - 21, jul./dez. 1999.

CORRÊA, B. C. Considerações sobre qualidade na Educação Infantil. **Cadernos de Pesquisa**, n. 119, julho/ 2003.

CORSARO, W. A. Aspectos simbólicos das culturas infantis. **Pátio** – Educação Infantil. Ano X, n. 32, JUL/SET 2012. 12-15.

CORSINO, P. Considerações sobre o planejamento na Educação Infantil. In CORSINO, P. (Org.). **Educação Infantil: cotidiano e políticas.** Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

CORTELINI, C.M.; GRABAUSKA, C.J**. A colaboração fortalecendo a prática.** Disponível em <http://coral.ufsm.br/lec/01_03/CorteliniGrabauska.htm>, 2003. Acesso em 21/10/2014.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez, 2006. 8. ed.

DAL SOTO, D. V. **O protagonismo das crianças nas práticas educativas da educação infantil:** investigando com as crianças da pré-escola. 2014. 162f. Dissertação (Mestrado em Educação) – UFSM – Santa Maria – RS.

DIDONET, V. Um olhar histórico e antropológico sobre a infância e a cultura. **Pátio** – Educação Infantil. Ano V, n. 15. NOV 2007/FEV 2008. 10-13.

_____. Avaliação na e da Educação Infantil. In: GUIMARÃES, C. M.; CARDONA, M. J.; OLIVEIRA, D. R. (Org.) **Fundamentos e práticas da avaliação na Educação Infantil.** Porto Alegre: Mediação, 2014. 339 -355.

ELLIOTT, J. **La investigación-acción em educación**. Ediciones Morata, S. L. 2000. 4. ed.

FOCHI, P.S. Princípios de uma pedagogia que narra as experiências das crianças. In: **Revista Pátio – Educação Infantil**. Ano X, n. 30. jan/fev. 2012.

FLÔRES, V. M. S. **A gestão escolar democrática em interlocução com a qualidade na Educação Infantil.** 2014. 127f. Dissertação (Mestrado em Educação) – UFSM – Santa Maria – RS.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996. 29. ed.

_____. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011. 14. ed. (ver. e atual.).

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

GANDINI, L.; GOLDHABER, J. Duas reflexões sobre documentação. In: GANDINI, L; EDWARDS, C & cols. **Bambini:** a abordagem italiana à educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2002.

GATTI, B.A.; BARRETTO, E.S.S.; ANDRÉ, M. E. D A. **Políticas docentes no Brasil:** um estado da arte – Brasília: UNESCO, 2011. 300 p.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2006. 4. ed.

GOMES, P. As funções sociais da escola: da reprodução à reconstrução crítica do conhecimento e da experiência. In: SACRISTAN, G.; GOMES, P. **Compreender e transformar o ensino**. Porto Alegre: Artmed, 1998. 4. ed.

GUIMARÃES, C. M.; OLIVEIRA, D. R. Estudos sobre avaliação da/na Educação Infantil: tendências das pesquisas e das práticas brasileiras (1996-2011) In: GUIMARÃES, C. M.; CARDONA, M. J.; OLIVEIRA, D. R. (Org.). **Fundamentos e práticas da avaliação na Educação Infantil**. Porto Alegre: Mediação, 2014. 93-108.

HOFFMANN, J. **Avaliação mediadora** – uma prática em construção da pré-escola a universidade. Porto Alegre: Mediação, 2012. 32. ed.

_____. **Avaliação e Educação Infantil:** um olhar sensível e reflexivo sobre a criança. Porto Alegre: Mediação, 2012. 18. ed.

_____. **Avaliação mito e desafio:** uma perspectiva construtivista. Porto Alegre: Mediação, 2001. 30. ed.

_____. **Avaliar para promover:** as setas do caminho. Porto Alegre: Mediação, 2008. 10. ed.

KISHIMOTO, T. M. Encontros e desencontros na formação dos profissionais de educação infantil. In: MACHADO, M. L. (Org.). **Encontros e desencontros em Educação Infantil.** São Paulo: Cortez, 2002. p. 107-116.

KULMANN Jr, M. **Infância e Educação Infantil:** uma abordagem histórica. Porto Alegre: mediação, 2010.

LEITE, M. I. Linguagens e autoria: registro, cotidiano e expressão. In: **Arte, Infância e formação de professores** – autoria e transgressão. Campinas, SP: Papirus, 2012.

LIMA, G. E. **Cotidiano e trabalho pedagógico na educação de crianças pequenas:** produzindo cenários para a formação de pedagogos. 2010. 313f. Tese (Doutorado). Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, RS. 2010.

