



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA**

**LUCIANA KELLEN DE SOUZA GOMES**

**O DITO E O VIVIDO: CONCEPÇÕES E PRÁTICAS AVALIATIVAS NA  
EDUCAÇÃO INFANTIL DA REDE MUNICIPAL DE FORTALEZA**

**FORTALEZA-CE**

2016

LUCIANA KELLEN DE SOUZA GOMES

O DITO E O VIVIDO: CONCEPÇÕES E PRÁTICAS AVALIATIVAS NA EDUCAÇÃO  
INFANTIL DA REDE MUNICIPAL DE FORTALEZA

Tese de Doutorado apresentada no Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, da Universidade Federal do Ceará como requisito parcial à obtenção do título de Doutor em Educação. Área de Concentração: Avaliação da Aprendizagem.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Isabel Filgueiras Lima Ciasca.

FORTALEZA/CE

2016

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação  
Universidade Federal do Ceará  
Biblioteca Universitária

Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

---

- G615 Gomes, Luciana Kellen de Souza.  
O dito e o vivido : concepções e práticas avaliativas na educação infantil da rede municipal de Fortaleza /  
Luciana Kellen de Souza Gomes. – 2016.  
207 f. : il. color.
- Tese (doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação  
em Educação, Fortaleza, 2016.  
Orientação: Prof. Dr. Profa Dra Maria Isabel Filgueiras Lima Ciasca.
1. Avaliação. 2. Educação Infantil. 3. Práticas Pedagógicas. I. Título.

CDD 370

---

LUCIANA KELLEN DE SOUZA GOMES

O DITO E O VIVIDO: CONCEPÇÕES E PRÁTICAS AVALIATIVAS NA EDUCAÇÃO  
INFANTIL DA REDE MUNICIPAL DE FORTALEZA

Tese de Doutorado apresentada no Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, da Universidade Federal do Ceará como requisito parcial à obtenção do título de Doutor em Educação. Área de Concentração: Avaliação da Aprendizagem.

Aprovada em: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_.

BANCA EXAMINADORA

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Isabel Filgueiras Lima Ciasca (Orientadora)  
Universidade Federal do Ceará (UFC)

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Lia Machado Fiuza Fialho  
Universidade Estadual do Ceará (UECE)

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Débora Lucia Lima Leite Mendes  
Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (Unilab)

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Ana Paula de Medeiros Ribeiro  
Universidade Federal do Ceará (UFC)

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Nicolino Trompieri Filho

Universidade Federal do Ceará (UFC)

Às amadas Lis e Letícia, minhas filhas lindas geradas no Mestrado e no Doutorado, respectivamente, dedico minha vida e este estudo.

## **AGRADECIMENTOS**

A Deus, pelo dom da vida.

À minha família, pelo apoio incondicional, em especial aos meus pais.

À Secretaria Municipal da Educação, pela disponibilização dos dados e pelo total apoio durante todo o percurso da pesquisa de campo.

Às professoras de Educação Infantil, pela participação como sujeitos e colaboradoras da pesquisa.

À minha orientadora, Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Isabel Ciasca, pelas valiosas orientações e por ser essa pessoa tão sensível diante das minhas dificuldades.

À minha amiga Rafaella Florencio, querida desde sempre, que me apoiou nos momentos mais críticos e que também me divertiu muito com sua inteligência vanguardista, permitindo um olhar mais leve sobre o árduo processo de conclusão da tese.

À Universidade Federal do Ceará, pela oportunidade concedida.

Meu Deus, meu Deus! Como tudo é esquisito hoje! E ontem tudo era exatamente como de costume. Será que fui eu que mudei à noite? Deixe-me pensar: eu era a mesma quando me levantei hoje de manhã? Estou quase achando que posso me lembrar de me sentir um pouco diferente. Mas se eu não sou a mesma, a próxima pergunta é: 'Quem é que eu sou?'. Ah, essa é a grande charada!

**Lewis Carroll**

## RESUMO

O objetivo desse estudo é o de investigar a relação entre a sistemática avaliativa para Educação Infantil proposta pela Secretaria Municipal da Educação de Fortaleza e as práticas avaliativas existentes nas unidades de atendimento de Educação Infantil pesquisadas. As balizas desse escopo assentam-se no entendimento da avaliação na Educação Infantil enquanto instrumento de reflexão sobre a prática pedagógica na busca do aperfeiçoamento das experiências da criança no espaço escolar. Em especial, no que se refere a avaliação da criança, esta é tida como contínua, pautada na observação, escuta e registros acerca do processo de desenvolvimento e aprendizagem da criança (BRASIL, 2009a, 2009b, 2009c, 2009d; HOFFMANN, 2000; ROSEMBERG, 1997). Nas instituições de Educação Infantil, a avaliação possui um caráter diferenciado, trazendo novos desafios ao educador que atua nessa etapa de ensino. Como metodologia, esse estudo configurou-se como uma pesquisa de abordagem qualitativa, do tipo documental e de campo, organizada em três etapas. A primeira consistiu na análise das diretrizes e instrumentais propostos pela Secretaria Municipal da Educação de Fortaleza sobre as práticas pedagógicas avaliativas na Educação Infantil. A segunda etapa envolveu o delineamento das concepções docentes sobre a criança, Educação Infantil, formação continuada e processo avaliativo, identificando as aproximações e distanciamentos das práticas pedagógicas nos tipos de unidades de atendimento da rede municipal de Fortaleza. Na terceira e última etapa buscou-se investigar as práticas avaliativas das professoras que atuam na Educação Infantil na rede municipal de Fortaleza. Para a análise dos dados utilizou-se o Programa *Atlas TI*, *software* que colaborou na organização e categorização dos dados qualitativos. Tratados os dados, emergiram as categorias que foram analisadas a partir da análise de conteúdo proposta por Bardin (2009). A partir da análise dos dados, os resultados apontaram que é preciso incorporar a cultura de avaliação ao trabalho docente, documentar o que está sendo realizado: registrar os diálogos das crianças, as mediações realizadas, os planejamentos. Contudo, é preciso destacar que não se trata de um registro cotidiano simplesmente para implementação de uma prática avaliativa coerente e singular, é necessário um tipo de formação específica para tal realização, já que exige um conhecimento sobre as diversas dimensões do desenvolvimento infantil e sobre os diversos instrumentos de documentação pedagógica no cotidiano escolar.

**Palavras-chave:** Avaliação. Educação Infantil. Práticas Pedagógicas.



## ABSTRACT

The aim of this study is to investigate the relationship between the evaluative systematic for Early Childhood Education proposed by the Municipal Department of Education and the existing assessment practices in Early Childhood care units surveyed. The goals of this scope are based on the evaluation of understanding in early childhood education as a tool of reflection on pedagogical practice in the pursuit of improving the experiences of the child at school. In particular, as regards the assessment of the child, this is seen as continuous, based on observation, listening and records about the development process and the child's learning (BRAZIL, 2009a, 2009b, 2009c, 2009d; HOFFMANN, 2000; ROSEMBERG , 1997). In childhood education institutions, evaluation has a different character, bringing new challenges to the educator who acts in this educational stage. As a methodology, this study was configured as a qualitative approach to research, document type and field, organized in three stages. The first consisted of the analysis of guidelines and instruments proposed by the Municipal Fortress of Education on the evaluative teaching practices in early childhood education. The second stage involved the design of teachers conceptions about children, childhood education, continuing education and evaluation process, identifying the similarities and differences of pedagogical practices in the types of service units of municipal Fortaleza. The third and final step we sought to investigate the assessment practices of teachers who work in early childhood education in public schools of Fortaleza. For data analysis we used the Atlas IT Program, software that collaborated in the organization and categorization of qualitative data. Treaties data emerged the categories that were analyzed from the content analysis proposed by Bardin (2009). From the data analysis, the results showed that it is necessary to incorporate the culture of evaluation to teaching, document what is being done: record the conversations of children, mediations carried out the planning. However, it should be noted that this is not an everyday record simply to implement a coherent and unique evaluation practice, a kind of specific training for such achievement is necessary, as it requires knowledge about the various aspects of child development and on various pedagogical documentation tools in everyday school life.

**Keywords:** Evaluation. Child education. Pedagogical practices.

## RESUMEN

Le but de cette étude est d'étudier la relation entre la systématique évaluative pour l'éducation préscolaire proposé par le Département municipal de l'éducation et les pratiques d'évaluation existantes au début des unités de soins de la petite enfance interrogés. Les objectifs de ce champ sont basés sur l'évaluation de la compréhension dans l'éducation de la petite enfance comme un outil de réflexion sur la pratique pédagogique dans la poursuite de l'amélioration de l'expérience de l'enfant à l'école. En particulier, en ce qui concerne l'évaluation de l'enfant, cela est considéré comme continu, basée sur l'observation, l'écoute et les dossiers sur le processus de développement et d'apprentissage (BRÉSIL, 2009a, 2009b, 2009c de l'enfant, 2009d; HOFFMANN, 2000; ROSEMBERG , 1997). Dans les établissements d'enseignement de l'enfance, l'évaluation a un caractère différent, apportant de nouveaux défis à l'éducateur qui agit dans cette étape éducative. Comme une méthodologie, cette étude a été configuré comme une approche qualitative de la recherche, le type et le champ le document, organisé en trois étapes. La première a consisté à l'analyse des lignes directrices et des instruments proposés par la forteresse municipale de l'éducation sur les pratiques d'enseignement évaluatives dans l'éducation de la petite enfance. La deuxième étape a consisté à la conception des enseignants conceptions sur les enfants, l'éducation de la petite enfance, la formation continue et le processus d'évaluation, d'identifier les similitudes et les différences de pratiques pédagogiques dans les types d'unités de service de Fortaleza municipal. La troisième et dernière étape nous avons cherché à enquêter sur les pratiques d'évaluation des enseignants qui travaillent dans l'éducation de la petite enfance dans les écoles publiques de Fortaleza. Pour l'analyse des données, nous avons utilisé le programme informatique Atlas, un logiciel qui a collaboré à l'organisation et la catégorisation des données qualitatives. données Traités ont émergé les catégories qui ont été analysées à partir de l'analyse du contenu proposé par Bardin (2009). De l'analyse des données, les résultats montrent qu'il est nécessaire d'intégrer la culture de l'évaluation de l'enseignement, de documenter ce qui se fait: enregistrer les conversations des enfants, des médiations effectuées la planification. Toutefois, il convient de noter que ce n'est pas un record de tous les jours tout simplement de mettre en œuvre une pratique d'évaluation cohérente et unique, une sorte de formation spécifique pour une telle réalisation est nécessaire, car elle nécessite des connaissances sur les différents aspects du développement de l'enfant et sur divers outils de documentation pédagogiques dans la vie quotidienne de l'école.

**Mots-clés:** évaluation. Early Childhood Education. Pratiques pédagogiques.

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1</b> – Mapa das regionais administrativas de Fortaleza .....	104
<b>Figura 2</b> – Região Administrativa II de Fortaleza .....	104
<b>Figura 3</b> – Modelo de plano de aula .....	133
<b>Figura 4</b> – Instrumental para anotação da observação da criança .....	141
<b>Figura 5</b> – Capa da Ficha de acompanhamento do desenvolvimento e aprendizagem da criança .....	144
<b>Figura 6</b> – Ficha de acompanhamento do desenvolvimento e aprendizagem da criança do Infantil I .....	145
<b>Figura 7</b> – Modelo de relatório semestral .....	149
<b>Figura 8</b> – Pátio Interno do CEI .....	155
<b>Figura 9</b> – Pátio Infantil do CEI Creche.....	156
<b>Figura 10</b> – Fachada do CEI Creche .....	157
<b>Figura 11</b> – Área externa do CEI Creche .....	158
<b>Figura 12</b> – Sala de aula do CEI Creche .....	159
<b>Figura 13</b> – Pátio externo da escola municipal .....	161
<b>Figura 14</b> – Pátio interno da escola municipal .....	162
<b>Figura 15</b> – Abecedário da sala de aula do infantil I .....	163
<b>Figura 16</b> – Cantinho: Quanto Somos e Hora da História .....	165
<b>Figura 17</b> - Cantinho dos brinquedos .....	164
<b>Figura 18</b> - Área externa da creche municipal .....	167
<b>Figura 19</b> – Pátio infantil desativado.....	168
<b>Figura 20</b> - (Des)organização do material de limpeza .....	169
<b>Figura 21</b> - Condições do material de limpeza .....	169

## LISTA DE GRÁFICOS

<b>Gráfico 1</b> – Quantitativo de matrículas na rede municipal .....	97
<b>Gráfico 2</b> – Evolução de matrículas na Educação Infantil.....	98
<b>Gráfico 3</b> – Evolução de matrículas em Fortaleza .....	98
<b>Gráfico 4</b> – Quantitativo de unidades escolares municipais por etapa .....	99

## LISTA DE QUADROS E TABELAS

<b>Tabela 1</b> – Unidades escolares: Ano x tipificação .....	98
<b>Quadro 1</b> - Perfil formativo dos sujeitos da pesquisa .....	110
<b>Quadro 2</b> - Perfil formativo dos sujeitos da pesquisa .....	111
<b>Quadro 3</b> - Composição da coleta de dados da pesquisa .....	114
<b>Quadro 4</b> - Entrevista semiestruturada .....	115
<b>Quadro 5</b> - Apresentação de categorias observadas na instituição .....	138
<b>Quadro 6</b> - Tempos indispensáveis da rotina da Educação Infantil .....	146
<b>Quadro 7</b> - Conceitos avaliativos da ficha de acompanhamento da criança .....	185
<b>Quadro 8</b> - Roteiro de observação da instituição 1: CEI – Pré-Escola .....	202
<b>Quadro 9</b> - Roteiro de observação da instituição 2: CEI – Creche .....	210
<b>Quadro 10</b> - Roteiro de observação da instituição 3: Escola Municipal .....	222
<b>Quadro 11</b> - Roteiro de observação da instituição 4: Creche Conveniada.....	

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANC	Ainda Não Consolidado
C	Consolidado
Cedeca	Centro de Defesa da Criança e do Adolescente
CEI	Centro de Educação Infantil
CIPP	Contexto, Insumo, Processo e Produto
CLT	Consolidação das Leis do Trabalho
CNE	Conselho Nacional de Educação
COEI	Coordenação de Educação Infantil
DCNEIs	Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil
DOEIs	Diretrizes Operacionais para a Educação Infantil
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
LBA	Legião Brasileira de Assistência
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
MLC	Movimento Luta por Creches
NO	Não Observado
P1	Professora 1
P2	Professora 2
P3	Professora 3
P4	Professora 4
P5	Professora 5
PAIC	Programa Alfabetização na Idade Certa
PBF	Programa Bolsa Família
PME	Plano Municipal de Educação
PNE	Plano Nacional de Educação
Prof. Dr.	Professor Doutor
Prof. <sup>a</sup> Dr. <sup>a</sup>	Professora Doutora
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil
RM	Realização com Mediação
SAS	Secretaria de Ação Social do Estado
SME	Secretaria Municipal da Educação

UECE	Universidade Estadual do Ceará
UFC	Universidade Federal do Ceará
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
Unicef	Fundo das Nações Unidas para a Infância
Unilab	Universidade da Integração Internacional da Lusofonia AfroBrasileira
UVA	Universidade Estadual Vale do Acaraú
ZPD	Zona de Desenvolvimento Proximal

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	16
<b>2 AVALIAÇÃO EDUCACIONAL</b> .....	27
<b>2.1 Histórico da avaliação educacional</b> .....	27
<b>2.2 Avaliação de ensino e aprendizagem</b> .....	33
<b>2.3 Avaliação na Educação Infantil</b> .....	43
<b>3 EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA HISTÓRIA DE LUTAS E CONQUISTAS PARA A INFÂNCIA</b> .....	52
<b>3.1 Criança: a construção de um ser social</b> .....	52
<b>3.2 A criança como sujeito de direitos: histórico e legislação</b> .....	59
<b>3.3 A criança no espaço escolar: a consolidação de novas práticas pedagógicas</b> .....	67
<b>3.4 A criança como protagonista: significâncias da prática docente</b> .....	85
<b>4 A EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO DE FORTALEZA</b> .....	93
<b>4.1 O quadro situacional de atendimento na Educação Infantil em Fortaleza</b> .....	96
<b>5 DELINEAMENTO METODOLÓGICO DA PESQUISA</b> .....	101
<b>5.1 A natureza da pesquisa</b> .....	101
<b>5.2 Delimitação do campo da pesquisa</b> .....	103
5.2.1. <i>Escola Municipal</i> .....	106
5.2.2 <i>Centro de Educação Infantil - CEI</i> .....	106
5.2.3 <i>Creche Conveniada</i> .....	106
<b>5.3 Sujeitos da pesquisa</b> .....	107
<b>5.4 Composição das etapas para apresentação dos resultados</b> .....	109
5.4.1 <i>Instrumentos de coleta da pesquisa</i> .....	110
5.4.2 <i>Primeira etapa: análise das diretrizes propostas pela SME de Fortaleza sobre as práticas pedagógicas avaliativas na Educação Infantil</i> .....	111
5.4.3 <i>Segunda etapa: concepções das professoras e caracterizações das instituições de atendimento da Educação Infantil</i> .....	112
5.4.4 <i>Terceira etapa: Análise das práticas avaliativas das professoras na Educação Infantil</i> .....	115
<b>5.5 Condução da análise</b> .....	115



	15
<b>6 RESULTADOS E DISCUSSÃO</b> .....	118
<b>6.1</b> As práticas pedagógicas avaliativas na Educação Infantil vistas a partir das diretrizes propostas pela SME de Fortaleza .....	118
6.1.1 Concepção de criança.....	118
6.1.2. Concepção de Educação Infantil.....	121
6.1.3 <i>Concepção de formação continuada</i> .....	127
6.1.4 Concepções sobre Avaliação na Educação Infantil.....	130
6.2 Caracterização das unidades de atendimento da Educação Infantil no município de Fortaleza .....	152
6.3 As práticas avaliativas desenvolvidas pelas professoras na Educação Infantil.....	175
<b>7. CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	182
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	187
<b>APÊNDICE</b> .....	198
APÊNDICE A – ELEMENTOS COLABORATIVOS PARA A PRÁTICA AVALIATIVA DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL .....	198
APÊNDICE B – INSTRUMENTAIS DE OBSERVAÇÃO DAS INSTITUIÇÕES INVESTIGADAS.....	200
APÊNDICE C – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM AS PROFESSORAS .....	206
<b>ANEXO</b> .....	207
ANEXO A – DECLARAÇÕES DE REVISÃO E DE NORMALIZAÇÃO.....	207

## 1. INTRODUÇÃO

“– Podias fazer o favor de me dizer para onde devo ir a partir de agora?  
– Isso depende muito de para onde é que queres ir – disse o Gato.  
– Não me importa muito onde... – respondeu Alice.  
– Então também não importa para onde vás – disse o Gato.  
– [...] desde que chegue a *algum lado* – explicou Alice.  
– Oh, com certeza que chegas – disse o Gato – se andares o suficiente.”

(Lewis Carroll, 2000, p. 72)

Desde que o trabalho com crianças da primeira infância<sup>1</sup> abandonou seu caráter assistencial, quando era dedicado apenas aos cuidados com higiene e alimentação, e passou a um viés educacional, pedagógico e com qualidade exigida, não são poucos os estudos que se dedicam a desvendar esse cenário de ambiência lúdica, infantil e que exige profissionais com um reconhecido saber específico sobre as particularidades da infância.

A partir do enfoque educacional, muitos desafios surgem para a consolidação desse trabalho com a primeira infância, como o currículo, a prática pedagógica, as relações afetivas, o desenvolvimento infantil e a avaliação, essa última sendo o objeto deste trabalho de pesquisa. No que se refere à avaliação da criança, esse mecanismo surge a partir de uma perspectiva diferenciada devido a uma nova forma de conceber a educação das crianças pequenas (CRUZ, 1996, 2005; ROSEMBERG, 1997) e da própria maneira de conceber a avaliação como elemento fundamental para tomada de decisões e aperfeiçoamento das práticas educativas.

A avaliação relaciona-se com outras questões, como desenvolvimento infantil, rotina, ludicidade, prática docente, ambientes para infância, planejamento, formação de professores, entre outros fatores, porque as características de globalidade, vulnerabilidade e dependência da família da criança exigem uma multiplicidade de ações qualitativamente diferenciadas daquilo que no senso comum chamamos de processo educacional, portanto, ao tentar focar a questão da avaliação da aprendizagem da criança, diversas vezes somos impelidos a

---

<sup>1</sup> Neste ensaio, consideramos primeira infância a faixa etária de 0 a 5 anos, definida na LDB como a etapa de atendimento na Educação Infantil.

perceber a confluência desta com outros aspectos que compõem o escopo da Educação Infantil (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2007).

Na Educação Infantil, a avaliação está pautada no sentido do processo de desenvolvimento e aprendizagem da criança e da análise de seu potencial como um retrato de sua evolução ao longo de um período em que o professor é responsável e participe. Além de dar visibilidade ao que é desenvolvido em sala junto às crianças, a avaliação tida como contínua é aliada a um currículo compreendido como um conjunto de práticas pedagógicas organizadas em experiências proposto a todas as crianças na faixa etária de zero a cinco anos de idade (BRASIL, 2009a).

Nesse sentido, a avaliação na Educação Infantil é desvinculada da ideia métrica de referência do desenvolvimento, quando a criança é avaliada com base em seu desenvolvimento infantil em relação a categorias predeterminadas a partir da psicologia do desenvolvimento, as quais definem o que a criança normal deve estar fazendo em uma determinada idade (DAHLBERG; MOOS; PENCE, 2003).

Contrários a essa ideia de normalização, classificação da criança em níveis e estágios de desenvolvimento, corroboramos nesta investigação a ideia de que a avaliação não deve constatar uma adaptação a um conjunto de padrões, antes possibilita retomar, refletir e problematizar, de forma conjunta com outros professores, com as famílias e com as crianças, aquilo que foi observado e registrado, além de permitir um elo com o planejamento de futuras proposições com base no que chamamos de práxis pedagógica (CAMPOS; ROSEMBERG; FERREIRA, 1993; CIASCA, 2003; DAHLBERG; MOSS; PENCE, 2003; HOFFMANN, 2000; SPODEK; SARACHO, 1998).

Sendo assim, em nossa compreensão, os professores devem utilizar os dados da avaliação para tomarem decisões sobre os projetos e sequências didáticas para as crianças, não para responderem a uma prerrogativa do sistema de ensino que os obriga a avaliar, tampouco para categorizá-las a partir do que demonstram fazer, mas para darem visibilidade a suas perguntas, achados, interesses e percursos.

Ressaltamos que, numa perspectiva pós-moderna, a observação da criança não pretende ser uma representação direta da “verdade” sobre as crianças, antes é uma compreensão pluralista em que cabe interpretação, compromisso e sentimento de potência em ambos os lados (DELEUZE; GUATTARI, 1997).

A construção do arcabouço de dados é apenas um passo no processo de avaliação, depois dela os professores devem sistematizar esses registros, a fim de permitir uma reflexão permanente acerca do processo de desenvolvimento e aprendizagem da criança. Esses registros, que se convertem em documentação pedagógica a partir da intencionalidade que se deposita neles, podem assumir diferentes formatos: relatórios descritivos individuais e grupais, portfólios, fotos, filmagens, bem como as próprias produções das crianças (desenhos, pinturas, esculturas, maquetes, entre outras).

O registro de falas e perguntas, como afirmam Dahlberg, Moss e Pence (2003), é a forma por meio da qual se documenta o que as crianças estão dizendo e fazendo; é a produção das crianças; é também uma forma de verificar como o professor se relaciona com elas e com o próprio trabalho docente.

Ao tempo que os professores investigam a compreensão das crianças e suas aprendizagens e questionam seu próprio papel na relação com o currículo e com o ambiente de aprendizagem, espera-se que se indaguem: “Que tipo de conhecimento as crianças podem construir aqui? Será que estou oferecendo materiais, atividades e experiências que são do interesse das crianças? O que é necessário modificar para promover ainda mais a aprendizagem do grupo de crianças?”. Ao responderem a essas e a outras perguntas, os educadores não devem fazer dissociação entre currículo e avaliação, porque a avaliação é parte das vivências, é parte da rotina, é parte da prática docente diária.

Na Educação Infantil, o papel do professor no processo avaliativo é o de investigar, para descobrir como as crianças pensam, e não para simplesmente testá-las com vistas a verificar o que sabem. Nessa óptica, avaliar é um componente contínuo do programa na Educação Infantil, porque o desenvolvimento do raciocínio da criança é um processo, não um evento.

Como técnica da Secretaria de Educação, coordenadora de um Centro de Educação Infantil (CEI) e formadora de professores, considera-se que essas experiências possibilitaram uma maior compreensão sobre a temática que envolve esta pesquisa. Dados da experiência fazem intuir e, por isso, a hipótese é a de que na Educação Infantil a avaliação das crianças de zero a cinco se configura como uma árdua tarefa da prática docente, realizada no cotidiano escolar de diferentes formas nas mais diversas instituições, oscilando entre processos sistematizados de acompanhamento das crianças por meio da auto-reflexão

docente até a utilização de diversos instrumentos de socialização (fichas avaliativas, relatórios individuais, relatórios gerais de atividades, portfólios, relatórios descritivos) preenchidos de maneira *proforma*.

Foi essa atividade profissional de formadora que possibilitou compreender a avaliação e seus instrumentos enquanto promotora de singulares das crianças e dos seus processos de aprendizagem e desenvolvimento. Do mesmo modo, de forma interligada, deveria servir também para a reflexão sobre posturas e práticas, com vistas a apontar alternativas à superação de dificuldades encontradas no processo pedagógico.

Paralela a essa experiência, a identificação com o trabalho profissional na Educação Infantil, identificamos que ainda são escassos os estudos concernentes à avaliação na Educação Infantil. Recente levantamento, proposto por Glap, Brandalise e Rosso (2014, p. 62), sobre o estado da arte quanto ao tema “Análise da produção acadêmica sobre a avaliação na/da Educação Infantil do período 2000-2012”, corrobora essa constatação ao evidenciar:

[...] que o foco das produções em avaliação na Educação Infantil está voltado à avaliação do acompanhamento do desenvolvimento das crianças, ou seja, para avaliação da aprendizagem, seus procedimentos e seus instrumentos. Nas demais áreas, avaliação de currículo, avaliação docente, avaliação institucional e de políticas e programas, a produção acadêmica ainda é escassa.

Esse fato decorre, conforme Zabalza (2006):

[...] de se confundir com alguma frequência de ‘aprendizagem’ e ‘desenvolvimento’, e de não existir, de uma forma clara, um programa a cumprir e, sobretudo, a inexistência de uma ‘quantificação de resultados’ para o acompanhamento em termos de percurso educativo, fez com que a avaliação ficasse distante de preocupações maiores com a educação infantil.

Ainda persistem muitas dúvidas sobre a questão da avaliação da criança, especialmente no tocante ao que avaliar, uma necessidade velada e premente de referência quanto ao desenvolvimento da criança e sua faixa etária, além de outras questões mais subjetivas, como a necessidade de educar o olhar para perceber a criança em toda a sua singularidade.

Experiências como essas nos fizeram fortalecer o ideário de que a Educação Infantil merece ser tratada como qualidade e empenho, assim no desafio de coordenadora de um Centro de Educação Infantil (CEI), em Fortaleza por cinco anos, pudemos aprofundar algumas reflexões acerca da tríade infância, avaliação e prática

docente. Assim como no diálogo entre Alice e o Gato, no epígrafe supracitado, entendemos que as práticas avaliativas na educação infantil conduzem intrinsecamente o processo educacional. Portanto, assim como as possibilidades de caminhos aventados pelo conto de Alice.

Na prática profissional, percebemos que a avaliação é um processo de natureza delicada, exigindo do educador uma amplitude de tarefas, desde uma sensibilidade para a percepção do outro, organização e gestão do tempo e das atividades ligadas à rotina, o que exige o hábito de registro das atividades das crianças e reflexão regular da prática, até certa facilidade com a escrita, habilidades nem sempre garantidas na escola tradicional, o que torna essa atividade de avaliar (fazer registros, “ler” os registros e redigir uma reflexão sobre a criança) em um dos mais árduos afazeres na prática docente, agravado pelo fato de que as professoras pouco valorizavam o componente da avaliação das crianças, sendo mesmo considerada desnecessária (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2007; SPODEK; SARACHO, 1997; ZABALZA, 2006).

Diversos estudos (CRUZ, 1996, 2012; KRAMER, 2003; COELHO; CHÉLINHO, 2014) apontam que tais problemáticas emergem de lacunas na formação inicial das professoras<sup>2</sup> quanto ao próprio saber profissional na Educação Infantil no Brasil. No curso de Pedagogia, em geral a percepção da fragilidade das suas práticas avaliativas é relacionada às lacunas pertinentes à formação, mas também à inexistência de procedimentos, dentro da instituição, que lhes permitam aprofundar, em partilha, práticas coletivas, em que o caráter experimental e a dimensão reflexiva da avaliação possam ser sustentados e aprofundados.

No currículo do curso superior, que habilita para o trabalho docente na Educação Infantil, que inclui creche (de zero a três anos de idade) e pré-escola (quatro a cinco anos de idade), há poucas disciplinas que tratam da prática com crianças pequenas. Essas disciplinas, muitas delas optativas, deveriam explicitar o caráter integrado dessa etapa da Educação Básica e investir na formação de professores para o trabalho na creche e na pré-escola (AMARAL, 2014; CIRÍACO; RODRIGUES, 2015; CUNHA; CARVALHO, 2002; GOMES, 2009; GONÇALVES, 2008; LEAL, 2011).

---

<sup>2</sup> O gênero feminino no termo “professora” se dá em função de a grande maioria do quadro de professores atuantes nas creches ser composto por mulheres no Brasil, segundo dados do Educacenso 2013 (INEP, 2014), além do componente histórico que atrelou a educação infantil ao cuidado da criança pela figura da “tia”.

Em se tratando especificamente da creche, agrava-se o problema da falta de formação, a começar pelo desprestígio social do trabalho ligado essencialmente aos cuidados e desqualificado como um trabalho de suma importância para a constituição da personalidade e do desenvolvimento da criança como um todo. Há algum tempo, muitas professoras, ao ingressarem no serviço público, por meio de seleção ou concurso público, não buscavam a creche por temerem uma desvalorização dentro da própria rede de ensino, que supostamente não interrompia ou ampliava o atendimento das atividades em períodos festivos de final de ano, ou fazia revezamento entre os profissionais para garantir o serviço nas férias de julho.

Outro problema da ordem formativa docente é que os professores afirmam não ter conhecimento sobre desenvolvimento infantil com aprofundamento teórico necessário à boa prática avaliativa das crianças. Essa clareza sobre o que propor às crianças remete às práticas engessadas que aparecem em forma de planejamentos fragmentados, muitos ainda ligados às datas comemorativas ou remetidas a saberes relacionados à preparação para a próxima etapa: o Ensino Fundamental.

Para que as conquistas legais se traduzam na melhoria das práticas cotidianas decorrem, em linhas gerais, de um processo ainda em curso de afirmação de uma identidade para a educação infantil, ora concebida como espaço prioritariamente voltado ao cuidado, ora identificada como antecipação da escolarização fundamental. Apresentam, ainda, os problemas advindos de uma formação precária dos profissionais que atuam nas instituições, que não contempla a especificidade do trabalho com a criança pequena, e de indefinições quanto ao currículo para educação infantil. (AMARAL, 2014, p. 169).

De acordo com a Resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE) nº 5, de 17 de dezembro de 2009, a qual estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil, as instituições de Educação Infantil têm como uma de suas incumbências propor procedimentos para acompanhamento do trabalho pedagógico e para avaliação do desenvolvimento das crianças, sem objetivo de selecionar, promover ou classificar, garantindo:

[...] observação crítica e criativa das atividades, das brincadeiras e interações das crianças no cotidiano; utilização de múltiplos registros realizados por adultos e crianças (relatórios, fotografias, desenhos, álbuns etc.); continuidade dos processos de aprendizagens por meio da criação de estratégias adequadas aos diferentes momentos de transição vividos pela criança (transição casa/instituição de educação infantil, transições no interior da instituição, transição creche/pré-escola e transição pré-escola/ensino fundamental); 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; a não retenção das crianças na educação infantil (BRASIL, 2009).

A falta de interligação entre o planejamento docente e a avaliação, em geral associada a dificuldades, desconfortos e tensões, havendo um receio de avaliar mal e rotular as crianças, dificulta a realização de um trabalho de qualidade, caracterizado por uma intencionalidade pedagógica voltada ao atendimento dos interesses e necessidades das crianças, discutida nos documentos mais recentes do Ministério da Educação (MEC) como centro do planejamento pedagógico (BRASIL, 2009a, 2009b; GOMES, 2009; PORTUGAL, 2012).

Na rede municipal de Fortaleza, o trabalho na Educação Infantil orienta-se pelos documentos legais; concebe a criança como centro do planejamento e organiza a avaliação da criança a partir de seus documentos orientadores. Segundo as Diretrizes Pedagógicas (FORTALEZA, 2014), os registros sobre a criança devem ser pensados e constituídos como fonte inspiradora para a organização das rotinas. Esses registros precisam ser realizados na forma de anotações diárias pelo professor, sendo necessários para que as informações que evidenciam o percurso escolar da criança ganhem projeção a partir do olhar atento do professor, de modo que não se percam na memória. Corroborando essa afirmativa, Guimarães, Cardona e Oliveira (2014, p. 273) comentam que:

[...] a documentação pedagógica tem algumas funções, a saber: ser memória e avaliação; constituir fonte para pesquisa e reflexão para professores: informar sobre o cotidiano da creche/pré-escola. Tais funções podem fazer avançar a singularidade e a identidade do professor e do trabalho pedagógico na educação infantil.

A Secretaria Municipal da Educação (SME) de Fortaleza, por meio da Coordenação de Educação Infantil (COEI), organizou uma série de instrumentos que compõem o que chamou de “Documentação pedagógica”, recomendando ao coordenador pedagógico da unidade a tarefa de orientar o grupo de professores sobre o uso desses documentos. Essa sistemática proposta pela rede municipal suscita como questão principal o seguinte questionamento: *a sistemática avaliativa para Educação Infantil proposta pela SME é efetivada nas práticas*



*avaliativas existentes nas unidades de atendimento de Educação Infantil na rede municipal de Fortaleza é satisfatória?*

Essa sistemática indicada pela rede municipal suscita questões que se colocam nesse escopo de estudo, como: quais são os referenciais teóricos e práticos que fundamentam a sistemática de avaliação na Educação Infantil proposta pela SME? Como percebem os professores essa sistemática proposta para o acompanhamento de seu trabalho e de avaliação da criança? Como efetivamente os professores avaliam as crianças em seu cotidiano? Como a rotina pedagógica pode influenciar a prática docente de avaliar a criança? Quais as aproximações e os distanciamentos entre os diversos tipos de unidade de atendimento disponíveis na rede municipal de Fortaleza no tocante à prática pedagógica avaliativa?

Diante do exposto, objetivamos nesta tese compreender a relação da sistemática avaliativa para Educação Infantil proposta pela SME e as práticas avaliativas existentes nas unidades de atendimento de Educação Infantil na rede municipal de Fortaleza.

Para atingir esse objetivo, faz-se necessária a consecução de objetivos específicos, como: i) analisar as diretrizes propostas pela SME de Fortaleza sobre as práticas pedagógicas avaliativas na Educação Infantil; ii) investigar as concepções das professoras sobre a criança, a educação infantil e o processo avaliativo; iii) compreender as práticas avaliativas das professoras que atuam na Educação Infantil da rede municipal de Fortaleza; iv) identificar as aproximações e distanciamentos das práticas pedagógicas avaliativas nas diversas unidades de atendimento da rede municipal de Fortaleza;

Este estudo configura-se como uma pesquisa qualitativa, de cunho documental e de campo. O alicerce metodológico organiza-se em três etapas.

Na **primeira etapa**, realizamos o estudo dos documentos oficiais que orientam as práticas educacionais na Educação Infantil na rede municipal de ensino de Fortaleza. Assim, recorreremos aos seguintes documentos: Plano Municipal de Educação, Política Municipal de Educação Infantil e Diretrizes Pedagógicas para a Educação Infantil do ano 2016, com destaque para os itens que tratam do conjunto de instrumentais denominado “Documentação pedagógica”, quais sejam: Diário de classe, Caderno de registro do professor, Fichas de acompanhamento do

desenvolvimento e aprendizagem da criança, disponibilizados pela SME para a avaliação do processo de desenvolvimento e aprendizagem da criança.

A pesquisa documental permitiu a compreensão sobre a política pública para infância em Fortaleza, por meio da análise dos documentos oficiais da rede municipal de ensino disponibilizados no meio virtual por meio do *site* da SME, além de dados coletados na Coordenação de Educação Infantil, em documentos internos devidamente autorizados.

Estudar documentos implica fazê-lo a partir do ponto de vista de quem os produziu; isso requer cuidado e perícia por parte do pesquisador para não comprometer a validade do seu estudo. Flores (apud CALADO; FERREIRA, 2004, p. 3) considera que:

Os documentos são fontes de dados brutos para o investigador e a sua análise implica um conjunto de transformações, operações e verificações realizadas a partir dos mesmos com a finalidade de se lhes ser atribuído um significado relevante em relação a um problema de investigação.

Nesse contexto, categorizamos os documentos e os organizamos a fim de permitir uma análise de seu conteúdo pautada no referencial teórico que sustenta este estudo.

Na **segunda etapa** da pesquisa, houve uma aproximação com o campo da pesquisa, sendo este composto por quatro escolas da rede municipal de ensino de Fortaleza, pertencentes à localização geográfica da Região II na capital, sugeridas pela COEI a partir do critério de instituição: Escola Municipal, Centro de Educação Infantil (Pré-Escola), Centro de Educação Infantil (Creche) e Creche Conveniada. Para garantir o anonimato das instituições, bem como das professoras que colaboraram com essa pesquisa, optamos pela classificação das instituições a partir da sua nomenclatura.

A escolha das professoras, enumeradas de P1 a P4, deu-se a partir da aceitação tácita e seguindo os critérios de serem efetivas da rede e de participarem das formações continuadas oferecidas pela SME.

Na aproximação com o campo de investigação, foram necessários a utilização de variados procedimentos como: entrevistas semiestruturadas; observações registradas em diário de campo; análise de documentação pedagógica produzida pelas professoras; uso de instrumentais sobre observações das instituições em estudo.

Nessa etapa, buscamos conhecer a concepção das professoras sobre a criança, a educação infantil e sobre o processo avaliativo, além de identificar as aproximações e distanciamentos das práticas pedagógicas avaliativas oferecidas nos tipos de instituições da rede municipal de ensino.

Na **terceira etapa**, na busca de compreender as práticas pedagógicas realizadas no cotidiano escolar, intencionou-se assimilar as imbricações entre a proposta da SME e seus desdobramentos na prática docente.

Frente ao cabedal de dados coletados, utilizamos o Programa *Atlas TI*, um *software* que colaborou na organização e categorização dos dados qualitativos. Tratados os dados, emergiram as categorias que foram analisadas a partir da análise de conteúdo proposta por Bardin (2009), em que a análise de conteúdo organiza-se em torno da seguinte tríade: i) a pré-análise; ii) a exploração do material; e, por fim, iii) o tratamento dos resultados: a inferência e a interpretação.

Entendemos que a construção de uma pesquisa acadêmica, como esta que se delineia, é fruto de escolhas teórico-metodológicas, de amadurecimento intelectual que, embora a primeira vista pareçam escolhas lineares, o diálogo com as fontes são um convite a um contínuo exercício de reflexão sobre o ponto de partida e chegada da pesquisa.

Nesse íterim, do fazer acadêmico delimitamos a seguinte estrutura para a tese de doutorado:

Nesta introdução, contextualizamos a problemática, descrevendo os objetivos e a motivação para a pesquisa.