LOUREIRO, A. M. B. **Professor:** identidade mediadora. São Paulo, 2004.

LOPES, A. C. T. **Educação infantil e registros de práticas**. São Paulo: Cortez, 2009.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar**. 10. ed. São Paulo: Cortez; 2000.

_____. **Avaliação da aprendizagem componente do ato pedagógico**. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. Considerações gerais sobre avaliação no cotidiano escolar. **Entrevista** concedida à Aprender a Fazer, publicada em IP – impressão pedagógica, publicação

da Editora Gráfica Expoente, Curitiba, PR, nº 36, 2004, p. 4-6. Disponível em: http://www.luckesi.com.br/artigosavaliacao.htm. Acesso em: 28 de set. de 2013.

MELLO, S.A.; FARIAS, M.A. A escola como lugar de cultura mais elaborada. In: **Educação:** dossiê infância e educação infantil. Centro de Educação. Universidade Federal de Santa Maria, vol 35, n. 1, jan/fev 2010.

MORO, C. S. **Olhar para a infância**. Entrevista concedida à Revista Escola Pública. Disponível em http://hom.gerenciadordeconteudo.com.br/produtos/ESEP/textos/26/olhar-para-a-infancia-257910-1.asp. Acesso em: 28 de set. de 2013.

MOSS, P. Para além do problema com qualidade. In: MACHADO, M. L. (Org.). **Encontros e desencontros em Educação Infantil.** São Paulo: Cortez, 2002. p. 17-26.

_____. Prefácio. In: SMITH, A. P.; CRAFT, A. e col. **O desenvolvimento da pratica reflexiva na Educação Infantil.** Porto Alegre: Artmed, 2010. p. 13-19.

NEVES, V. F. A.; MORO, C. Avaliação na Educação Infantil: um debate necessário. **Est. Aval. Educ**. São Paulo, v. 24, n. 55, p. 272-302, abr./ago. 2013.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. Pedagogia da infância: reconstruindo uma práxis de participação. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J; KISHIMOTO, T. M.; PINAZZA, M. A. (Org.). **Pedagogia(s) da infância** –dialogando com o passado, construindo o futuro. Porto Alegre: Artmed, 2007.

OLIVEIRA, R. D.; OLIVEIRA, M. D. Pesquisa social e ação educativa. In BRANDÃO, C. R. (Org.). **Pesquisa Participante**. São Paulo: Brasiliense. 1999.

OLIVEIRA, Z. M. R. **Educação Infantil**: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2011. 7. ed.

OSTETTO, L. E. Planejamento na Educação Infantil: mais do que atividade, a criança em foco. In: OSTETO, L. E. (Org.) **Encontros e encantamentos na Educação Infantil:** partilhando experiências de estágios. Campinas, São Paulo: Papirus, 2007. 6. ed.

OSTETTO, L. E. Observação, registro, documentação: nomear e significar as experiências. In: OSTETTO, L. E (Org.). **Educação Infantil:** saberes e fazeres da formação de professores. Campinas, SP: Papirus, 2012. 5. ed.

PINAZZA, M. A. Desenvolvimento profissional em contexto: estudo de condições de formação e mudança. In: KISHIMOTO, T. M.; OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. (Org.). **Em busca de uma pedagogia da infância** – pertencer e participar. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 54-84.

PIOTTO, D. C. et al. Promoção da qualidade e avaliação na Educação Infantil. **Cadernos de pesquisa.** Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto – USP. n. 105, p. 52-77, nov. 1998.

RAIZER, C. M. Documentação pedagógica e a prática pedagógica: primeiros apontamentos. In: X Congresso Nacional de Educação – EDUCERE e I Seminário Internacional de Representações Sociais, Subjetividade e Educação – SIRSSE, Curitiba: **Anais...** nov. 2011.

REDIN, M. M. et al. **Planejamento, práticas e projetos pedagógicos na Educação Infantil.** Porto Alegre: Mediação, 2012.

RICHTER, A. C.; VAZ, A. F. Educar e cuidar do corpo: biopolítica no atendimento à pequena infância. **Educação em revista.** v. 26, n. 2, Belo Horizonte: aug. 2010.

RIO GRANDE DO SUL. **Radiografia da Educação Infantil.** Porto Alegre: Tribunal de Contas do Estado – TCE – RS, 2012. Disponível em: https://www.portal.tce.rs.gov.br/portal/page/portal/noticias_internet/relatórios/educacaotce.pdf Acesso em 11 de junho de 2013.

ROSEMBERG, F. Organizações multilaterais, estado e políticas de Educação Infantil. **Cadernos de Pesquisa**, n. 115, p. 25-63, mar. 2002.