No segundo capítulo, apresentamos as correntes históricas e filosóficas que circundam o tema da avaliação, desde os clássicos até a caracterização precisa do que seja a avaliação na Educação Infantil, perspectivando esta como contínua, processual, narrativa e promotora de desenvolvimento e aprendizagem da criança.

No terceiro capítulo, descrevemos a avaliação na rede educacional de Fortaleza, com foco na Educação Infantil, apresentando o contexto histórico e a legislação pertinente a essa etapa; também delineamos a concepção de criança, a prática pedagógica, o currículo e a formação dos professores na Educação Infantil.

No quarto capítulo, analisamos a proposta educacional da Prefeitura de Fortaleza para Educação Infantil, especialmente no que se refere ao que chamou de “Documentação pedagógica”, utilizada para registro e avaliação das crianças na Educação Infantil.

No quinto capítulo, retratamos o percurso metodológico da investigação científica, em que são detalhadas as três etapas da pesquisa, as caracterizações do lócus e dos sujeitos dos procedimentos para coleta dos dados, bem como o procedimento de análise. Nesse capítulo é possível conhecer o campo pesquisado, as especificidades das instituições, o perfil formativo e laboral das professoras que colaboraram com a pesquisa, a apresentação e descrição dos instrumentos de coleta de dados e os procedimentos de codificação, categorização e análise dos dados.

No sexto capítulo, dedicamo-nos a averiguar se a sistemática de avaliação para Educação Infantil proposta pela Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza repercute nas práticas avaliativas das professoras.

Nas considerações finais, realizamos o encontro entre as nossas pretensões iniciais, os percalços do caminho e os achados da pesquisa. Na oportunidade, apresentamos as questões fundamentais da tese, refletidas e amadurecidas ao curso da construção desse texto.

## 2. AVALIAÇÃO EDUCACIONAL

Alice: Quanto tempo dura o eterno?

Coelho: Às vezes apenas um segundo.

(Lewis Carroll, 2000)

O escopo da avaliação educacional envolve uma diversidade de aspectos que compõem uma ideia ampla e complexa acerca do tema, em que diversidades de modelos teóricos e práticos se alternaram de acordo com o contexto histórico, causam ressonância no campo acadêmico.

Os constructos acadêmicos, emergidos dos encadeamentos sociais dão sentido a explicações, teóricas e empíricas, sobre as ações humanas assentadas pelo tempo, constituindo uma historicidade dos postulados. Essa transitoriedade do saber, com premissas de exatidão, “dura o eterno” embora muitas vezes na efemeridade de “apenas um segundo”.

### 2.1 Histórico da avaliação educacional

Por modelo de avaliação, entende-se uma concepção, uma perspectiva ou “[...] um método de fazer avaliação” (SIMÕES, 2000, p. 31), portanto faremos um breve percurso por alguns dos modelos de avaliação que fundamentam a área da avaliação educacional, os quais nos ajudam a ampliar e compreender o conceito ao longo do tempo. Diversos pesquisadores (IMBERNÓN, 2006; MIRAS; SOLÉ; 1996; MONEDERO MOYÁ, 1998; STUFFLEBEAM; SHINKFIELD, 1989) consideram Ralph Tyler (1902-1994) como o patriarca do termo “avaliação educacional”.

Ralph Tyler (1979) é considerado o pai da avaliação por ter organizado o primeiro método sistemático de avaliação educacional, dando início à sua consolidação como campo teórico e prático da Educação. Para Tyler (1979), o objetivo da avaliação é julgar o comportamento dos alunos, observando-se a importância em propor objetivos educacionais em termos comportamentais, de forma precisa e clara; considera também que a avaliação deve acontecer continuamente, subsidiada por mais de um julgamento e instrumentos.

No contexto da década de 1950, a avaliação educacional assume o foco em um cenário de otimização do papel da escola para atender às demandas de consolidação da sociedade industrial. Consoante Tyler (1979), a eficiência e a eficácia do ensino eram palavras de ordem na perspectiva avaliativa dos alunos, por isso uma de suas preocupações era mensurar os objetivos comportamentais para se garantir a qualidade do currículo por meio da aprendizagem do(a) discente, aprendizagem entendida como mudança de comportamento (perspectiva behaviorista).

Segundo Silva (2012, p. 34), a avaliação defendida por Ralph Tyler (1979) tem duas grandes vantagens:

[...] a proposta avaliativa funda-se numa base lógica sistematizada através do desenvolvimento do programa avaliado; 2) a proposta não mais toma o estudante como foco exclusivo do processo avaliativo, a centralidade é o mérito do programa, e não do aluno.

O referido autor completa ainda afirmando que a proposta de Tyler (1979) possui uma lógica materializada nos seguintes procedimentos:

[...] estabelecer as metas ou os objetivos; ordenar os objetivos em amplas classificações; definir os objetivos em termos de comportamento; estabelecer situações e condições que possam demonstrar as execuções dos objetivos; explicar os propósitos das estratégias ao pessoal mais importante nas situações mais adequadas; escolher e desenvolver as apropriadas medidas técnicas; organizar os dados de trabalho e comparar os dados com os objetivos de comportamento. (SILVA, 2012, p. 35).

Por fim, a questão central é o aperfeiçoamento da qualidade educacional dos programas, observando a congruência ou não dos resultados com os objetivos. Contudo, é salutar afirmar que a aplicação do método de Tyler restringiu-se a um juízo de valor do produto no momento terminal, caracterizando-se por seu caráter finalístico, por conseguinte pouco contribuindo para a melhoria da qualidade dos processos educacionais, embora tenha influência até hoje sobre o modelo educacional brasileiro.

Lee Joseph Cronbach (1916-2001) é um sucessor na discussão sobre avaliação educacional. Destacou-se por contribuições importantes nas áreas da psicologia educacional, com elaboração de testes psicológicos e avaliação de programas que discutem sobre a planificação da avaliação. Os pressupostos que fundamentam a proposta de planejamento da avaliação de Cronbach (1996, p. 4) são:

Avaliação é concebida para cumprir um papel político; planejamento da avaliação deve aproximar-se de um planejamento de programa de investigação; avaliação deve ter flexibilidade em relação aos seus resultados como aos interesses da comunidade em que está inserida; avaliador tem uma responsabilidade ampla para que a avaliação seja útil, por isso guarda autonomia dos agentes gestores da instituição avaliada; nenhum indivíduo está plenamente qualificado para realizar a avaliação, assim é fundamental a constituição de uma equipe de avaliação.

Esse pressuposto é interessante na proposta de Cronbach (1996) por proporcionar várias perspectivas entre os diversos profissionais participantes e por, desse modo, criar redes dialógicas que os aproximam das contradições da realidade. Para a realização da avaliação, deve-se pensar em dois momentos: o primeiro diz respeito a um planejamento geral que seleciona prioridades e responsabilidades para os participantes do processo; o segundo explica um detalhamento do planejamento interno da equipe. Os fatores que caracterizam esse tipo de planejamento são a flexibilidade e a focalização nos processos, e não tão somente nos objetivos, como na proposição de avaliação de Tyler.

Cronbach (1996) fortalece a ideia do planejamento da avaliação, tendo como preocupações metodológicas o envolvimento multidisciplinar dos sujeitos avaliadores e sua dinâmica de acompanhamento do processo em análise. Nesse sentido, avaliar, segundo Cronbach (1996), é um processo planejado e plural de coleta de informações para compreensão dos fatores que visem melhorar a qualidade do que se avalia e identificar as necessidades dos sujeitos no contexto.

Conforme Cronbach (1996), os critérios da avaliação são: clareza, exatidão, validade e amplitude. Essa proposta leva a um processo avaliativo de caráter compreensivo do objeto, por isso maiores serão as possibilidades de entendimento sobre a situação quanto mais diversificado forem os instrumentos.

No desenvolvimento do campo teórico e metodológico da avaliação educacional, Michael Scriven (2000, p. 85) teve um papel fundamental, principalmente ao afirmar que a avaliação tem várias funções, “[...] mas possui um único objetivo: determinar o valor ou o mérito do que está sendo avaliado”.

Scriven (2000), no quesito avaliação institucional, preocupou-se em avaliar os resultados dos programas, julgar e avaliar objetivos e concluir sobre o valor global. Desenvolveu a ideia de avaliação somativa e formativa. Essa última avaliação acontece ao longo dos programas, dos currículos, dos projetos e dos produtos educacionais, com a finalidade de produzir informações úteis que efetivem

o aprimoramento do que está sendo avaliado. Esse teórico destaca a necessidade de a avaliação formativa ser uma prática constante no desenvolvimento dos fenômenos.

Já a avaliação somativa, para Scriven (2000), ocorre ao final de um programa de avaliação; ela possibilita ao seu futuro usuário dados para julgar a sua relevância, seu valor, seu mérito. A esse respeito, Silva (2012), em seu trabalho, apresenta que esse tipo de avaliação tem um caráter “parecerista” dos objetos avaliados para que a sociedade possa saber da qualidade alcançada em um determinado tempo do processo educativo em estudo. Por fim, Scriven (2000) assinala que tanto a avaliação formativa como a somativa são complementares, sua articulação colabora para uma visão ampla do objeto avaliado.

Robert Stake (2000) rompe com o paradigma *tyleriano* e propõe um método centrado no indivíduo, ou seja, o avaliador responde àquilo que o indivíduo deseja saber e negocia com o indivíduo sobre o que é necessário fazer. O seu método de *avaliação responsiva* caracteriza-se por ser pluralista, flexível, interativo, holístico, subjetivo e orientado para atender ao cliente. Uma das orientações de Stake (2000) sobre a avaliação é que os avaliadores precisam trabalhar continuamente com as várias audiências e atender às suas diversas necessidades de avaliação. O autor parte da visão de que a concepção clássica de avaliação é limitada, mecânica e pouco contributiva, principalmente porque a avaliação não pode apenas ficar centrada em julgar currículos já implementados, e sim servir de guia para aperfeiçoar os currículos ao serem vivenciados.

Stake (2000) também sugere uma comunicação contínua entre avaliador e avaliado, apresentando uma concepção de avaliação interessada em compreender as atividades, valores, ações e reações dos indivíduos. Outra característica marcante da teoria de Stake (2000) é o aprofundamento de todos os elementos que constituem a cultura institucional, pois as avaliações devem ajudar a observar e melhorar o que está acontecendo, é centrada no cliente. Nessa concepção de avaliação, os avaliadores devem utilizar programas, relacionando os antecedentes e as operações com os resultados. Os resultados inesperados também devem ser tão valorizados quanto os resultados esperados. O autor introduz a subjetividade na avaliação, afirmando que os testes são insuficientes para satisfazer os propósitos da avaliação, devendo ser incluídos métodos subjetivos também.



Na concepção *stakeana*, deve haver diálogo entre os sujeitos sobre a avaliação, no sentido de encontrar a solução de problemas apresentados. Entre as críticas ao método *stakeano* estão a de que os dados não possuem precisão suficiente e a de que há muita expectativa na capacidade dos sujeitos para analisar situações complexas, porém essas são máximas de um modelo que superestima a natureza política da avaliação.

Daniel Stufflebeam (1989), na década de 1960, apresenta-nos uma avaliação voltada para o aperfeiçoamento. O autor desenvolve uma nova perspectiva de avaliação a partir de um processo que descreva, obtenha e proporcione informações úteis para a tomada de decisões acertadas. Para o teórico, a avaliação é um guia para a tomada de decisões. Essa concepção de avaliação alicerça o modelo de avaliação denominado de CIPP (Contexto, Insumo, Processo e Produto). Nele, avalia-se desde o planejamento, passando-se pelo desenvolvimento e chegando-se aos seus impactos. É uma avaliação orientada para a decisão, tendo como referência a busca da qualidade no entendimento de atender ao mérito dos propósitos do fenômeno avaliado.

A avaliação orientada para tomada de decisões concretiza-se em quatro tipos de avaliação: contexto, entrada, processo e produto, como já vimos. A avaliação de contexto tem por objetivo definir: a) o cenário institucional, b) a problemática que se tornará foco de trabalho, c) avaliar suas necessidades, d) possibilidades de satisfazer as necessidades. (VIANNA, 2000 apud SILVA, 2007, p. 202).

Para cada momento desses descritos, há decisões a serem tomadas, por isso a necessidade de tipos específicos de avaliação para atender às singularidades de cada etapa. Assim, a avaliação tem como princípio diagnosticar os problemas que estão na base das necessidades e julgar se os objetivos indicados são satisfatoriamente coerentes com as necessidades avaliadas e com o contexto em que está se desenvolvendo. É uma avaliação voltada para melhorar a qualidade de cada etapa do programa, e não para classificá-lo.

Avaliação de quarta geração é um modelo de avaliação em que as reivindicações, preocupações e questões dos grupos de interesse ou interessados (*stakeholders*) servem como enfoques organizacionais (princípio para determinar quais informações são essenciais), sendo implementadas de acordo com os preceitos metodológicos do paradigma construtivista.

Para Guba e Lincoln (2011), não existe nenhuma forma correta de definir avaliação, posto que, se fosse possível encontrar esse sentido, isso poria fim, de uma vez por todas, à discussão acerca de como a avaliação deve ser conduzida e acerca de quais devem ser seus propósitos. Os referidos autores consideram as definições de avaliação como interpretações mentais humanas, cuja correspondência com determinada “realidade” não é e não deve ser problema (GUBA; LINCOLN, 2011). Nesse posicionamento, os autores esboçam os significados atribuídos à *avaliação construtivista responsiva* com sete definições constitutivas:

1. Avaliar é *um processo sociopolítico* – os fatores sociais, políticos e culturais são abordados como propriedades elementares da condição humana e as incorpora no processo de avaliação. 2. Avaliar é um *processo conjunto e colaborativo* – visa ao desenvolvimento de construções consensuais sobre o objeto da avaliação, isso não quer dizer que todas as avaliações chegarão a um consenso. 3. Avaliar é um *processo de ensino-aprendizagem* – atuam (avaliador e interessados) como aprendizes e instrutores à medida que a avaliação segue o seu curso. 4. Avaliar é um *processo contínuo, recorrente e extremamente divergente*. 5. Avaliar é um *processo emergente* – não é possível saber quais construções serão apresentadas pelos vários interessados ou o que esses interessados considerarão convincente para gerar reconstruções e abordagens que conduzam ao consenso. 6. Avaliação é um *processo cujos resultados são imprevisíveis* – impossível dizer com alguma segurança quais serão os resultados de uma avaliação. 7. Avaliação é *um processo que cria realidades* – as reconstruções (ou reconstrução) que emergem de uma avaliação são precisamente uma criação dos participantes e interessados que as constroem, do mesmo modo que as construções que cada grupo originalmente introduziu à negociação. (GUBA; LINCOLN, 2011, p. 38, grifos dos autores).

Sendo assim, as crenças que embasam o modelo de Guba e Lincoln (2011) fundamentam-se ontológica e epistemologicamente no construtivismo. A ontologia relativista sustenta que existem múltiplas realidades socialmente construídas, não governadas por nenhuma lei natural, seja ela causal ou não. Define-se “verdade” como as construções mais fundamentadas (quantidade e qualidade das informações) e mais esclarecidas (intensidades segundo as quais as informações são compreendidas e utilizadas) sobre as quais exista consenso (embora possa haver inúmeras construções subsistentes que as atendam simultaneamente).

A epistemologia subjetivista monista sustenta que o investigador e o investigado estão entrelaçados de tal forma que as constatações de uma investigação são criação literal do processo de investigação. Observe que essa

postura efetivamente põe por terra a distinção clássica entre ontologia e epistemologia. A pergunta epistemológica é respondida pelos adeptos do paradigma construtivista pela afirmação de que é impossível separar o investigador do investigado. Se assim for, a postura construtivista, com efeito, elimina a distinção entre ontologia e epistemologia, porque a pergunta “o que existe que se possa conhecer” não existe de maneira independente, mas apenas quando associada a um processo de investigação. Concluindo, nesse processo histórico-dialético, foram percebidas as limitações dos testes para avaliar, pois estes apresentavam, na maioria das vezes, uma visão fragmentada do aprendente e sua tendência era levar o professor a ensinar para o teste.

Em permanente discussão, a educação, hoje vista como um fator de promoção da justiça e da igualdade social, redefine os contornos da avaliação para um processo voltado ao aluno como um construtor de significados, não apenas como um receptor de conteúdos, sendo ela mesma um instrumento de comunicação e de suporte ao discente e ao professor, com o objetivo de aprimorar o processo de ensino e aprendizagem.

## **2.2 Avaliação de ensino e aprendizagem**

A avaliação faz parte do sistema educacional brasileiro e deve ser concebida como componente do processo de ensino e aprendizagem. Por isso, não deve ser vista como uma prática pedagógica que determine o fim de uma ação, mas como um meio para verificar se o processo de ensino e aprendizagem está acontecendo conforme os objetivos preestabelecidos pela escola.

Desse modo, a avaliação não deve ser confundida com a prática de exames escolares que se apoia na aplicação de provas, com atribuição de notas, para constatar se o estudante foi aprovado ou reprovado. Definitivamente, essa é uma atitude puramente conservadora e assume um caráter classificatório, em que o foco principal são os resultados quantitativos alcançados ao final de cada período. Sobre essa proposição, Luckesi (2000, p. 11) afirma que: “[...] historicamente, passamos a denominar a prática de acompanhamento da avaliação da aprendizagem do educando de ‘Avaliação da aprendizagem escolar’, mas, na verdade, continuamos a praticar ‘exames’”.

Para esse teórico, utilizar-se de exames como instrumentos classificatórios só faz sentido nos casos dos concursos ou situações específicas que exijam confirmação de conhecimentos, no entanto, na sala de aula, utiliza-se a avaliação como um recurso para diagnosticar, acompanhar e reorientar a aprendizagem, não se devendo lançar mão dos exames para classificar os estudantes.

Nesse contexto, a avaliação assume dimensões mais abrangentes, mais inovadoras, levando em conta não apenas o desempenho acadêmico dos alunos, mas principalmente os fatores que contribuem para que a aprendizagem aconteça, considerando: a concepção de avaliação adotada pela escola, as práticas avaliativas adotadas pelo professor, as condições de vida dos aprendizes, dentre outros. Para Luckesi (2000, p. 78): “[...] o ideal seria a inexistência do sistema de notas. A aprovação ou reprovação do educando deveria dar-se pela efetiva aprendizagem dos conhecimentos mínimos necessários, com o conseqüente desenvolvimento de habilidades, hábitos e convicções”.

Pressupõe-se que a avaliação da aprendizagem depreende um conjunto de fatores e atitudes dos envolvidos, de modo a dar um novo sentido ao processo educativo, contribuindo para a efetivação da função social da escola. Entende-se a escola como um espaço privilegiado para a formação intelectual do indivíduo. Essa instituição também responde pela construção dos saberes sistematizados e valores éticos e morais necessários para o exercício da cidadania, tendo em vista a transformação social. Para compreender melhor como a avaliação deve acontecer no contexto escolar, tomaremos por base o inciso V do artigo 24 da vigente Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 9.394/1996, que faz referência ao processo de avaliação.

A verificação do rendimento escolar observará os seguintes critérios: a) avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais; b) possibilidade de aceleração de estudos para alunos com atraso escolar; c) possibilidade de avanço nos cursos e nas séries, mediante verificação do aprendizado.

Desse modo, compreende-se que a avaliação é um processo contínuo e sistemático, com preponderância dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos. Por isso, deve ser utilizada para fornecer subsídios aos professores nas tomadas de decisões, orientando-os no planejamento das ações docentes, haja vista o

progresso do estudante, e não sua exclusão do processo. Nessa direção, é importante esclarecer como a avaliação ocorre na escola, quais concepções pedagógicas norteiam sua execução, considerando todos os elementos envolvidos. Para Caldeira (2000, p. 122):

A avaliação escolar está delimitada por uma teoria e por uma determinada prática pedagógica. Ela não ocorre num vazio conceitual, mas está disseminada por um modelo teórico de sociedade, de homem, de educação e, conseqüentemente, de ensino e de aprendizagem, expresso na teoria e na prática pedagógica.

Partindo-se dessa ideia, considera-se que a avaliação é fundamental no processo de ensino e aprendizagem e exige do avaliador uma posição que demonstre seu querer, sua intencionalidade. Seguindo o pensamento de Vasconcelos, é intenção e realidade. Portanto, pode-se afirmar que a avaliação não é uma atividade neutra, é sustentada pela filosofia de ensino do professor, pelos conhecimentos teóricos que servirão de base para o processo de ensinar e de aprender, considerando-se a busca de estratégias para superação das dificuldades por meio de práticas concretas.

As concepções mais atuais sobre avaliação foram difundidas a partir dos anos 1980, quando essa temática passou a fazer parte das discussões nos mais variados meios sociais, alcançando reconhecimento da sociedade. Sobre essa realidade, Luckesi (2000, p. 45) afirma que: “[...] a avaliação e suas concepções eram denunciadas como instrumento repressor, alienante, por que não dizer autoritário, contrariando o que era posto, ou seja: escola como espaço de construção da cidadania, de autonomia e exercício do direito à democracia”.

A partir dessa década, percebe-se que houve uma mudança significativa no que diz respeito à concepção de avaliação incorporada ao contexto escolar, por meio do Projeto Político-Pedagógico, implementada pelos educadores e aprovada pela sociedade em geral. Entretanto, parece-nos relevante discorrer sobre as diferentes concepções pedagógicas que influenciam as práticas avaliativas dos professores ainda hoje.

No contexto histórico educacional, destacam-se quatro concepções: a tradicional, a tecnicista, a classificatória/reguladora e, por último, a qualitativa. Consoante Luckesi (2000), na concepção tradicional, a avaliação tem função de exame, pois prioriza os aspectos cognitivos com ênfase na memorização; e a verificação dos resultados acontece por meio de provas orais ou escritas, nas

quais o estudante deve reproduzir exatamente aquilo que lhe foi ensinado. A prática de exames, como forma de avaliação na educação, assegura espaço apenas para os melhores alunos, que formariam as elites intelectuais, segregando, assim, os mais fracos. Aqueles indivíduos, os pertencentes às elites intelectuais, por consequência, comporiam a classe mais abastada da sociedade.

De acordo com os estudos de Chueiri (2008, p. 56), a concepção tecnicista concebe a avaliação como forma de medida e valoriza a “[...] expansão de uma cultura dos testes e medidas na educação”. Desse modo, comprova-se a influência da Psicologia na avaliação educacional, a qual, por intermédio dos testes psicológicos de inteligência, contribuiu para quantificar a aprendizagem do educando com base nos objetivos comportamentais, de modo que a avaliação seja limitada à medida. Como explica Caldeira (2000), o processo de ensino do professor estaria separado do resultado do aluno.

Para justificar essa proposta de avaliação, Haydt (1997, p. 27) explica a constatação de que avaliação é medida: “[...] uma medida é objetiva no sentido de que, uma vez definida a unidade, deve-se ter sempre a mesma medida do mesmo fenômeno”. Nesse aspecto, deve-se considerar que a avaliação como medida está intrinsecamente ligada à mente tanto dos professores como dos discentes. Superar tal convicção reside na suposta dificuldade de se eleger um instrumento que não seja a prova, e que assegure confiabilidade ao professor para realizar as medidas, ou seja, para atribuir valor às atividades dos educandos. Essa concepção de avaliação assume caráter excludente, visto que os resultados teriam como objetivo apenas justificar o ingresso dos alunos com competências cognitivas adequadas e/ou a eliminação dos alunos com problemas de aprendizagem, “retardos mentais”.

Avaliar para classificar ou para regular remete-se a uma das concepções mais tradicionais da educação, pois tem a função de classificar o discente, comparando-o a partir de um padrão estabelecido pelo educador. Nesse contexto, Perrenoud (1999, p. 11) declara que “[...] os alunos são comparados e depois classificados em virtude de uma norma de excelência, definida em absoluto ou encarnada pelo professor e pelos melhores alunos”.

Para o referido autor, esse tipo de avaliação também tem a função de certificação, característica de uma concepção tradicional, em que o foco na avaliação do aprendiz não é o seu desenvolvimento integral, mas apenas o domínio básico de determinado conteúdo. Para Perrenoud (1999, p. 13), a certificação “[...]”

garante, sobretudo, que um aluno sabe globalmente o que é necessário saber para passar para a série seguinte no curso, ser admitido em uma habilitação ou começar uma profissão”. Sobre o exposto, pode-se compreender que o documento certificador funciona como uma credencial para que seu portador, o estudante, consiga alcançar níveis subsequentes no processo de escolarização, como uma promoção, ou até mesmo para assumir uma posição no mercado de trabalho, sem considerar as competências e os conhecimentos adquiridos pelo aluno.

A concepção qualitativa da avaliação apresenta-se como oposição às concepções tecnicista e quantitativa e caracteriza-se pela possibilidade de se determinar o desempenho do educando não somente pela apuração quantitativa da aprendizagem, mas também pela manifestação de outras habilidades, aparentes ou não, durante o processo educativo.

Quanto a essa concepção de avaliação, Demo (2004, p. 156) declara que: “[...] no espaço educativo, os processos são mais relevantes que os produtos, não fazendo jus à realidade, se reduzida apenas às manifestações empiricamente mensuráveis”. Para o autor, essa concepção de avaliação suscita uma nova postura dos envolvidos no processo educativo: alunos, educadores e comunidade em geral em face da ação de avaliar, em que a prática de realizar exames dará lugar ao exercício do acompanhamento sistemático dos avanços e dificuldades dos educandos e o envolvimento deles no processo deverá ser respaldado na ética, no compromisso e na construção coletiva dos saberes necessários para a formação intelectual e cidadã do indivíduo.

A avaliação qualitativa aparece como uma proposta inovadora, que tem como pressuposto a relação entre o professor, o conhecimento e o sujeito do conhecimento. Nessa perspectiva, o discente é responsável pela construção do próprio saber, enquanto o professor assume a posição de orientador do processo de ensino e aprendizagem, em que a avaliação funciona como instrumento motivador. Partindo desse princípio, compreende-se que a educação escolar abrange fatores extras, que possibilitam a formação integral do indivíduo, e que a escola, como espaço privilegiado para a produção dos conhecimentos sistemáticos, deve estar em sintonia com a vida real do educando e da comunidade da qual faz parte.

Nesse contexto, pode-se afirmar que a escola, para que possa oferecer uma educação pautada no verdadeiro sentido de ensinar, não pode estar desvinculada da realidade familiar do estudante, do contexto social, de modo a

atender aos anseios dessa sociedade. Para isso, precisa garantir ao educador condições favoráveis para a promoção do ensino significativo e ao educando oportunidades para o desenvolvimento da aprendizagem significativa, conferindo-lhe formação crítica e reflexiva e tornando-lhe competente para realizar as transformações necessárias.

Tais requisitos retratam o contexto educacional cujo propósito educativo baseia-se na qualificação do trabalho realizado na escola por todos os envolvidos: professor, aluno, comunidade em geral. Entretanto, a prática docente evidenciada por Freire (1996, p. 80) direciona para a seguinte reflexão: “[...] como professor preciso me mover com clareza, preciso conhecer as diferentes dimensões que caracterizam a essência da prática, o que me pode tornar mais seguro do meu próprio desempenho”.

A respeito dessa afirmação, considera-se que a concepção do professor sobre a educação – seus preceitos e suas convicções – contribuirá para definir o tipo de educação que será oferecido pela instituição escolar. É ele quem está à frente do processo de ensino, intermediando as situações de aprendizagem. Portanto, é imprescindível que esteja consciente de seu papel na educação, na qualidade de formador de opinião, comprometido com a formação de verdadeiros cidadãos. Nessa perspectiva, pode-se constatar que o trabalho do professor, de certa forma, passa a determinar o trabalho da escola, e esta, por seu turno, por meio de ações protagonistas, assume o compromisso de construir uma sociedade mais justa, humana e igualitária, com base sólida nos princípios da democracia.

No entanto, estudos mostram que, para a sociedade atual, ainda é competência da escola – e somente dela – a responsabilidade de mensurar aprendizagens, atribuir notas, certificar, atestando quantitativamente o conhecimento dos indivíduos. Esse conceito sobre avaliação, parte fundamental do processo educativo, provoca um aumento considerável no grau de responsabilidade de quem realiza a avaliação, gerando dúvidas, insegurança e insatisfação com os resultados alcançados.

Avaliar não é simplesmente fazer testes ou atribuir notas sem levar em conta o cumprimento dos objetivos de aprendizagens propostos no Projeto Político-Pedagógico da escola. Seu propósito precisa abranger os processos: cognitivo, motor, social e afetivo do estudante, possibilitando-o responder pelas mudanças de



comportamento que tais habilidades o proporcionem. Sobre o assunto, Haydt (1997, p. 14) assevera que antes a avaliação:

[...] tinha um caráter seletivo, uma vez que era vista apenas como uma forma de classificar e promover o aluno de uma série para outra ou de um grau para outro. Atualmente, a avaliação assume novas funções, pois é um meio de diagnosticar e de verificar em que medida os objetivos propostos para o processo ensino-aprendizagem estão sendo atingidos.

Conforme o pensamento da autora, a avaliação atualmente assume um caráter mais dinâmico e interativo, com prevalência de uma relação de reciprocidade entre professor e aluno. Pode-se afirmar que é uma ação didática contínua e sistemática do professor com o objetivo de acompanhar sistematicamente o processo de ensino e aprendizagem. por meio dela, o professor poderá monitorar os resultados que vão sendo observados a partir de sua interação com o discente, quais avanços ou dificuldades foram detectados, tendo em vista os objetivos preestabelecidos.

Para Madalena Freire Weffort (2000, p. 34), avaliação é muito mais que mensurar, é: “[...] um exercício de reflexão, capacidade única e exclusiva do ser humano de pensar os seus atos, de analisá-los, interagir não só com o mundo, mas também com os outros seres e de influenciar na tomada de decisões e transformação da realidade”.

De acordo com esse pensamento, pode-se abstrair que a avaliação é uma atividade complexa e que, para sua efetivação, é necessário considerar a vida real do educando e o contexto social do qual faz parte, seus anseios e perspectivas. Portanto, não poderá se restringir ao simples fato de quantificar as informações retidas pelo estudante sobre determinado assunto. De modo contrário a isso, há que se conceber a avaliação como um processo orientador do trabalho docente com foco no desenvolvimento de competências, habilidades e atitudes que possibilitem aos educandos assumirem posturas inovadoras, capazes de modificar a realidade pessoal e social. Nessa condição, Luckesi (2000, p. 43) afirma que, “[...] para não ser autoritária e conservadora, a avaliação tem a tarefa de ser diagnóstica, ou seja, deverá ser o instrumento dialético do avanço, terá de ser o instrumento da identificação de novos rumos”.

Dentro desse contexto, é preciso que o professor procure situar-se no processo avaliativo numa perspectiva de mudança, afastando-se da visão tradicional de associar a avaliação da aprendizagem ao costume rotineiro de fazer prova,

atribuir nota, aprovar ou reprovar o aluno. Dessa maneira, a avaliação passa a ser utilizada como uma estratégia para disciplinar, punir ou mostrar a autoridade de quem tem o “poder” nas mãos, em que a nota funciona como uma “arma” poderosa capaz de pressionar o aprendiz, geralmente aquele indisciplinado, a atender às ordens do professor. Essa postura reflete uma característica autoritária própria de uma concepção pedagógica conservadora implementada no Brasil até a década de 1965.

Na proposta defendida por Haydt (1997), a avaliação da aprendizagem não pode mais caminhar para uma prática que se sustenta apenas na constatação de erros e acertos. É necessário haver uma transmutação entre a concepção seletiva e competitiva para a adoção de métodos que estimulem a reflexão, a investigação, que possibilitem a reorganização da prática docente e do saber dos educandos, de modo a atender às suas necessidades de aprendizagens e interesses no processo social como um todo.

Avaliar numa perspectiva transformadora é sempre um desafio. Contudo, pode-se afirmar que a avaliação da aprendizagem consiste em uma ação consciente dos envolvidos no processo educativo e requer a utilização de variadas técnicas e instrumentos para coletar dados e informações necessárias para as tomadas de decisão. Diante dessa proposição, reportamo-nos, respectivamente, ao posicionamento de Luckesi (2000), Perrenoud (1999), Miras e Solé (1996) para apresentar as três formas de avaliação da aprendizagem:

- **Avaliação diagnóstica:** aplicada no início de um período ou ano letivo; possibilita aos educadores conferir os conhecimentos prévios dos educandos ante as novas aprendizagens que serão propostas. Nessa função, o estudante é parâmetro de si mesmo, portanto não deve ser comparado ao grupo a que pertence;
- **Avaliação formativa:** tem por finalidade verificar se os aprendizes estão atingindo os objetivos propostos. por meio dessa modalidade de avaliação, todos os envolvidos no processo – professores, alunos, pais e comunidade – conhecerão os erros e os acertos, direcionando o processo de ensino e aprendizagem dos mesmos. Com esse tipo de avaliação, é possível identificar a posição do aluno no percurso do processo de ensino, indicando suas dificuldades, apontando-lhe alternativas de superação.

- **Avaliação somativa:** adota como premissa a classificação segundo o desempenho de cada aprendiz. É um suporte para determinar como os discentes estão se desenvolvendo em cada etapa do processo de ensino e aprendizagem, contribuindo para determinar se o resultado foi eficiente ou não; nesse caso, serve de base para as mudanças necessárias, de modo a assegurar a aprendizagem efetivamente.

Pode-se abstrair que essas três formas, necessariamente, devem articular-se entre si para que possam assegurar a eficiência do processo de avaliação e, conseqüentemente, da aprendizagem. Entretanto, observa-se que, na maioria das vezes, as práticas de avaliação exercidas no campo real, ou seja, na sala de aula, têm como foco do processo a classificação, em que o aspecto quantitativo se sobrepõe ao qualitativo e a prova escrita é talvez o único instrumento seguro para determinar a situação do estudante. Sobre o exposto, Luckesi (2000, p. 66) afirma que: “[...] a nosso ver, a atual prática da avaliação escolar tem estado contra a democratização do ensino, na medida em que ela não tem colaborado para a permanência do aluno na escola e a sua promoção qualitativa”.

De acordo com essa afirmativa, a instituição escolar, na prática, ainda segue o modelo tradicional de avaliação, que tem como princípio a exclusão daqueles que não estão enquadrados ao sistema educacional vigente, em que o alvo é a promoção de uma série para outra, ou não; em detrimento do modelo mais adequado, contemporâneo, em que o alvo é a aprendizagem significativa do aluno.

Hoffmann (2000, p. 51) confirma o supradito quando expressa que, na visão tradicional da avaliação, “[...] a classificação do aluno se dá a partir do processo corretivo”. Nesse contexto, vale a pena refletir sobre a ação do professor ao contabilizar os erros e os acertos dos aprendizes e o que ele faz com essa informação, bem como quais critérios utiliza para mensurar, quantitativamente, o desempenho cognitivo do educando.

Avaliar com justiça exige do docente, além de conhecimento teórico sobre os princípios dessa ação, reconhecer as especificidades de cada estudante, como: situação econômica, social, características pessoais, ritmo de aprendizagem, potencialidades intelectuais, dentre outras.

Nessa esteira, a avaliação intercorre a partir da necessidade de se constatar o que aconteceu realmente no processo de ensino que deve conduzir à aprendizagem. Nessa perspectiva, tanto o professor quanto o discente devem

entender os caminhos a serem percorridos, que os envolve diretamente, sem surpresas ou “pegadinhas”. É essencial que os “acordos” sejam firmados coletivamente, pautados na compreensão e na aceitação das condições estabelecidas, com possibilidade de pensar a avaliação como uma situação que integra o ensino à aprendizagem.

Nessa condição, Perrenoud (1999, p. 13) aponta que “[...] a avaliação não é um fim em si mesma. É uma engrenagem no funcionamento didático”. Para o autor, embora o aspecto quantitativo seja valorizado e considerado para atestar conhecimentos, a nota não deve ser o ponto de chegada, mas o indicador dos ganhos da aprendizagem dos estudantes; quanto aos educadores, ela deve servir como instrumento propulsor para as mudanças necessárias, tendo em vista a melhoria do processo de ensino.

Partindo desse princípio, pode-se afirmar que a avaliação da aprendizagem não é algo simplesmente técnico, porém burocrático, de modo que o educador precisa fazer uso de instrumentos diversos para que, ao longo do período, possa acompanhar a evolução do aluno, seus avanços e/ou dificuldades, com vistas a fazer com que o professor que avalia não se limite à aplicação de uma prova ao final de um determinado período para atribuir uma nota. Sobre o exposto, Weffort (2000, p. 5) nos faz refletir a respeito da importância do ato de registrar, pois “[...] é o registro que historiciza o processo para a conquista do produto histórico. Possibilita também a apropriação e socialização do conhecimento e a construção da memória, como história desse processo”.

Diante dessa afirmação, o registro deve servir para reforçar o entendimento dos docentes sobre o caráter emancipatório que a avaliação deve assumir, negando a cultura de que somente o professor é responsável pela construção dos saberes que o discente precisa adquirir. No entanto, compete ao mesmo documentar os passos dados pelo aluno no processo, bem como os encaminhamentos do professor, suas intervenções diante das dificuldades detectadas. Desse modo, vê-se a avaliação como uma ação coletiva que perpassa pelos diversos segmentos da escola e a qual deve ser pensada por todos. Sobre o exposto, Loch (2000, p. 31) confirma que:

[...] avaliar não é dar notas, fazer médias, aprovar ou reprovar os alunos. Avaliar, numa nova ética, é avaliar participativamente no sentido da construção, da conscientização, da autocrítica, autoconhecimento dos

envolvidos no ato educativo, investido na autonomia, envolvimento, compromisso e emancipação dos sujeitos.

Para a autora, o conhecimento é construído de forma colaborativa, por meio da relação com o outro, portanto a sua avaliação também. O que precisa ser definido são os papéis de cada ator envolvido, propondo-lhes uma discussão sobre os métodos e instrumentos aplicados no processo avaliativo, considerando-se a melhoria do ensino e aprendizagem.

### **2.3 Avaliação na Educação Infantil**

A avaliação na Educação Infantil não pode ser uma atividade realizada de qualquer maneira, exige conhecer os aspectos implicados no processo, que envolvem desde as competências necessárias de quem avalia até a compreensão acerca do currículo da Educação Infantil (o que avaliar), da criança (quem avaliar) e dos instrumentos de registro (como avaliar), tendo em vista a melhoria do processo educativo. Em outras palavras, é preciso avaliar, mas é preciso fazer bem.

Embora de importância e necessidade inquestionável, a avaliação ainda segue negligenciada ou feita de forma aligeirada nas salas de Educação Infantil, sem uma sistemática que garanta o real cumprimento de sua função. Segundo Zabalza (2006), a avaliação da infância é um componente particularmente sensível do edifício curricular, exigindo uma competência especial dos profissionais de educação. A esse respeito, comenta que “[...] o acompanhamento da criança no cotidiano é extremamente importante, porque permite analisar qualitativamente o processo que a criança utiliza para chegar a alcançar certas respostas ou desenvolver certas atitudes (ZABALZA, 2006, p. 72-73).

Ainda segundo o mesmo autor, é preciso incorporar a cultura de avaliação ao trabalho docente, conhecer os tipos de avaliação aplicáveis à escola infantil e os âmbitos a serem avaliados. Essa cultura de avaliação nada mais é do que acostumar-se a documentar o que vai sendo realizado: registrar os diálogos das crianças e os planejamentos, bem como fazer atividades que possibilitem checar o processo de aprendizado. Contudo, é preciso destacar que não se trata de um registro cotidiano simplesmente, nem somente de conhecer as crianças, incluindo-se aí como agem ou como pensam. Esse conhecer é importante, porém não o suficiente, pois, como afirma Hoffmann (2000, p. 65), “O registro da história

da criança, no processo avaliativo, não pode significar apenas memória como função bancária, ou seja, há que se pensar no significado desse registro para além da coleta de dados ou informação”.