SAITTA, L. R. Coordenação pedagógica e trabalho em grupo. In: BONDIOLI, A.; MANTOVANI, S. **Manual de Educação Infantil de 0 a 3 anos.** Porto Alegre: Artmed, 2008.

SANTO, A. E. **Delineamentos da pesquisa cientifica**. Edições Loyola: São Paulo - SP, 1992.

SARMENTO, M. J. Construir a Educação Infantil na complexidade do real. **Pátio**– Educação Infantil, Ano X, n. 32, JUL/SET 2012. 04-07.

_____. Sociologia da infância: correntes e confluências. In: SARMENTO, M. J.; GOUVEA, M. C. S (Org.). **Estudos da Infância** – educação e práticas sociais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

SANTA MARIA. Conselho Municipal de Educação. **Resolução nº 2, de 30 de Junho de 1999.** Fixa Normas para a Educação Infantil no sistema Municipal de Ensino de Santa Maria. Santa Maria, 1999.

_____. **Lei 4047, de 24 de Dezembro de 2003.** Institui a Gestão Escolar Democrática. Santa Maria, 2003.

_____. Conselho Municipal de Educação. Resolução nº 30, de 21 de Novembro de 2011. **Diretrizes Curriculares para a Educação Municipal de Santa Maria- RS**, Santa Maria, 2011.

SEVERINO, A. J. A pesquisa em educação: a abordagem crítico-dialética e suas implicações na formação do educador. **Contra-pontos** – revista de educação da UNIVALI. Ano 1, n. 1- Itajaí: jan./jun. 2001.

SILVA, L. L. M. Prefácio: entre estágios, diários de campo, leituras. In: **culturas infantis em creches e pré-escolas** – estágio e pesquisa. Campinas: Autores Associados, 2011.

SILVA, J. B.; SOUZA, T. N. Análise da utilização de uma escala para avaliação da qualidade de creches. **Est. Aval. Educ**. São Paulo, v. 22, n. 48, p. 137-158, jan./abr. 2011.

STOER, R. S.; CORTESÃO, L. ***"Levantando a Pedra"*** **Da Pedagogia Inter/Multicultural à Políticas Educativas numa Época de Transnacionalização**, Porto: Edições Afrontamento, 1999.

TOMAZZETTI, C. M. **As Práticas Pedagógicas em Educação Infantil:** do Assistencialismo à Emancipação como Construção da Cidadania. 1998. 170f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 1998.

_____. **Pedagogia e infância na perspectiva intercultural: implicações para a formação de professores.** 2004. 241f. Tese (Doutorado). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2004.

TOMAZZETTI, C, M; LOFFLER, D; PENTEADO, F, R; MOREIRA, J, C; BELING, V, J. Especificidades da educação infantil na política educacional brasileira: desafios, limites e possibilidades para a formação docente e atualidades. In: I Encontro Latino Americano de Professores de Política Educativa e II Seminário Internacional de Questões de Pesquisa em Educação. Guarulhos: **Anais...** jul. 2015.

TONUCCI, F. F. **Com olhos de Criança.** Porto Alegre: Artmed, 2008.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais:** a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1. ed., 2010.

WINTERHALTER, D. F. **A Gestão da Educação Infantil para a criança de zero a três anos no município de Santa Maria - RS.** 2014. 114 f. Monografia (Especialização em Gestão Educacional). Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2014.

WOOD, E. Ouvindo crianças pequenas: múltiplas vozes, significados e compreensões. In: SMITH, A. P.; CRAFT, A. e col. **O desenvolvimento da pratica reflexiva na Educação Infantil.** Porto Alegre: Artmed, 2010. (p. 136-151).

ZABALZA, M. **Qualidade em Educação Infantil**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

ANEXOS

ANEXO A – Termo de consentimento livre e esclarecido

UNVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título do projeto:*Avaliação na Educação Infantil: a documentação pedagógica e as práticas docentes no contexto dos direitos das crianças*
Pesquisador responsável: Profa. Dra. Cleonice Maria Tomazzetti
Autora: Juliana Corrêa Moreira
Instituição/Departamento: Universidade Federal de Santa Maria – UFSM. Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE. Centro de Educação – CE.
Telefone para contato: (55) 91797094
Pesquisadores participantes: Juliana Corrêa Moreira e Cleonice Maria Tomazzetti

Você está sendo convidado (a) para participar, como voluntário, de uma pesquisa. Você precisa decidir se quer participar ou não. Por favor, não se apresse em tomar a decisão. Leia cuidadosamente o que se segue e pergunte ao responsável pelo estudo qualquer dúvida que você tiver. Após ser esclarecido(a) sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é do pesquisador responsável. Em caso de recusa você não será penalizado (a) de forma alguma.