Como conhecimento profissional, a avaliação é documentada. Para realizarmos esse modelo de avaliação, é necessário um tipo de formação específica para sua consecução, já que exige um conhecimento sobre as diversas dimensões do desenvolvimento infantil e sobre os diversos instrumentos de documentação do cotidiano escolar. O que se deseja é que a avaliação, no nível da Educação Infantil, seja como um “iluminar” (ZABALZA, 2004), ou seja, como uma forma de entender o que ocorre, o que podemos fazer em função de garantir que as crianças cheguem a um “desenvolvimento integral”.

Para as escolas que adotam uma concepção construtivista, a avaliação é um processo dual centrado tanto na criança quanto no currículo. Nesse sentido, as crianças “[...] não passam de modo passivo por sua experiência, mas se tornam agentes ativos em sua socialização e aprendizagem, co-construída junto aos adultos e, igualmente importante, com seus pares” (DAHLBER; MOSS; PENCE, 2003, p. 72).

Dessa compreensão emana um princípio pedagógico importante que é sustentado pela documentação das potencialidades infantis e defendido por Malaguzzi (1999, p. 76): “O que as crianças aprendem não ocorre como um resultado automático do que lhes é ensinado. Ao contrário, isso se deve em grande parte à própria realização das crianças, como uma conseqüência de suas atividades e de nossos recursos”.

Contudo, “[...] os professores muitas vezes envolvem as crianças em atividades de sala de aula, especialmente em jogos, música, arte e passeios, sem uma concepção clara do que cada um deve aprender” (SPODEK; SARACHO, 1998, p. 188), o que significa necessariamente fazer da avaliação uma atividade estéril, sem utilidade para o processo educativo, uma vez que não se alia às intenções claras do educador, tampouco à valorização das produções e aprendizagens infantis.

Valiati (2012) argumentava sobre a necessidade de a escola ser um espaço para garantir que as vozes das crianças sejam ouvidas e compartilhadas com a comunidade. Sobre a importância de ouvir a criança e compreender essa

escuta como um importante instrumento pedagógico no trabalho do professor, o autor postula que:

As falas das crianças revelam interpretações da vida com uma sabedoria encantadora, permitindo-nos, através da documentação refletida e compartilhada com outros educadores e com as famílias, questionar mitos adultocêntricos segundo os quais se concebe, por exemplo, que as crianças aprendem todas as coisas. (VALIATI, 2012, p. 13).

A avaliação na Educação Infantil implica tentar entender o que não é dito ou o que é dito num gesto, num jogo fantástico ou numa “palavrinha” só. “É estar aberto ao que ‘foge’ à nossa lógica, ao que nos estranha e nos fascina em seu universo de infância” (VALIATI, 2012, p. 13); essa lógica de perceber os aspectos didáticos interligados é uma prática ainda hoje desafiadora à grande maioria dos educadores. Nessa baila, a observação e a documentação são instrumentos imprescindíveis no processo de avaliação da criança, e é realizado pelo professor no contexto educativo.

Assumir a observação e a documentação como *habitus* permite uma descentralização que pode aproximar os adultos dos pontos de vista das crianças, tornando possível uma reflexão sobre a eficácia das escolhas de projetos e das teorias educativas que os adultos tenham referido na elaboração das propostas de experiência e das atividades. (FORTUNATI, 2012, p. 6).

É por meio da documentação que confirmamos o que muitos estudos apontam: as crianças aprendem sempre, não apenas quando os adultos têm a intenção de ensinar, por isso a documentação é, antes de tudo, um olhar atento e empático àquilo que se revela a partir da criança. Nesse viés, avaliar significa:

[...] chegar perto da criança por meio de uma escuta empática que, reconhecendo sua alteridade, busca respeitá-la pelo que ela é, pensa e quer nos dizer através de uma multiplicidade de linguagens expressivas, simbólicas, lúdicas, cognitivas, imaginativas e relacionais. Não se trata de uma tarefa fácil, visto que, historicamente, o mundo adulto carece de uma tradição de escuta e valor às vozes e capacidades das crianças, vistas geralmente como seres ‘sem fala’ e ‘da falta’, meras destinatárias da voz, do poder e saber adulto. (VALIATI, 2012, p. 13).

Corroborando nossa assertiva, Sarmiento (1997, p. 26) sugere “[...] olhar a infância e não apenas sobre ela, o que exige o descentramento do olhar do adulto como condição para perceber a criança”. Entretanto, convém ressaltar que não existem receitas, tampouco roteiros do que e como documentar. Observe-se que o registro das realizações infantis perpassa uma perspectiva de criança, uma proposta

curricular e uma ação do professor voltadas para uma constante reflexão sobre o processo educativo e sobre a prática docente, que pode variar de uma instituição para outra.

Spodek e Saracho (1998, p. 198) chamam a atenção ainda para os riscos de se registrar contextos e situações irrelevantes:

Estes registros situacionais são úteis para pensar no dia como um todo e planejar atividades futuras, mas nossa memória é seletiva. As pessoas recordam do extraordinário, mais do que do normal, e por isso os professores podem registrar impressões do comportamento das crianças que não são representativas.

Segundo Del Priore (2004), a Itália tem sido a grande inspiração e a referência mundial no que diz respeito à documentação como instrumento de avaliação para Educação Infantil; embora ela já circule há algum tempo nos discursos pedagógicos, não ocupou, ao menos até a última década do século XX, um lugar de destaque na literatura educacional de nosso país.

Ainda assim, há certo consenso de que o registro viabilizado pela observação e pela documentação permite compreender o valor da construção de uma inteligência coletiva compartilhada e compartilhável do processo educativo como elemento indispensável ao trabalho cotidiano dos educadores (FORTUNATI, 2012). Esse registro demonstra o quanto a documentação pedagógica torna explícita a escuta, revelando a riqueza de pensamentos, ações e teorias infantis, legitimando-os como dignos de serem ouvidos. Portanto, observar e documentar são duas práticas vitais para a Educação Infantil. É pelo registro pedagógico que o educador pode acompanhar e interpretar a realidade das crianças, compreendendo as realizações dos pequenos e conferindo sentido a elas.

Gandini e Edwards (2002, p. 151) chamam a atenção para o papel que o professor desempenha nesse processo:

Nesse sentido, a documentação, se de fato pedagógica, não é mera coleta de dados. É vista como uma 'observação aguçada e uma escuta atenta, registrada através de uma variedade de formas pelos educadores que estão contribuindo conscientemente com suas perspectivas pessoais'.

Dahlberg, Moss e Pence (2003) assinalam que a documentação exige observação, mas não é só observação. A documentação não é uma representação direta do que a criança faz ou diz, isto é, não é uma verdadeira prova do que aconteceu: é antes um desafio à objetividade, porque o que se documenta é



seletivo, parcial, contextual e representa uma escolha, entre muitas escolhas, na qual os educadores participam. Sendo assim, os professores constroem e coproduzem a documentação como sujeitos ativos, por isso a documentação nunca será uma história objetiva.

É preciso fazer com o que o ato de documentar vá além de reconstruir, antes que se abra à reflexão, que consiga reconfigurar a experiência e ampliar seus sentidos. Ou seja, situar a documentação como espaço para nos pensar e nos narrar. Maria Carmem Barbosa e Susana Beatriz Fernandes (2012, p. 11), teóricas contemporâneas da Educação Infantil, afirmam:

Documentar pode ser um processo de formação e de transformação no qual educadores, crianças e famílias estão inevitavelmente implicados. Como prática pedagógica intencional, refletida e compartilhada, a documentação pode formar e transformar aquilo que somos e aquilo que podemos vir a ser. [...] é tanto argumentação quanto narração ou explicação de processos, situações e experiências.

A documentação centra-se em “valorizar o próprio processo de documentação” (ANGUITA; HERNÁNDEZ, 2010), ela deve ser compreendida como conteúdo e como processo. Como conteúdo, traduz-se no registro das produções das crianças; como processo, materializa-se como importante instrumento pedagógico de reflexão do trabalho do professor.

A documentação pedagógica situa-se numa perspectiva pós-moderna da educação e como tal é encarada como um conteúdo e um processo. Enquanto conteúdo, a documentação integra o material que registra o que a criança diz e faz. As formas de registro são diversificadas e torna visível e concreto o trabalho da criança. Como processo, a documentação envolve o uso do material como meio para refletir, de uma forma sistemática e rigorosa, sobre o trabalho pedagógico. (ANGUITA; HERNÁNDEZ, 2010, p. 13).

A adoção da documentação como prática pedagógica não é tarefa simples. Nas palavras de Barbosa e Fernandes (2012, p. 15), ela envolve muitos desafios, dentre os quais merecem destaque:

Estar ciente de que documentar é transgredir as práticas pedagógicas correntes e romper com o ensino tradicional; Crer nas competências das crianças, que têm saberes, que pensam e formulam hipóteses, que descobrem, inventam e produzem coisas diferentes; Dispor-se a aprender a documentar as descobertas das crianças no cotidiano da escola, tanto em suas singularidades quanto na vida coletiva; Aprender a observar as crianças, a ver como cada uma delas age, aprende, constrói percursos na resolução dos problemas que se apresentam no cotidiano da escola e nos momentos em que, sozinhas ou com seus pares, organizam suas brincadeiras e seus fazeres; Instrumentalizar-se para realizar registros nas

diferentes linguagens e oferecer para as crianças a possibilidade não só de acompanhar, mas também de participar da geração e seleção de materiais de registro; Ter clareza de que documentar envolve pesquisa, estudo, decifração, imaginação; Escutar e observar mais do que falar; Considerar a família como uma interlocutora que não pode ser vista como elemento separado da escola.

Na medida em que a documentação é um processo que envolve observar, fazer escolhas, interpretar, contempla naturalmente questões éticas que exigem do professor de Educação Infantil uma atitude de respeito por cada criança e o reconhecimento de uma multiplicidade de perspectivas e diferenças.

Somos observador-participantes, sujeitos éticos do ato de registrar e interpretar as vivências das crianças, as maneiras pelas quais interagem com os outros e com o ambiente, as idéias que levantam e as estratégias que desenvolvem. Desse modo, podemos aprender mais sobre elas e as formas de apoiá-las em seus esforços e capacidades potenciais, explicitando o que consideramos importante com relação a elas e à experiência que estão vivendo, frente à qual devemos assumir a responsabilidade profissional e moral de sermos partícipes. (VALIATI, 2012, p. 14).

Sendo assim, nas salas de aula construtivistas, a avaliação pressupõe professores com a capacidade de realizar uma reflexão sistemática sobre o conhecimento, o raciocínio das crianças e os processos de intervenção pedagógicos necessários em cada situação apresentada. Requer ainda que os professores tenham o conhecimento do desenvolvimento delas e de suas características típicas na faixa analisada, além de conhecer e de ter a capacidade de implementar várias técnicas alternativas de avaliação do programa adotado.

A avaliação, vista desse modo, deve permitir um processo de autocrítica do professor, em que são revistos procedimentos para redefinir o percurso pedagógico a ser traçado juntamente com as crianças de maneira permanente.

Sob essa perspectiva, espera-se do adulto tanto a capacidade de perceber significados das ações e do comportamento das crianças quanto a habilidade para encontrar palavras adequadas para descrever e interpretar tal comportamento sem diminuir-lhe o valor. (FORTUNATI, 2012, p. 6).

Enfim, professores construtivistas interessam-se por saber como as crianças estão raciocinando e aplicando seu conhecimento. A reflexão e a interpretação, por meio de observações sistemáticas e organizadas, guiam seus passos na decisão de como mudar e ampliar as atividades de sala de aula para que melhor atinjam as necessidades das crianças.

A observação direta do comportamento das crianças tem a vantagem de fornecer aos professores pistas a respeito de seus processos de aprendizagem. Um registro cuidadoso das interações entre duas crianças, ou entre uma criança e um conjunto de materiais pedagógicos, pode proporcionar a base para julgamentos de como ela está pensando ou sentindo. (SPODEK; SARACHO, 1998, p. 200).

Para Malaguzzi (1999), observar os processos pelos quais passa a criança em seu processo educativo é tão necessário quanto saber posteriormente narrá-los, por isso a atividade de documentar vivências, falas, produções e pensamentos das crianças no cotidiano da escola seja uma atividade tão necessária e, ao mesmo tempo, complexa de realizar.

Como documentar não é uma atividade neutra e inocente, é arriscado buscar algum tipo de padrão na avaliação da criança, o que pode levar o professor a analisar uma criança em relação a outras e a compará-las, a olhar uma criança tendo por referência o coletivo; ou ainda registros de avaliação que denunciam posturas pedagógicas centradas no caráter classificatório e sentencioso, ou seja, uma ação pedagógica centrada na rotina e na figura do professor, incapaz de se referir à criança em seu desenvolvimento espontâneo e singular. Essa, sem dúvida, traduz-se em uma prática, embora comum, vazia e sem significado. Para tornar a avaliação um componente importante do processo pedagógico, é preciso prestar atenção ao cotidiano da criança e refletir teoricamente sobre o significado de suas ações e reações.

A documentação serve para esboçar planejamentos e projetos que levam em conta tanto as ideias das crianças quanto os objetivos e intenções pedagógicas, no sentido de promover as habilidades infantis. Os italianos usam o termo *projetazione* para definir esse planejamento aberto e conjunto do currículo: “[...] um gera documentação e que é reciclado por ela” (GANDINI; EDWARDS, 2002, p. 156).

A documentação faz parte, assim, de um ciclo que vai retroalimentar o processo pedagógico a partir do (re)planejamento permanente das atividades na Educação Infantil: “[...] falamos sobre planejamento, entendido no sentido de preparação e organização do espaço, dos materiais, dos pensamentos, das situações e das ocasiões para aprendizagem” (BARBOSA; FERNANDES, 2012, p. 9).

Independentemente do método que os professores utilizam para coletar e documentar essas informações sobre o cotidiano da Educação Infantil, é importante manifestar o sentido da experiência das crianças, de forma a garantir-lhes plenitude,

e não fragmentos que não condizem com a forma integrada e complexa das expressões infantis. A documentação, portanto, deve dar visibilidade aos percursos, deve contar acerca dos trajetos sempre singulares das crianças (DEWEY, 2010), a partir de uma escuta sensível à criança e a suas percepções atinentes ao mundo.

Um dos pressupostos da pedagogia de Malaguzzi (1999) é o da escuta da criança. Esta é “[...] o pano de fundo da construção de toda a documentação pedagógica, pois considera a imagem de criança que cada professora tem” (ZABALZA, 2004, p. 21). Malaguzzi (1999) provoca-nos a pensar a escuta em uma perspectiva que deixa de considerar as coisas como naturais e óbvias. O inesperado ocupa um espaço importante para a documentação, resgatando do trivial o extraordinário que há nas palavras, nos gestos, desenhos e olhares de cada criança. Para cultivar a beleza desse inesperado, é preciso escutar com as mais diferentes linguagens, com as “cem linguagens” (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 1999, p. 21).

Muitos educadores já fazem algum tipo de registro. Entre os modos mais correntes, podemos citar a coleção de fotos e/ou de pequenos filmes de atividades produzidas pelas crianças, de festas, de atividades extraclasse, como passeios, aniversários, desenhos, pinturas e outras tantas outras representações infantis. Outra perspectiva de documentação diz respeito a registros de projetos, de pesquisas, de diálogos entre as crianças e outras experiências, que servem, ao mesmo tempo, de instrumento avaliativo e de memória do trabalho realizado pelo grupo, haja vista que “[...] pequenos informativos também são produzidos pelas crianças junto com as professoras. Eles dão notícias e fornecem imagens de projetos em andamento” (MARANGON, 2012, p. 34).

Dahlberg, Moss e Pence (2001) apontam que a documentação pedagógica deve ser revisitada pelas crianças e que esse momento de reencontro com suas produções permite uma reflexão sobre o que fizeram, o que torna a sua aprendizagem em um processo ativo. Essa coleção, organização, ou mesmo memória dos contextos vivenciados com professores e pares, também é chamada de “Portfólio de intervenção”, que pode ser conceituado como instrumento “[...] por nós privilegiados para ir construindo em memória partilhada e da ação e para interpretação da ação e pensamento reconstruídos” (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2006, p. 136).

Entretanto, é comum que os professores tenham um excesso de dados. Como Zan e De Vries (1998, p. 71 apud O'DONNELL; WOOD, 1999, p. 293) já afirmaram, “[...] sem um plano claro de organização, o portfólio pode tornar-se uma espécie de depósito para toda e qualquer coisa. [...] A avaliação se torna, então, periférica ao programa, pois os professores não usam as amostras dos portfólios para dar forma a suas práticas de ensino”.

Nesse contexto, o portfólio, assim como outros instrumentos de documentação (caderno de observação do professor, fotos, vídeos, registros de falas, de pesquisas e constatações), permite aos professores tornar visível e concreto o trabalho da criança, legitimando e valorizando essas produções infantis. Deve permitir entender as hipóteses e as teorias das crianças para problematizar as suas aprendizagens e articulá-las de forma a manter o ciclo educativo em permanente reflexão.

Outro registro, documento dos mais importantes, é o relatório descritivo individual de cada criança. A Resolução nº 5/2009, que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, aponta o relatório como um dos instrumentos que permitem às famílias conhecer o trabalho da instituição junto às crianças e os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança na Educação Infantil.

Os relatórios têm o sentido dinâmico de estabelecer elos entre momentos do trabalho pedagógico de um professor, criando o álbum da vida da criança e permitindo aos pais e professores melhor compreendê-la e ajudá-la em termos de suas possibilidades e limites. Por outro lado, “[...] relatórios de avaliação podem configurar-se também como elos significativos entre a percepção do professor e suas intenções pedagógicas, à medida que representam uma ruptura com o cotidiano mecânico e rotineiro, que impede a reflexão” (HOFFMANN, 2000, p. 66). Portanto, é preciso insistir que, na natureza de um relatório de avaliação ou de qualquer outro instrumento que se utilize para documentar o processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças, não se deve ter uma visão estática e constatativa, perspectivas essas da avaliação classificatória, porque o seu sentido não é o de apontar o que a criança é ou não é capaz de fazer, antes de documentar um trajeto e reorganizá-lo quando necessário.

### 3 EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA HISTÓRIA DE LUTAS E CONQUISTAS PARA A INFÂNCIA

Desde que cheguei a esse mundo, só escuto o que tenho que fazer e quem eu tenho que ser. Já fui encolhida, esticada, esfolada, escondida num bule de chá. Já fui acusada de ser e não ser a Alice certa, mas esse sonho é meu, eu decido o que fazer a partir de agora, eu faço o meu destino. (Lewis Carroll, 2010)

Debruçar-se sobre a construção da criança enquanto sujeito e a construção da infância como condição singular e necessária é, além de um passeio sobre as teias da história, uma constatação de que nas tramas sociais o lugar ocupado por esses sujeitos sempre esteve assentado por sentidos e ausências do: existir, ser, pensar, atuar e permanecer. Essa mutabilidade histórica é expressada nas palavras da criança Alice, em uma manifestação de alteridade, notadamente quando diz: “[...] Já fui encolhida, esticada, esfolada, escondida num bule de chá”.

#### 3.1 Criança: a construção de um ser social

Um dos primeiros estudiosos a se dedicar exclusivamente ao estudo da infância como uma construção social foi Ariès (1981). Até então, careciam estudos no âmbito das ciências humanas sobre a criança como objeto de estudo. A escolha da terminologia “infância”, por si, já demonstra a incapacidade do adulto de enxergar a criança desde uma perspectiva singular.

Etimologicamente o termo *infans*, oriundo do latim, vem da junção de duas palavras: *in* = negação e *fan* = falar, portanto diria respeito àquele que não fala. Na tradição filosófica ocidental, não se expressar pela linguagem significaria não ser capaz de pensar, sem razão, sem conhecimento, logo sem direitos.

É preciso entender, segundo Ariès (1981), que a infância que conhecemos na atualidade não existia até meados do século XVIII. Nas sociedades europeias medievais, a infância praticamente era invisível. Obviamente que não se pode negar a existência biológica desses indivíduos, contudo as crianças eram vistas como adultos em miniatura, como espécies de receptáculos da vida adulta, um vir a ser. Nesse momento histórico, a infância não

era socialmente reconhecida. Vistas como adultos imperfeitos, “tabulas rasas”<sup>3</sup>, cabia aos mais velhos ensinar-lhes os bons costumes, preparando-as para a vida adulta. Não havia diferenciação social entre adulto e criança: as roupas, a alimentação, os castigos corporais e inclusive as atividades sexuais ocorriam muito cedo se comparamos tal período aos dias atuais.

Koutsoukos (2009) descreve que era comum entre as classes abastadas a figura da “ama mercenária”, mulheres que recebiam pagamento para amamentar, cuidar de crianças menores. É oportuno comentarmos que, nesse momento histórico, a amamentação era vista como algo quase “animalesco”, próprio das criaturas sem razão. Tais cuidadoras, muitas vezes rotativas, acabavam por não criar vínculos permanentes com a criança.

Criou-se uma nova oferta de emprego para as mulheres, mas aumentaram os riscos de maus-tratos às crianças, reunidas em maior número, aos cuidados de uma única, pobre e despreparada mulher. Tudo isso, aliado à pouca comida e higiene, gerou um quadro caótico de confusão, que terminou no aumento de castigos e muita pancadaria, a fim de tornar as crianças mais sossegadas e passivas. Mais violência e mortalidade infantil. (RIZZO, 2003, p. 31).

Para Rizzo (2003), a maior preocupação das famílias era com a sobrevivência, assim os maus-tratos eram aceitos como regra. A educação moral era privilegiada com memorização de cânticos e rezas com o intuito de assimilar noções de moral, religião, obediência hierárquica, bom comportamento social, ao invés do cuidado com a criança.

Acredita-se que parte desse desinteresse com a infância deve-se às precárias condições de existência da época. O limitado acesso à saúde, à higiene, à moradia e à alimentação, as altas taxas de mortalidade infantil e o desconhecimento de doenças por si prejudicariam a formação de um vínculo mais próximo com os demais familiares. A morte era encarada como algo natural ou mesmo como um desígnio divino. Assim, os poucos indivíduos que sobreviviam à infância passavam rapidamente à condição de adulto, aprendendo a profissão dos pais e participando ativamente das atividades ditas como adultas, incluindo vícios e atividade sexual.

---

<sup>3</sup> A teoria da *tabula rasa* é uma expressão latina que significa literalmente “tábua raspada”; tem o sentido de “folha de papel em branco”. A palavra *tabula*, nesse caso, refere-se às tábuas cobertas com fina camada de cera usadas na antiga Roma para escrever, fazendo-se incisões sobre a cera com uma espécie de estilete. As crianças seriam tábulas rasas, sem nenhum conhecimento, assim o adulto poderia “escrever” sobre elas, prepará-las, moldá-las conforme os padrões sociais.

Somente a partir do Renascimento, aliado à crise do teocentrismo e ao apogeu do método científico<sup>4</sup>, passou-se a ver a infância como uma etapa do desenvolvimento humano diferente do adulto, a qual demandava cuidado especial. Nesse contexto, a criança é vista como um ser dependente, que requer amparo e proteção e que necessita de uma disciplina rígida, sendo, portanto, objeto de repressão e proteção, ideais que perduram até hoje.

É oportuno comentar que as primeiras leis de proteção ao menor<sup>5</sup> surgiram somente no final do século XIX. A figura da mãe devotada remonta à França desse período, em que o governo, preocupado com a baixa natalidade e, conseqüentemente, com a carência de futuros cidadãos, realiza uma campanha em prol da maternagem, objetivando uma relação de proteção entre mãe e filho. Consoante Levin (1997, p. 254), “[...] os governos começaram a se preocupar com o bem-estar e com a educação das crianças”, visando à construção de uma sociedade mais fraterna.

Rousseau (1712-1778) foi um dos primeiros pensadores da História a se preocupar com a criança, propondo, em sua obra *Emílio ou da Educação*, uma educação de acordo com a natureza. Considerada inovadora para sua época, sua obra respeita o desenvolvimento natural do ser humano. Dessa forma, defendia que “[...] a primeira educação deve ser previamente negativa. Consiste não em ensinar as virtudes ou a verdade, mas em proteger o coração contra o vício e o espírito contra o erro” (ROUSSEAU, 1973, p. 97).

O mencionado autor acreditava que o ser humano nascia bom e que a sociedade é que o corrompia. Assim, a criança deveria, desde os primeiros anos, receber uma educação libertadora para que seus primeiros olhares fossem impressionados com objetos que lhe conviessem, de sorte a não gerar os erros e os vícios. A educação moral, para o referido filósofo, deveria ser consequência natural do desenvolvimento infantil.

---

<sup>4</sup> O método científico se baseou nas ideias de Descartes. Esse método privilegia a observação sistemática e controlada, geralmente resultantes de experiências ou pesquisa de campo, analisando-as com o uso da lógica.

<sup>5</sup> No Brasil, o Código Imperial Penal de 1830 previa a imputabilidade penal plena aos 14 anos de idade, estabelecendo ainda um sistema biopsicológico para a punição de crianças entre sete e 14 anos, o que já demonstrava a preocupação da sociedade em tratar a “criança” de forma diferente dos adultos. O Código de Menores, com leis sobre proteção infantil, só ocorreu em 1927. Na atualidade, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei nº 8.069/1990, estabelece que a idade penal é 18 anos, contudo há uma tendência da sociedade civil que objetiva modificar o sistema judicial para criminalidade juvenil influenciada pela violência crescente ocasionada por menores de idade (GOMES, 2009).



Durkheim (1858-1917), sociólogo francês, foi outro teórico a relacionar a necessidade de escolarização na infância com o intuito de moralizar e disciplinar os infantes. O autor defendia que a sociedade seria mais beneficiada pelo processo educativo, pois a educação é uma socialização da jovem geração pela geração adulta. Quanto mais eficiente for o processo, melhor será o desenvolvimento da sociedade em que a escola esteja inserida.

A passagem de uma sociedade agrária para uma sociedade urbana, a era industrial e a ascensão do capitalismo trouxeram grandes alterações para a dinâmica familiar, emergindo-se a necessidade de maior controle social. Era necessário educar as massas de forma rápida e coletiva para o trabalho fabril; se outrora a educação era para poucos afortunados no seio familiar, por meio de tutores de cunho privado, agora se tornaria pública, sob o comando do Estado e da Igreja. Para Pinheiro (2003, p. 53), o objetivo era “[...] formar um sujeito adaptado às regras de civilidade que começavam a nascer com a industrialização e o surgimento de um maior número de cidades: o sujeito burguês”. A institucionalização da escola seria uma forma de controle estatal que moldaria os cidadãos conforme a égide da moral cristã e conforme as necessidades desse novo modelo de sociedade. Daí a necessidade de se pensar espaços para que as crianças pudessem ficar para que as mulheres ocupassem os postos de trabalho, principalmente no período de guerras. O século XXI trouxe novos desafios à mulher: conciliar a maternidade ao trabalho.

A concentração das populações nos grandes centros urbanos, a diminuição da mortalidade infantil e a emancipação feminina têm trazido à tona a necessidade de se refletir sobre o lugar da mulher e da infância no século XXI. A contemporaneidade trouxe consigo novas configurações familiares. Se outrora a família nuclear era composta por pai, mãe, muitos filhos, sem contar os agregados, familiares, tios, avós e primos que moravam juntos, na atualidade é cada vez mais comum encontrarmos famílias menores, compostas apenas por mães e pais solteiros, casais divorciados e famílias com poucos filhos.

Dados recentes apontam que a maioria da população brasileira prefere ocupar as grandes metrópoles (IBGE, 2014). Para atender a essa tendência, as construtoras investem em condomínios cada vez menores. Com espaços de convivência social decaindo, como praças e clubes, e com a violência aumentando, a criança do século XXI tende a ficar cada vez mais isolada em

casa, tendo como companhia a televisão, o *videogame*, o computador e agora o celular.

A forma como a criança é vista hoje em dia é fruto das constantes transformações da sociedade. Mesmo na atualidade, temos maneiras distintas de analisar a infância. Se, para alguns, a chegada de um filho é um momento de regozijo e gozo, uma forma de preservar os valores familiares, o patrimônio genético e/ou financeiro; para outros menos privilegiados, a infância pode ser considerada como um fardo economicamente pesado, haja vista ser mais “uma boca para comer” e um atraso na realização dos planos pessoais.

O senso comum defende que a infância é o período da liberdade, quando não há obrigações, contudo isso não é verdadeiro para todas as crianças. Não podemos nos esquecer das crianças de rua abandonadas e daquelas que cedo precisam trabalhar para ajudar no sustento familiar, tendo, pois, sua infância abreviada. Vale lembrarmos da ideia de que é na infância que se inicia a preocupação com o futuro do indivíduo, daí a necessidade de escolarização, etapa em que é preciso aprender muito para se tornar um bom cidadão, pessoa ciente de seus direitos e cumpridora de seus deveres.

Para muitas famílias, a escolarização cada vez mais precoce não é apenas uma escolha familiar, mas uma necessidade. A entrada da mulher no mercado de trabalho ocorreu não apenas por questões financeiras, mas também pela emancipação feminina, que, por um lado, trouxe liberdade de estudar, de trabalhar fora de casa, de repensar a maternidade e o lado profissional; por outro lado, trouxe um novo jugo, colaborando para que essa mulher tivesse uma dupla jornada de trabalho, haja vista que ainda é culturalmente a principal responsável pela manutenção do lar e pelo cuidado dos filhos.

Dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2014) apontam que tem crescido a participação feminina no mercado de trabalho; por outro lado, as mulheres ainda sofrem discriminação, trabalham mais do que os homens, em média duas horas, e recebem salário inferior para a mesma jornada de trabalho. Se em 1970 apenas 18% das mulheres brasileiras trabalhavam, chega-se a 2010 com mais da metade delas (55%) em atividade laboral remunerada. Segundo o referido estudo, as mulheres tinham uma jornada média em afazeres domésticos mais do que o dobro maior do que aquela observada para os homens (20,6 horas/semana para mulheres e 9,8 para homens). Considerando a jornada no

mercado de trabalho e aquela com a realização de afazeres domésticos, tem-se uma jornada feminina semanal total de 56,4 horas, superior em quase cinco horas à jornada masculina, colocando a mulher em situação de estresse, com propensão a doenças ocupacionais.

Outro dado importante é o crescimento de famílias brasileiras lideradas por mulheres, muitas delas solteiras e/ou separadas, fazendo com que a criação dos filhos e a manutenção do lar fiquem exclusivamente sob a responsabilidade feminina. Se outrora, no início do século XX, nossas avós dedicavam-se à maternidade em tempo integral, na atualidade é cada vez maior a demanda por creches pelas diferentes camadas da população, por distintos motivos. O nível socioeconômico das famílias, a falta de tempo para dedicação exclusiva, a necessidade de afirmação da mulher na sociedade, o elevado custo de manter uma babá regularizada e a segurança de profissionais qualificados são algumas das razões que podem levar as famílias contemporâneas a optarem pela creche.

Segundo o Censo Escolar (BRASIL, 2014), apenas 18% da população entre zero e quatro anos encontra-se acolhida em creches. Em particular, para aqueles nascidos em lares de famílias trabalhadoras que dependem do poder público, há poucas oportunidades de acesso à Educação Infantil, aumentando, assim, a possibilidade de fracasso escolar nas etapas posteriores de escolarização. Estudo da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO, 2005, p. 39) sobre o impacto da educação pré-escolar confirma que: “Intervenções-chave no início da vida são pequenos investimentos que trazem altos retornos em bem-estar físico, mental e econômico ao longo da vida da criança e do adulto”.

Em Fortaleza, conforme relatório do Centro de Defesa da Criança e do Adolescente (Cedeca), há uma demanda reprimida de cerca de 1.500 crianças na idade de zero a cinco anos que não têm acesso à escola pública. A grande maioria mora na periferia, em áreas consideradas de risco e de alta vulnerabilidade social.

Segundo Kramer (2003), inicialmente voltadas ao assistencialismo, com as funções de guarda, proteção e alimentação das crianças, as instituições de Educação Infantil tiveram o papel de oferecer, nas décadas de 1970 e 1980, a chamada “educação compensatória”, ou seja, sua função seria a de compensar supostas deficiências das crianças pobres. Essa função de assistência foi ratificada quando o Programa Pré-Escolar do Ministério da Educação (MEC), em

1975, definiu como áreas prioritárias de funcionamento de creches e similares as regiões com alta taxa de mortalidade infantil, como o Nordeste.

Em 1977, a Legião Brasileira de Assistência (LBA) lança o Projeto Casulo, voltado às famílias pobres do país. Com a extinção da LBA e com a omissão da legislação educacional vigente, cresce o número de instituições infantis alternativas (jardins e creches privadas). Como não havia critérios básicos relacionados à estrutura, à formação dos profissionais envolvidos e, principalmente, ao projeto pedagógico, cada instituição atuava de forma específica (KRAMER, 2003).

Em 1981, o MEC lança o Programa Nacional de Educação Pré-Escolar, que adota as propostas do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) para crianças provenientes de população de baixa renda. Esse programa expandiu-se, havendo um aumento significativo de oferta de vagas nessas instituições. Atualmente, consoante a Política de Educação Infantil do MEC (BRASIL, 2003), essa etapa da educação deve ser oferecida como complementação à ação da família, propiciando a ampliação das experiências e conhecimentos das crianças.

É necessário enfatizar, ainda, que a idéia de educação para a criança de zero a cinco anos inclui também todas as atividades ligadas à proteção e apoio necessários ao cotidiano de qualquer criança: alimentar, lavar, trocar, curar, proteger, consolar e cuidar. As práticas pedagógicas das instituições de educação infantil devem buscar a articulação entre os saberes das crianças e os conhecimentos do patrimônio cultural, artístico e tecnológico da sociedade. (MARANHÃO, 2000, p. 62).

Na creche, deve haver uma especial atenção ao educar e ao cuidar. Entretanto, segundo Ostetto (2000, p. 14), nem todo cuidado é educativo, sendo inaceitável a separação entre o cuidar e o educar na relação entre adultos e crianças na Educação Infantil; a autora alerta: “[...] é compromisso de qualquer instituição de educação infantil garantir educação e também proteção às crianças”. Quando não são propiciados os cuidados necessários à criança, negando-lhes condições adequadas para o seu desenvolvimento, isto resultará cada vez mais no aprofundamento das desigualdades sociais. Portanto, reconhecer a criança como sujeito singular, como um ser completo do ponto de vista biopsicossocial, é reconhecê-la como portadora de direitos, dentre eles o acesso à educação de qualidade, uma das conquistas da democracia nos últimos anos, como veremos na seção a seguir.

### 3.2 A criança como sujeito de direitos: histórico e legislação

Com a legislação vigente, o reconhecimento legal da infância ocorre inicialmente com a Declaração Universal dos Direitos da Criança, em 1959, sendo posteriormente consubstanciado pela Constituição Federal de 1988, pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDBEN), Lei nº 9.394/1996, e pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei nº 8.069/1990. A vigente Constituição Federal, em seu artigo 227, determina que:

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão.

A infância, conforme expressam documentos oficiais que regem a educação infantil no país – LDBEN e Resolução nº 5 do Conselho Nacional de Educação (CNE), de 17 de setembro de 2009 –, é vista como um “tempo de desenvolver todas as potencialidades físicas, psicomotoras, cognitivas, linguísticas, afetivas, éticas, estéticas, culturais e sociais, devendo ser atendida no que diz respeito aos cuidados essenciais associados à sobrevivência e ao desenvolvimento de sua identidade”. Nessa perspectiva, a Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança.

Em nossa vigente Carta Magna, publicada em 1988, há diversos artigos que enfatizam a educação formal como direito. Entretanto, interessa mencionar dois desses, que merecem destaque por conta de sua relevância para o estudo: o primeiro é o artigo 6º, que enquadra a educação como direito social no seguinte texto: “São direitos sociais a educação, a saúde, o trabalho, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma dessa constituição”; o segundo é o artigo 205, que sinaliza a respeito do objetivo da educação, determinando que: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será provida e incentivada com colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”.

Diante do exposto, fica claro que a responsabilidade de assegurar a educação é dever compartilhado entre o poder público e a família. Nessa perspectiva, a finalidade da educação se sustenta em três pilares básicos: no desenvolvimento da pessoa, no preparo para o exercício da cidadania e na qualificação para o trabalho.

Especificamente a legislação brasileira considera a criança como sujeito de direitos. Dentre os direitos citados, a lei estabelece o direito ao acesso à educação, em creches e em pré-escolas, que correspondem à primeira etapa da Educação Básica, promotoras de desenvolvimento integral da criança. Contudo, a separação existente entre a legislação acerca da infância e a realidade da prática propriamente dita se confirma quando identificamos que o atendimento à Educação Infantil cresceu em relação à demanda, no entanto o mesmo não aconteceu quanto às políticas que contemplam o desenvolvimento da criança pequena, isso porque leis e decretos somente não garantem as mudanças necessárias ao atendimento da criança.

O Estado possui dever legalmente instituído para com a educação pública na etapa da Educação Infantil, mediante a garantia, segundo o artigo 4º, inciso IV, da vigente LDBEN, de um “[...] atendimento gratuito em creches e pré-escolas às crianças de zero a seis anos de idade”. Desse modo, deveria ser assegurada vaga na Educação Infantil pública para todas aquelas crianças em idade apropriada quando os pais assim o desejassem. Contudo, o que se observa é uma situação ainda carente de vagas e de precariedade no atendimento de creches e de pré-escolas na rede municipal.

Somando-se a essa situação lacunar acerca da efetivação do direito constitucional à Educação Infantil, observa-se que a Lei nº 8.069/90 (ECA), em seu artigo 3º, determina que:

A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata a Lei, assegurando-se-lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade.

Em se tratando de política educacional, há que se admitir que a legislação brasileira, por meio da Constituição Federal e da LDBEN, ao instituir a Educação Infantil como um direito da criança e dos pais trabalhadores e como um dever do Estado e opção da família, reconhece a importância da educação da

criança pequena, mesmo não efetivando na prática prioridade de atendimento a esse nível de ensino. Na rede de ensino público municipal de Fortaleza, a Educação Infantil – como um espaço educativo, e não apenas de guarda de crianças – faz parte de um cenário recente. A compreensão assistencialista do atendimento é um reflexo do tumultuado processo histórico de compreensão das particularidades e necessidades da infância.

Embora a Educação Infantil tenha mais de um século de existência, somente recentemente foi reconhecida como direito subjetivo da criança e da família. Estudos comprovam que a infância tem impacto relevante na construção da personalidade, da inteligência, o que demonstra a complexidade na atuação pedagógica nessa etapa do desenvolvimento humano.

O surgimento de uma pedagogia da infância traz como pressuposto a criança vista dentro de uma nova perspectiva, como um sujeito histórico-social produtor de cultura própria dentro de uma linearidade histórica, em que está inserido dentro de uma dinâmica familiar que vem se transformando nos últimos anos.

Neste contexto, são reconhecidos a identidade e o papel dos profissionais da Educação Infantil, cuja ação complementa o papel da família. A prática dos profissionais da Educação Infantil, aliada à pesquisa, vem construindo um conjunto de experiências capazes de sustentar um projeto pedagógico que atenda à especificidade da formação humana nessa fase da vida. (BRASIL, 2006, p. 7).