A pesquisa que se pretende desenvolver tem como objetivo geral *Investigar as concepções de avaliação que estão presentes nas práticas pedagógicas da Escola Municipal de Educação Infantil "Luizinho de Grandi"*. Para tanto, temos como objetivos específicos: *Analisar as concepções de avaliação das docentes em relação às orientações presentes no projeto politico pedagógico da EMEI em estudo; mapear os tipos e/ou instrumentos/modalidades de registros e de avaliação em uso pelas docentes da referida instituição; co-relacionar bases teóricas e legais às práticas de registro e avaliação das docentes da EMEI em questão; refletir sobre os limites e as possibilidades de registro e da avaliação do processo de aprendizagem das crianças e suas implicações para a qualidade do contexto educativo.*

Tal procedimento de coleta será estruturado a partir da inserção da pesquisadora autora no campo de pesquisa - Escola Municipal de Educação Infantil Luizinho de Grandi. Durante o processo investigativo, que se baseia nos pressupostos da Investigação-Ação Educacional, a pesquisadora fará uso das técnicas metodológicas da observação participante com registro em diário de campo, além de registros de áudio dos encontros formativos, para a coleta de dados empíricos. Esclarecemos que as gravações de áudio durante os encontros formativos que serão propostos no decorrer da pesquisa, possibilitam captar com maior precisão as falas vindas dos sujeitos participantes, o que se entende como necessário para uma completa construção e análise dos dados para que se possa compreender as concepções acerca da temática em estudo. Esclarecemos ainda que o que for registrado poderá ser utilizado no estudo, bem como compor o material resultante do mesmo em termos de publicação científica. Ademais, tanto a pesquisadora como sua orientadora comprometem-se ao zelo, à guarda e à divulgação adequadas dos dados coletados, visando atender exclusivamente aos interesses da pesquisa.

Como benefícios decorrentes da participação nesta pesquisa, destacam-se as contribuições que este estudo poderá trazer para a qualificação da Educação Infantil, uma vez que, ao viabilizar a discussão e a reflexão sobre a temática da Avaliação na Educação Infantil, permitirá ao grupo de professores um aprofundamento reflexivo-teórico-prático acerca das especificidades do trabalho desenvolvido junto às crianças e as questões propostas pelas políticas educacionais orientadoras do trabalho pedagógico, além da qualificação do contexto educativo. Durante todo o processo investigativo, a pesquisadora autora e as demais professoras da instituição estarão comprometidas em diálogos reflexivos embasados no que propõem os referenciais teóricos e a legislação. Sendo assim, ao final deste estudo, terá sido construído um relatório, no formato de dissertação, acerca das elaborações do grupo com relação à temática da avaliação na Educação Infantil, o qual poderá servir de referencial para futuros estudos e aprofundamentos científicos.

No sentido de participação e envolvimento na pesquisa, garante-se que, em qualquer etapa do estudo, você terá acesso aos profissionais responsáveis pela pesquisa para esclarecimento de eventuais dúvidas. Informo que se você concordar em participar do estudo, seu nome e identidade serão mantidos em sigilo, da mesma forma que o nome da instituição. A menos que requerido por lei ou por sua solicitação, somente a pesquisadora e a professora responsável terão acesso a suas informações para verificar as informações do estudo.

Conforme está previsto em cronograma, o período deste estudo começará no segundo semestre de 2014 e se estenderá até metade do primeiro semestre 2015. Assim, o período de sua participação corresponde ao mesmo de duração da pesquisa com a finalização prevista para julho de 2015. Porém, a você é concedido o direito de retirar o consentimento a qualquer tempo.

Consentimento da participação da pessoa como sujeito:

Eu, _____, abaixo assinada, concordo em participar do estudo **“Avaliação na Educação Infantil: reflexões e concepções acerca da qualidade do contexto educativo”** como sujeito. Fui suficientemente informada a respeito das informações que li ou que foram lidas para mim, descrevendo o estudo. Eu discuti com a pesquisadora Juliana Corrêa Moreira sobre a minha decisão em participar nesse estudo. Ficaram claros para mim quais são os propósitos do estudo, os procedimentos a serem realizados, as garantias de confidencialidade e de esclarecimentos permanentes. Ficou claro também que minha participação é isenta de despesas. Concordo voluntariamente em participar deste estudo e poderei retirar o meu consentimento a qualquer momento, antes ou durante o mesmo, sem penalidades ou prejuízo.