Historicamente no Brasil, as primeiras tentativas de organização de escolas infantis se deram por meio de um viés assistencialista, com a finalidade de cuidar das crianças pequenas enquanto suas mães saíam para o trabalho. Na Europa pós-feudal, durante a Revolução Industrial, na qual a mulher e os filhos são introduzidos como mão de obra barata, modifica-se a forma de educar e cuidar das crianças. Agora a família inteira estava inserida no trabalho fabril. Com isso, tornou-se comum a situação de abandono das crianças menores à própria sorte. Para Didonet (2001), a expansão da creche está relacionada com a transformação da sociedade, de rural para urbana, e da família, de extensa para nucleada. A esse respeito, comenta que:

Naquela [época] muitas pessoas podiam ocupar-se dos cuidados com a criança pequena: avó, tia, primos, irmãos maiores. Nesta, ao sair para o trabalho, os pais têm que deixar sua filha ou filho recém-nascido ou ainda bebê sozinho. Mortalidade infantil elevada, desnutrição generalizada e acidentes domésticos passaram a chamar a atenção e despertar sentimentos de piedade e solidariedade de religiosos, empresários,

educadores... Foi com esse lado, ou seja, como problema, que a criança começou a ser vista pela sociedade... E com um sentimento filantrópico, caritativo, assistencial, é que começou a ser atendida fora da família. (DIDONET, 2001, p. 12-13).

Com o intuito de atender às exigências crescentes da sociedade capitalista, esta criança passou a ser percebida, dando origem ao atendimento fora da família, ainda que com características filantrópicas, caritativas e assistenciais. Nesse período, as primeiras instituições infantis já se apresentavam com caráter de guarda: *garderie* (França); *asili* (Itália); *écoles gardiennes* (Bélgica), sendo até hoje muito utilizado o termo *guardería* em vários países latino-americanos. No Brasil, o termo “guarda da criança” traduziu a intenção assistencialista que se tinha desde o início.

No Brasil, a história da Educação Infantil tem características próprias. Até o início do século XIX, a criança pequena ainda não era atendida em instituições como creches ou parques infantis. No meio rural, onde se localizava grande parte da população, as famílias dos fazendeiros responsabilizavam-se pelo cuidado das crianças órfãs, abandonadas, filhos de escravas negras e de índias, as quais, não raro, eram exploradas sexualmente pelo senhor branco. Já no meio urbano, os bebês abandonados pelas mães, por serem filhos ilegítimos gerados fora do matrimônio, eram recolhidos na “Roda dos Expostos<sup>6</sup>”. Numa sociedade patriarcal, era a solução mais adequada para eximir dos homens a responsabilidade sobre a paternidade fora do casamento; para as mulheres, restava-lhes o sentimento de culpa, remorso e vergonha de abandonar seus filhos, muitas contra a própria vontade: “[...] pois somente essas tinham do que se envergonhar e motivo para se descartar do filho indesejado” (RIZZO, 2003, p. 37).

Segundo Kuhlmann Jr. (2001a), após a abolição da escravatura no Brasil, quando se inicia a migração para a zona urbana, com o desenvolvimento cultural, tecnológico e político, observa-se o interesse à proteção da infância, com a preocupação em reduzir o alto índice de mortalidade infantil entre os filhos dos escravos e a população marginalizada. As primeiras instituições não foram criadas pelo poder público, mas pela iniciativa privada, particularmente por instituições

---

<sup>6</sup> A “Roda dos Expostos” das Santas Casas de Misericórdia, as “Casas da Roda” ou a “Casa dos Expostos” recolhiam crianças que os pais não queriam, filhos de mães solteiras, abandonadas. Também famílias que viviam em extrema pobreza e de escravos, que viam como solução que seus filhos fossem adotados por famílias mais abastadas e recebessem boa educação. Isso perdurou até meados do século XX, nos anos 50, sendo que o Brasil foi um dos últimos a extinguir esse tipo de assistência aos abandonados (KRAMER, 2003).



filantrópicas. Surgem as entidades de amparo: creches, asilos e internatos, com o objetivo de cuidar dessas crianças, tendo como referência o controle da população de rua nos aspectos jurídicos e sanitários.

As tendências que acompanharam a implantação de creches e jardins de infância, no final do século XIX e durante as primeiras décadas do século XX no Brasil, foram: a jurídico-policial, que defendia a infância moralmente abandonada, a médico-higienista e a religiosa, ambas tinham a intenção de combater o alto índice de mortalidade infantil tanto no interior da família como nas instituições de atendimento à infância. (PASCHOAL; MACHADO, 2009, p. 83).

Com o fim da Primeira Guerra Mundial, já no século XX, a forma de ver a educação mudou, ou seja, a infância passou a ser vista como meta de salvação social, como algo positivo e de respeito à natureza, quando começou a ser pensada a renovação escolar, que se iniciou com o Movimento da Escola Nova. Tendo como referência Lourenço Filho, o resultado desse movimento foi o lançamento, em 1932, do Manifesto dos Pioneiros da Educação, que, além de defender a educação como função pública, instituía o ensino elementar, laico, gratuito e obrigatório. Impulsionado como proposta de salvação social pela educação, esse movimento se posicionava contra a concepção de a escola tratar a criança com uma visão centrada no adulto, não dando importância às características, pensamentos e interesses necessários da própria infância. Além disso, valorizava as atividades por intermédio das quais as crianças experimentavam, pensavam e julgavam por meio de pequenos grupos, e não por meio da recepção passiva de conteúdos já formulados.

Apesar de todo o avanço do pensamento escolanovista, a aplicação da nova proposta educacional somente acontecia nos jardins de infância, que atendiam apenas às camadas sociais médias e altas. Como não havia regulação oficial, cada instituição infantil tinha sua própria proposta de trabalho, aumentando o fosso da desigualdade social. Nas instituições privadas, denominadas de pré-escolas, havia um viés mais pedagógico, com a preocupação na socialização, no aprendizado das primeiras letras, privilegiando-se a criatividade e a preparação para o ensino regular. Já o atendimento às crianças das classes populares era realizado nos parques infantis, que não se submetiam à orientação da Escola Nova e restringia suas atividades apenas aos cuidados ligados à saúde, com rotinas ligadas à higiene e à alimentação com vistas à diminuição da mortalidade infantil.

Segundo Kuhlmann Jr. (2001a), é evidente a separação existente entre educação e assistência, legitimada também pelos órgãos públicos de educação. Essa diferenciação do atendimento onde se oferece *um atendimento pobre para crianças pobres* é percebido pela vinculação dessas instituições aos órgãos governamentais de serviço social, e não ao sistema educacional, o que contribuiu para a ausência desse tema nos cursos de Pedagogia e nas pesquisas educacionais.

Com a ascensão de Vargas e seu governo populista (1930-1945), tentou-se adotar estratégias das relações junto aos patrões e empregados, por meio de leis de alcance social que viessem a atender às reivindicações dos trabalhadores. Em 1943, com a criação de uma legislação trabalhista, a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), é registrado um pequeno avanço, como garantia de licença-maternidade de 30 dias e espaço físico para mães lactantes com o objetivo de facilitar a amamentação durante a jornada de trabalho. As empresas nas quais trabalhassem mais de 30 mulheres teriam a responsabilidade de acolher num local apropriado os filhos de suas empregadas, visando à guarda e assistência no período de amamentação (até os 12 meses de idade).

Nesse período, destaca-se a atuação do Instituto de Proteção à Infância do Rio de Janeiro<sup>7</sup>, criado pelo Dr. Moncorvo, que defendia a “caridade científica”, prática que visava à higienização da infância, com incorporação do arsenal médico-científico à atenção materna e infantil, criando uma “verdadeira” puericultura em oposição às instituições de cunho religioso que faziam esse tipo de atendimento à infância (AMARAL, 2014).

Nas décadas seguintes, com a ascensão dos movimentos sociais de luta em prol dos direitos humanos, com destaque para o feminismo, que tem como bandeira a igualdade de gênero e o direito à educação e ao trabalho, surge o Movimento Luta por Creches (MLC), que questiona o poder público no sentido de promover creches para todas as mulheres trabalhadoras.

A partir da década de 70 do século XX, Kramer (2003), em sua pesquisa, denuncia o fenômeno da privação cultural e da educação compensatória nessa etapa educativa. A autora observa que as instituições pré-escolares

---

<sup>7</sup> Em 1935, o prédio foi cedido pela família de Moncorvo Filho, para ali ser instalado o Hospital Universitário da Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro, passando a denominar-se Hospital Moncorvo Filho. Atualmente é ocupado pelo Instituto de Ginecologia da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e pelo Instituto Estadual de Diabetes e Endocrinologia Luiz Capriglion.

buscavam inicialmente corrigir as deficiências culturais da criança; nessa perspectiva, existe uma abordagem interacionista que discrimina a cultura de origem da criança, considerando-a inferior, e não diferente, culpabilizando a família e o meio social pelo desempenho escolar. Parte-se do pressuposto de que as crianças oriundas das classes trabalhadoras são “[...] carentes, deficientes e inferiores na medida em que não correspondem ao padrão estabelecido; faltariam a essas crianças privadas culturalmente, determinados atributos ou conteúdos que deveriam ser nelas inculcidos” (KRAMER, 2003, p. 24).

Com os avanços dos estudos e pesquisas em Educação Infantil, no final do século XX é que passa a ser valorizado o caráter educativo dessas instituições. Dessa forma, o reconhecimento da Educação Infantil, como parte integrante da escola básica, não mais ofertada somente à classe menos favorecida, que pretendia apenas a guarda dessas crianças, estabelece que esse atendimento visa, pois, à complementação da ação da família. Esse fato torna a escola infantil uma instituição legítima, e não de caráter paliativo.

Somente com a aprovação da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9.394/1996), o ensino pré-escolar sai da clandestinidade e torna-se Educação Infantil, passando a figurar como a primeira etapa da Educação Básica, em que, a partir de então, as creches e pré-escolas devem atender às diretrizes curriculares específicas e às exigências de formação de professor regulamentadas pelo Conselho Nacional de Educação, por meio da Resolução nº 1/1999 da Câmara de Educação Básica, e pelo Conselho de Educação do Ceará.

Ainda sob a perspectiva legal, tem-se a Resolução nº 361/2000, que regulamenta a Educação Infantil no âmbito do estado do Ceará, dispondo sobre a natureza, finalidade e oferta desse atendimento, sobre as instituições e seu credenciamento, formação do corpo docente e direção dos estabelecimentos de Educação Infantil no âmbito do sistema de ensino do Ceará.

Nessa esteira, é válido ressaltar que importantes espaços vêm sendo conquistados em favor da criança pequena, que cada vez mais vem sendo colocada como prioridade em agendas internacionais e nacionais, por meio da conscientização de que a criança é um sujeito de direitos e que deve ser respeitada em suas especificidades, com vistas ao seu desenvolvimento integral. A exemplo disso, as novas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEIs), aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação em 2009 (Parecer CNE/CEB nº

20/2009 e Resolução nº 5/2009), representam uma valiosa direção sobre como pensar e atuar junto às crianças da Educação Infantil, favorecendo seu processo de ensino e aprendizagem na escola básica.

A universalização da Educação Infantil na pré-escola (quatro e cinco anos) e a ampliação do acesso da criança de zero a três anos à creche constituem uma das metas do atual Plano Nacional de Educação (2014-2024), um passo significativo, visto que ainda é alto o percentual de crianças dessa faixa etária que estão fora da escola por falta de vagas.

Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2014), cerca de 87,9% das crianças na faixa de quatro a cinco anos estão matriculadas na pré-escola, sendo que a meta é atingir 100% até 2016. Esse percentual cai para 27,9% na faixa etária de zero a três anos. Nesse cenário, muitas crianças pequenas ficam em casa sob os cuidados exclusivos de mulheres que não podem trabalhar, principalmente por falta de local para deixarem seus filhos, os quais, quando muito, ficam a cargo de avós, vizinhas, babás, que, geralmente sem formação adequada na área, não oferecem os cuidados e os estímulos necessários para o desenvolvimento integral dessas crianças, o que nos remete à situação análoga à do início do século passado, com a predominância de índices elevados de violência doméstica, relatos de maus-tratos e acidentes domésticos.

Na tentativa de reverter esse quadro, em 2011, o Governo Federal idealizou o Programa Brasil Carinhoso<sup>8</sup>, que tem como um dos objetivos principais: “[...] expandir a quantidade de matrículas de crianças entre 0 e 48 meses, cujas famílias sejam beneficiárias do Programa Bolsa Família (PBF) em creches públicas ou conveniadas”. Contudo, passados cinco anos da implementação do programa, embora tenha havido um crescimento de 19,1%, atendendo a mais de 702 milhões de crianças de zero a cinco anos em todo o país, o investimento não é suficiente para a universalização da demanda. Ainda há muito a se fazer no que tange à promoção da igualdade e da qualidade nessa etapa educativa para a população mais carente.

Ao observar as ações do Estado na gestão das políticas públicas, percebemos que a Educação Infantil ainda se constituiu à margem, sobretudo para

---

<sup>8</sup> Para maiores informações sobre valores e municípios atendidos, visitar endereço eletrônico do programa: <<http://www.fnede.gov.br/programas/brasil-carinhoso>>.

as classes menos favorecidas, pois o atendimento educacional é visto como um favor que é repassado por verbas públicas às entidades sociais.

### **3.3 A criança no espaço escolar: a consolidação de novas práticas pedagógicas**

Como já mencionado, a Educação Infantil é oferecida em creches, para crianças de até três anos de idade, e em pré-escolas, para aquelas que possuem entre quatro e cinco anos. O município, em ambos os casos, deve assumir a incumbência da oferta gratuita dessa etapa da educação, assegurando qualidade mínima nas instituições públicas de sua rede de ensino.

Quando falamos de Educação Infantil, não podemos deixar de lembrar que a educação não ocorre apenas no seio das instituições, ela é vivenciada nos mais variados espaços de convívio social, de maneira consciente ou inconsciente, podendo modificar-se de acordo com os costumes de um povo, bem como de acordo com a finalidade a que se propõe. Desse modo, a educação pode ocorrer de maneira informal, englobando ações sem intenção educativa efetivadas no seio familiar ou no simples convívio com a sociedade, constituindo-se de padrões disciplinares ou de informações culturais ofertados espontaneamente que vão se alicerçando na criança desde pequena; ou de maneira formal, que consiste em conhecimentos transmitidos intencionalmente, predominantemente em instituições apropriadas, como as escolas (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2006).

A concepção de educação escolar, por sua vez, pode ser definida por educação formal, pois se desenvolve por meio do ensino regular e sistemático ofertado em instituições específicas para essa finalidade; mesmo não ocorrendo unicamente na escola, possui seu pilar de sustentação na transmissão de conhecimentos e mediação de aprendizagens, necessariamente, por meio do ensino intencional (BRANDÃO, 2004).

No início de seu desenvolvimento, a criança necessita de condições, contatos e estímulos do ambiente em que ela está inserida, pois a cada etapa novas necessidades são adicionadas em relação às anteriores (OLIVEIRA, 2002). Assim, valoriza-se uma prática pedagógica que assuma uma concepção global de educação, na qual o cuidar e o educar transcorrem de modo integrado, em que as brincadeiras espontâneas, a criatividade, a aquisição de conhecimentos, a

flexibilização das rotinas e dos horários de atendimento, a participação dos pais e o respeito à diversidade local são assinalados como indispensáveis ao salutar desenvolvimento infantil (HOFFMANN, 2000).

É nesse sentido que educar e cuidar passam a assumir um caráter integrado, de modo complementar e indissociável, não sendo, portanto, específicos de uma clientela ou de outra, mas necessários a toda e qualquer criança que frequente a Educação Infantil. O que leva a pensar que a experiência da Educação Infantil precisa ser muito mais qualificada, incluindo no cabedal de vivências o acolhimento, a segurança, a emoção, o gosto, o desenvolvimento das habilidades cognitivas e sociais, por meio de um processo de aprendizagem que possibilite a experimentação do espaço, além das mais variadas formas de expressão. Na Educação Infantil, há lugar para curiosidade, conflito cognitivo e oportunidade de investigação de todas as naturezas na construção da autonomia e da cidadania.

Essa prática pedagógica vincula-se intimamente à concepção de infância, criança e Educação Infantil do professor de Educação Infantil, que necessita ser caracterizada por uma provocação de oportunidades e de descobertas, por meio de uma facilitação alerta e inspirada, de estimulação do diálogo, de ação conjunta e de coconstrução do conhecimento pela criança. Portanto, parafraseando Bujes (2001): se quisermos melhorar a qualidade da educação de crianças pequenas, devemos nos preocupar com a qualidade de seus professores.

Assim, é dada muita importância aos aspectos interacionais e culturais para o desenvolvimento e para a aprendizagem das crianças, pois é na interação social, ou seja, nas relações estabelecidas no ambiente sociocultural, que o desenvolvimento ocorre, quando em atividades de aprendizagem, numa relação de colaboração entre os pares.

Corroborando esse pensamento, Zabalza (2006) aponta que o estabelecimento de uma nova estrutura legislativa e o aparecimento de novas linhas doutrinárias e metodológicas no âmbito do currículo escolar representaram um forte impulso modernizador no processo de ensino, porém ele aponta quatro desafios específicos aos quais a escola infantil precisa enfrentar, os quais serão tratados nos parágrafos subsequentes.

O primeiro diz respeito ao desenvolvimento institucional da escola infantil. Nesse aspecto, o autor enfatiza a necessidade de reforçar a identidade e

autonomia como instituição de Educação Infantil, bem como de reforçar ainda os laços de conexão entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, em um processo que pode parecer contraditório, mas que, em última análise, reconhece a especificidade do educar e do cuidar na escola infantil e a importância de dotar as crianças de competências e habilidades que facilitem sua posterior adaptação ao Ensino Fundamental.

O segundo desafio é o conceito de criança pequena, pois é a partir da concepção de criança que toda intervenção educativa acontece. Dentro dessa perspectiva, compreende a criança como um sujeito de direitos, competente, histórico-social, que produz cultura e é nela constituído, capaz de desenvolver-se em todos os seus aspectos quando oferecidas as condições e estímulos do meio físico e social. Isso implica consolidar um trabalho pedagógico que assuma a experiência extraescolar dos sujeitos como ponto de partida na hora de planejar os processos formativos.

O terceiro desafio se refere ao currículo na Educação Infantil, sendo este considerado nos aspectos do planejamento, da multidimensionalidade e da continuidade. Zabalza (2006) nos chama a atenção para a importância de articular uma espécie de “fundo curricular”, ou seja, as intenções claras, a sequência progressiva de propósitos, conteúdos formativos, etc. O aspecto multidimensional está relacionado à visão de criança pequena como um todo global, sinalizando que o trabalho formativo a ser realizado com ela deve ser sempre globalizado. E o aspecto da continuidade é estabelecido a partir da busca por uma conexão entre a missão formativa a ser desenvolvida na Educação Infantil e nas etapas posteriores, sem, com isso, valorizar a continuidade de processos instrucionais, e sim de capacidades genéricas a serem desenvolvidas a partir das diferentes áreas da experiência e do conhecimento.

O quarto e último desafio apontado por Zabalza (2006) menciona que o desenvolvimento para Educação Infantil gira em torno da figura do professor. A exigência do profissionalismo docente na contemporaneidade aplica-se ao professor de Educação Infantil, considerando que as competências que corroboram um bom trabalho docente nesse nível de ensino possuem perfis próprios.

Nesse sentido, a prática na Educação Infantil assume a sua mais nobre faceta, materializa-se na interação, na promoção da experiência viva, concreta, na interação do adulto com a criança e das crianças entre si, porque a educação,

nesse momento do desenvolvimento, não é nem prescritiva nem normativa. Portanto, para que o professor na Educação Infantil possa elaborar um planejamento comprometido com o desenvolvimento e com a aprendizagem das crianças, precisa não somente dispor os elementos do plano de forma coerente, mas deve rever sua concepção de criança, sua identidade de profissional e de competências específicas no trabalho, repensando, reavaliando e reconstruindo a melhor maneira destinada a cuidar e a educar a infância. Essa postura exige permanente pesquisa, aprofundamento teórico, experiência prática e uma humilde reflexão crítica individual e coletiva do fazer na profissão docente.

No âmbito da Educação Infantil, as boas práticas em sala de aula mostram-se eficientes e eficazes no cotidiano da aprendizagem, justamente porque foram planejadas com base em uma postura reflexiva permanente sobre a prática vivenciada. Entende-se que planejar é, antes de tudo, “intencionalizar” uma ação a ser realizada e que, em se tratando da educação de crianças, esse exercício contínuo de ação-reflexão torna-se imprescindível para proporcionar situações estimulantes e desafiadoras para as crianças. Assim, destaca-se a importância do planejamento flexível, refletido e permanentemente avaliado como componente fundamental ao exercício docente que se interesse por uma prática focada na aprendizagem.