Local e data _____

Nome e Assinatura do sujeito ou responsável: _____

Declaro que obtive de forma apropriada e voluntária o Consentimento Livre e Esclarecido deste sujeito de pesquisa ou representante legal para a participação neste estudo.

Santa Maria ____, de _____ de 20___

_____
Pesquisador responsável

ANEXO B – Quadro síntese dos encontros realizados durante a pesquisa, com as temáticas levantadas/desenvolvidas

DATA	Tema – foco do plano do encontro	Nº de participantes	Conceitos chave abordados/surgidos
22/04/2014	Apresentação da proposta de pesquisa para a equipe diretiva	03 professoras	Explanação da temática e dos objetivos do projeto
28/04/2014	Apresentação da proposta de pesquisa para o grupo de professores.	10 professoras	Problematização a respeito da avaliação, acordo relacionado a regularidade dos encontros
02/06/2014	Explanação do problema e objetivos da pesquisa; Levantamento das dimensões de estudo	08 professoras (a diretora precisou ausentar-se em função de suas atribuições)	*Desconhecimento/conhecimento superficial das DCNEIs; *Confusão DCNEIs/RCNEIs * Currículo da Educação Infantil; * Conceito de atividade: o que é produtivo na Educação Infantil?
03/07/2014	Conceito de atividade	07 professoras	Atividade, protagonismo infantil
07/07/2014	Refletir sobre o conceito de atividade, relacionando às nossas praticas pedagógicas.	-------	Esta reunião foi cancelada em função da falta de pessoal para reorganizar o atendimento das turmas. Transferida para o dia 13/07
13/07/2014	Refletir sobre o conceito de atividade, relacionando às nossas práticas pedagógicas	_____	Reunião novamente cancelada em função da elaboração/revisão dos pareceres descritivos.
31/07/2014	Reunião solicitada pela equipe diretiva para conversar sobre os relatórios de aprendizagem das crianças	03 professoras	Preocupação, por parte da coordenadora, com as concepções constantes nos relatórios de aprendizagem elaborados por algumas professoras: falta de clareza sobre as especificidades da Educação Infantil, falta de clareza com relação a avaliação nesta etapa educativa; desconhecimento das fases de desenvolvimento da criança.
05/08/2014	Reunião com as professoras para a reflexão acerca da elaboração dos relatórios de aprendizagem das crianças relativa ao primeiro semestre de 2014.	10 professoras	Esse momento foi conduzido pela coordenadora da escola. O assunto versou sobre a elaboração dos relatórios de aprendizagem. Foram discutidos alguns tópicos colocados pelas professoras nos relatórios, desencadeando um importante processo reflexivo acerca da necessidade e da importância dos registros. Acreditamos que este tenha sido o momento em que o grupo deu-se conta da problemática em questão e, por isso, definimos este encontro como o inicio do segundo ciclo

DATA	Tema – foco do plano do encontro	Nº de participantes	Conceitos chave abordados/surgidos
			desta investigação. A temática eleita para o próximo encontro foi sobre *Registros na Educação Infantil*
18/08/2014	Registros na Educação Infantil: o que registrar? Como registrar?	09 professoras	Atividade na Educação Infantil(retomada), intencionalidade da prática, registros
23/09/2014	Reunião geral da escola	11 professoras	Intencionalidade, registro, acompanhamento. Essa foi uma reunião bastante conflitante e tensa, pois a coordenação da escola sugeriu que criássemos uma forma de registro institucional, a ser entregue a cada mês, para que a coordenação possa acompanhar o trabalho desenvolvido junto às crianças. Pode-se dizer que aqui se inaugura o terceiro ciclo da pesquisa.
10/11/2014	Elaboração dos pareceres II semestre	07 professoras	Currículo, linguagens, avaliação
19/12/2014	Síntese do processo investigativo	07 professoras	Feedback das professoras com relação à pesquisa.
24/03/2015	Reunião pedagógica (manhã)	07 professoras	Planejamento, Projetos intencionalidade, registros
22/04/2015	Reunião Pedagógica (manhã)	07 professoras	Planejamento Dia da Família
29/04/2015	Reunião Pedagógica Geral	13 professoras	Reflexão , novo planejamento Dia da Família
29/05/2015	Reunião Pedagógica Geral	13 professoras	Currículo – educar e cuidar
23/06/2015	Reunião Pedagógica Geral	13 professoras	Planejamento, Registro e Avaliação

QUADRO 32 – Encontros formativos/temáticas

Fonte: elaborado pela pesquisadora, 2014.