O planejamento assume o papel de ferramenta necessária ao bom trabalho docente, considerando que esse recurso ajuda a superar práticas espontâneas aleatórias sem objetivos claros e definidos, já que contribui para guiar e orientar a ação docente em busca de maximizar a aprendizagem docente por intermédio da mediação. É no planejamento que explicitamos a decisão sobre “o quê” e “o como” ensinar, com base nas concepções de mundo e nos valores previamente analisados, definindo “o porquê”, “o para quê” e “o para quem” ensinar.

Esse processo de reflexão, de tomada de decisão, faz-se necessário na escolha e na organização adequada dos conteúdos e das experiências de aprendizagem, tendo em vista tornar a ação pedagógica mais intencional, objetiva e eficaz. Além de otimizar o tempo e não desperdiçar atividades e oportunidades de aprendizagem, o bom planejamento também colabora com a autoformação do professor, na medida em que favorece a comunicação com outros profissionais e



possibilita o pensar mais sistematizado, evitando-se a rotina viciada e a improvisação.

Vale ressaltar que, consoante Passos (2006), a improvisação e a flexibilidade devem ser características inerentes ao planejamento do ensino, pois nem todas as oportunidades emergentes na práxis pedagógica podem ser previstas, mas essas ferramentas não podem ser sozinhas formadoras do processo educativo, pois se deve planejar e avaliar cada novo momento, considerando o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças, além da própria ação pedagógica. Dessa maneira, mais do que uma previsão técnica de objetivos, conteúdos, metodologia e avaliação, o planejamento implica uma tomada de posição sobre a educação e o ensino, para, a partir de então, organizar a ação no sentido pretendido.

O planejar é, assim, definido como a reflexão consciente sobre a ação docente, compreendendo-a em seus determinantes, limites e possibilidades e objetivando, com base nessa compreensão, aperfeiçoar as possibilidades de construção de uma práxis em constante superação (PASSOS, 2006). Todavia, percebe-se que esse exercício permanente de planejar a prática pedagógica, sempre atrelada a um saber fazer, avaliar e relacionar coerentemente todos os elementos, ainda não alcançou os níveis desejados nas instituições públicas de Educação Infantil, haja vista que, por meio de uma observação minuciosa da prática docente e do cotidiano escolar, ainda é possível perceber uma cultura profissional fortemente arraigada às concepções de ensino tradicional, denunciadas no aligeiramento do processo de planejar, bem como nas práticas de valorização da disciplina e do silêncio na sala de aula e na carência de registros avaliativos sobre a participação e a atuação das crianças durante o processo de aprendizagem.

Diante da necessidade de professores capacitados para elaborar, executar e avaliar um bom planejamento viável e adequado às condições da criança, da escola e da sociedade, compreende-se o processo de formação continuada de professores como uma necessidade de primeira ordem para o trabalho na Educação Infantil, principalmente quando analisadas as inúmeras lacunas deixadas após a conclusão dos cursos de formação inicial da graduação e do nível normal (CIRÍACO; YAMANAKA, 2015; MACHADO, 2000). Os currículos destes não correspondem à inteireza do trabalho com bebês e crianças pequenas,

restando aos cursos de formação contínua, viabilizados pela rede municipal ou pela própria instituição, uma opção valiosa de efetivar uma capacitação maior dos professores, proporcionando o acesso a conhecimentos teóricos e práticos específicos necessários para a atuação didática com crianças.

Conforme Oliveira-Formosinho (2002), a característica de diferenciação da profissão é a rede de interações alargadas que inclui as características da criança – globalidade, vulnerabilidade e dependência da família –, as características dos contextos de trabalho diversos e as características das tarefas abrangentes, que vão desde os cuidados da criança – bem-estar, higiene e segurança – à educação, entendida como socialização, como desenvolvimento e como aprendizagem. Amparam o trabalho com a criança pequena as teorias sociointeracionistas (PIAGET, 2002; VYGOTSKY, 2001; WALLON, 1981), que entendem desenvolvimento e aprendizagens humanas como uma consequência da ação recíproca do sujeito com o meio.

Para esses autores, o desenvolvimento humano é defendido como consequência da ação recíproca e interativa do sujeito com o meio, nem que atuam fatores tanto ligados à maturação orgânica quanto ao exercício, à experiência, à interação e à transmissão social; o sujeito é uma totalidade, uma articulação dos fatores biológicos, sociais e históricos. Essa compreensão tem base científica relevante para a educação da criança, visto que sustenta a ideia de que o desenvolvimento das crianças é potencializado pela aprendizagem decorrente das mediações estabelecidas e pela presença do outro mais capaz.

O professor, nesse cenário, constitui-se como figura de extrema relevância na intermediação do processo de aprendizagens e desenvolvimento da criança. No entanto, as exigências quanto aos docentes são muitas e variadas, elas refletem uma mudança social no campo da educação no sentido de ensinar em situações concretas e em contextos multiculturais (PIMENTA, 1999). Assim, a ressignificação da prática na Educação Infantil emerge do ensino como prática social viva, em que o professor atua como um mediador importante na Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) das crianças (VYGOTSKY, 2001).

Desse modo, a partir das relações sociais estabelecidas entre o indivíduo e o mundo exterior, estrutura-se o funcionamento psicológico dos indivíduos (VYGOTSKY, 2001). Essa relação com o mundo não é direta, mas mediada por sistemas simbólicos, em que a linguagem ocupa um papel central, pois, além de

possibilitar o intercâmbio dos indivíduos, é por meio dela que o sujeito consegue abstrair e generalizar o pensamento. O referido autor assinala ainda que a criança apresenta em seu processo de desenvolvimento dois níveis, chamados por ele de real e de potencial.

No que tange aos suscitados níveis, cabe dizer que o nível de desenvolvimento real refere-se às etapas já alcançadas pela criança em seu processo de desenvolvimento. Já o nível de desenvolvimento potencial refere-se à capacidade de desempenhar tarefas com a ajuda de outro mais capaz. Essa possibilidade de alteração no desempenho de uma pessoa pela interferência de outra é fundamental na concepção *vygotskyana*. Esse intervalo entre o nível de desenvolvimento real e o nível de desenvolvimento potencial foi denominado pelo autor de Zona de Desenvolvimento Proximal, portanto dimensão privilegiada de mediação. Para a efetivação da mediação, faz-se necessária a criação de um vínculo afetivo entre professor e aluno na educação, que será abordado na seção a seguir.

A potencialidade do vínculo na relação professor-criança se apresenta como elemento fundamental no processo educativo, que pode funcionar como facilitador, em casos de envolvimento positivos, ou bloqueador, quando constituídos laços negativos, para o processo de ensino e aprendizagem. Tardif (2000, p. 130) comunga com essa afirmação quando relata em seus escritos que:

Uma boa parte do trabalho docente é de cunho afetivo e emocional. Baseia-se em emoções, em afetos, na capacidade não somente de pensar nos alunos, mas igualmente de perceber e sentir suas emoções, seus temores, suas alegrias, seus próprios bloqueios afetivos.

As competências necessárias para saber o que se deve fazer, como fazer e por que deve fazer são exigidas não apenas dos professores reflexivos<sup>9</sup> da contemporaneidade, mas de todos os profissionais que se lançam no campo da educação. Ao exercer a função de docente, o profissional da educação deve buscar uma reflexão permanente sobre a sua prática. Essa prática que, além de pedagógica, é política, ideológica e social, necessita da reflexão para racionalizar, dar sentido, “intencionalizar” e teorizar a prática pedagógica. Por sua vez, é na e sobre a prática de sala de aula do professor, bem como sobre a prática, que o

---

<sup>9</sup> Para Donald Schön (1992), o professor reflexivo deve empenhar-se em manter uma atividade ativa, persistente e cuidadosa daquilo que pratica à luz dos motivos que a justifica.

processo de reflexão é mais produtivo e eficaz, isto é, ao refletirem a respeito das ações realizadas, esses profissionais têm mais possibilidades de sistematizar suas ações, articulando sempre a teoria com a prática.

O termo rotina pode ser conceituado como a sequência de atividades que são realizadas cotidianamente com o intuito de organizar o dia e, conseqüentemente, o tempo. Nesse sentido, a importância da organização da rotina é determinante para o desenvolvimento infantil, isso pelo fato de estar alinhado com o tempo da rotina, que é um dos componentes de uma aula na qual se enlaça o que fazer e como fazer em cada momento, bem como distribuir a organização das atividades no cotidiano do planejamento escolar. Portanto, rotina é um instrumento capaz de concretizar as intenções educativas, colocando em prática as atividades planejadas, ou seja, o tempo de trabalho com as crianças, além de estimular a construção de noções dos tempos estabelecidos pela mesma.

Para o escritor Zabalza (2006), a rotina didática é uma estrutura organizacional pedagógica que viabiliza ao docente a efetivação de atividades educativas diferenciadas, de acordo com as experiências planejadas. A rotina diária mostra-se como elemento essencial para a promoção e a organização do tempo da rotina, no sentido de noção do tempo e do espaço. Ao pensarmos na rotina em relação à Educação Infantil, devemos pensar não somente em estruturação do tempo, mas em uma proposta pedagógica, que, quando planejada e bem desenvolvida, redundará em uma educação de qualidade.

Para que ocorra essa noção do tempo na internalização da vida das crianças, é relevante, segundo Kramer (2003), que o professor mantenha sempre a estrutura organizacional da sequência dos tempos da rotina. Assim, toda vez que for iniciar uma nova atividade, a criança conseguirá internalizar com facilidade o que está acontecendo naquele exato momento.

É importante elencar que o desenvolvimento infantil é resultado da organização e da interação com as linguagens entre o amadurecimento e os estímulos sociais que recebem do meio em que vivem, assim encontram-se em um momento da vida em que precisam ter a autonomia e certa rotina de trabalho, para, com isso, situarem-se no tempo e no espaço. Vygotsky (2001) diz que os processos são históricos no sentido de que se condicionam a um determinado tempo e espaço.

A rotina didática, se bem organizada, contribui para a organização mental da criança, que se torna cada vez mais consciente do que vai acontecer a cada

momento dentro da sala de aula. Por exemplo, a criança internaliza o que vem depois da roda de conversa: vem o tempo da contação de história; depois da hora do lanche, vem o intervalo; e assim sucessivamente. Nesse sentido, ela consegue internalizar o que vai fazer, como vai fazer e aonde ir dentro do espaço físico em que se encontra. Todavia, Barbosa (2006) assevera que a rotina deve ser flexível para que a mesma não se torne mecânica, indo de encontro às especificidades e necessidades de cada criança.

Em se tratando da organização da rotina na instituição de ensino, precisa ser vista na perspectiva da criança, pois é um tempo de vida, de formação pessoal e social. Saber como aproveitar o tempo em sala é um desafio para os professores, porque é necessário dedicar momentos desafiadores e prazerosos para as crianças que ali estão. Barbosa (2006) destaca as partes constituintes da rotina, como a organização do ambiente, o uso dos tempos (higiene, cantinhos), a seleção de atividades e a oferta de materiais que precisam ser disponibilizados pelas creches e pré-escolas para efetivação de aula de qualidade.

Por essas partes definirem os modos de pensar sobre a rotina didática, a criança aprende a lidar, mesmo de modo intuitivo, com a ideia de antes e de depois, atingindo a experiência e a noção do tempo, do plano e da memória. Segundo as DCNEIs (BRASIL, 2009d), o tempo que as crianças passam na instituição precisa ser orientado por princípios pedagógicos. Dentre eles, destacamos: garantir o protagonismo da criança; efetivar o planejamento coletivo das ações pelos professores, incluindo a documentação das atividades e a socialização de registros; dar conhecimento às famílias dos objetivos sobre a jornada da criança na instituição, sobre a forma como esta se efetiva cotidianamente.

Bassedas, Huguet e Solé (2008) defendem que a organização do espaço precisa ser um ambiente aberto, arejado, iluminado, para que as crianças se sintam à vontade para correr, pular, brincar e sentir-se seguras, pois viver em um espaço pequeno e sem aconchego causa nas crianças incômodo, posto que não se sentem bem acolhidas.

O espaço físico é o lugar do desenvolvimento de múltiplas habilidades e sensações e, a partir da sua riqueza e diversidade, ele desafia permanentemente aqueles que o ocupam. Esse desafio constrói-se pelos símbolos e pelas linguagens que transformam e o recriam continuamente. (BARBOSA, 2006, p. 120).

No tocante à seleção de atividades sugeridas no que concernem à rotina, Barbosa (2006) enfatiza dois grupos de propostas a serem desenvolvidas: o primeiro refere-se às práticas de socialização e de cuidado, como os momentos destinados à chegada, ao recreio, à alimentação e ao sono, e o segundo reporta-se às atividades inerentes, às práticas pedagógicas, que são livres ou dirigidas pelos professores tanto em sala quanto no pátio da escola, como atividades ligadas à música, pintura, teatro, jogos e brincadeiras. É oportuno comentar a relevância do espaço na Educação Infantil, pois atividades psicomotoras e de conhecimento do mundo dependem do espaço para a criança sentir-se bem acolhida.

Para explicitar o exposto, faz-se necessário considerar que a prática da rotina pedagógica é um elemento estruturante da instituição, servindo como aporte para o desenvolvimento e a organização do trabalho pedagógico das creches e pré-escolas. A rotina precisa ser bem elaborada de acordo com os tempos, ressaltando a faixa etária das crianças e contemplando as especificidades dos pequenos, ou seja, que não seja uma rotina engessada somente para cumprir carga horária ou enfadonha, tampouco absoluta ou mecânica (BARBOSA, 2006).

Na organização da rotina da Educação Infantil, o tempo é um fator primordial. Consoante as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009d, p. 88): “[...] o tempo é um aspecto integrante do planejamento didático, pois possibilita às crianças viverem dois momentos fundamentais, o de repetição do conhecido e o do contato com a novidade”. No que diz respeito a esse aspecto, é importante planejar bem o tempo destinado principalmente ao desenvolvimento da oralidade. Uma forma de atingir esse objetivo é por meio da hora da contação de história, ou melhor, a “Hora do Deleite”, momento em que a criança é convidada a ouvir, ler e recontar histórias, ampliando sua imaginação e criatividade.

Outro momento relevante é quanto ao cuidado consigo mesmo e com o meio ambiente. É possível, dentro do planejamento, destinar momentos para visitas ao jardim da escola ou mesmo à praça, ampliando as experiências sensoriais, sem deixar de lado o conhecimento de si e do mundo, já que a criança é um ser em pleno desenvolvimento, tendo a brincadeira e as interações como eixos norteadores.

A criança é um ser em desenvolvimento e, portanto, em constante mudança: o desenvolvimento da fala, do corpo, das ações mentais, a curiosidade ativa sobre o mundo que o cerca, tudo isso contribui para que não deixemos que o

tempo passe em sala de aula sem que ela adquira experiências de habilidades inerentes à sua idade, que fique presa a experiências mecânicas, repetitivas ou sem sentido. Entende-se que organizar o tempo de uma atividade para outra diminui o tempo de espera da criança e torna flexível o período de realização, haja vista os diferentes ritmos de cada criança. Para tanto, os professores precisam organizar a rotina de forma que contemple momentos de:

[...] higiene, alimentação e repouso; atividades coletivas (entrada, saída, pátio, celebrações e festas); diversificadas (brincadeira de exploração realizada em pequenos grupos, ou individualmente); coordenadas pelo professor (a roda de conversa, a hora da história, passeios, visitas, oficinas de arte); em que as crianças podem se envolver livremente, embora com a supervisão do professor. (BRASIL, 2009d, p. 89).

Para a realização dessas atividades, é necessário que o professor fique atento para não acontecer de a criança iniciar uma atividade que não condiz com determinado tempo da rotina, por exemplo: o professor direcionar uma atividade relacionada ao tempo de construção de conhecimento de si e do mundo paralela a uma atividade que é relacionada durante o tempo do lanche. Sobre os tempos da rotina, Barbosa (2006) reitera que não podem faltar:

- **Tempo de chegada:** um dos objetivos desse tempo é acolher a criança no grupo, proporcionando-lhe um sentimento de segurança, por isso a atividade desenvolvida nesse tempo precisa ser motivadora, para que ela possa se envolver a qualquer instante em que for preciso;
- **Tempo da roda de conversa:** objetiva desenvolver a oralidade da criança, no intuito de ampliar o vocabulário, atribuindo significados às suas ideias e considerando a opinião dos outros. É um momento de discussão sobre um determinado tema;
- **Tempo de alimentação e higiene:** é um momento em que as crianças têm a oportunidade de cuidar de si mesmas, de cuidado com o corpo, fazendo sua higiene sozinhas, desenvolvendo sua autonomia;
- **Tempo do parque:** é o momento da descontração, com brincadeiras livres, o que se refere ao fato de as crianças poderem escolher com o que brincar e com quem brincar;
- **Tempo da roda de história:** é o momento de escuta de histórias feito pelo professor, que pode acontecer diariamente, no intuito de incentivar as crianças a adentrarem no universo da leitura. Com esse momento, as

crianças têm a oportunidade de entrar em contato com a linguagem escrita e de ampliar o repertório de novas histórias;

- **Tempo de exploração de conhecimento de si e do mundo:** esse momento pode contemplar qualquer experiência que envolva diversos saberes a serem construídos, como nas áreas de Português, Matemática, História ou Natureza;
- **Tempo da saída:** é um tempo que não pode contar com uma atividade que tenha início, meio e fim delimitados, visto que pode ocorrer de as crianças não terem oportunidade de concluir a atividade. Geralmente é o momento de organização da saída das crianças, o momento da despedida da escola.

Um aspecto que não pode ser esquecido é em relação às datas comemorativas. Há escolas infantis que se preocupam demais com esse aspecto a ponto de que semanalmente as crianças saiam quase “fantasiadas” da escola, sem mesmo compreenderem o que está acontecendo, apenas para dar uma satisfação aos pais. É preciso muita cautela quando se planeja uma rotina engessada em datas comemorativas. É preciso refletir se realmente essa data merece ser comemorada e de que forma a criança irá compreender e participar, uma vez que se faz necessário:

[...] avaliar se o sentido dado à cultura, em certas festas, é coerente com a proposta pedagógica da instituição. Não se pode comemorar algo sem pensar no que isso significa, em termos de valores, para as crianças e sem refletir se algumas crianças irão se sentir excluídas com as homenagens prestadas. (BRASIL, 2009d, p. 91).

Na acepção de Piaget (2002, p. 11-12), o tempo pode ser definido como: “[...] o espaço em movimento”. Assim, para o autor, tempo e espaço são as duas dimensões que atuam associadas na organização de tudo aquilo que nos cerca. O renomado autor defende que:

O tempo é a coordenação dos movimentos: quer se trate dos deslocamentos físicos ou movimentos no espaço, quer se trate destes movimentos internos que são as ações simplesmente esboçadas, antecipadas ou reconstruídas pela memória, mas cujo desfecho e objetivo final é também espacial. (PIAGET, 2002, p. 12).

Entende-se, então, que o tempo precisa estar estruturado para a sua compreensão pela criança. Dessa forma, o professor deve planejar a rotina de acordo com a distribuição do tempo, oferecendo um leque de atividades que



estímule as interações sociais dentro de um ambiente enriquecedor onde a criança possa atuar de forma autônoma e ativa, fazendo com que venha a construir o seu próprio processo de aprendizagem.

Outra questão importante também é a noção de espaço. O espaço físico que aparece como o lugar do desenvolvimento de múltiplas habilidades e diversas sensações, a partir de suas riquezas e diversidade, que desafia permanentemente aqueles que o ocupam. É um local que merece um olhar cuidadoso sobre si, já que é nesse espaço físico concreto que os bebês experimentam suas primeiras sensações.

Para a organização dos ambientes de uma sala de aula, devemos levar em consideração que o mesmo é repleto de diversos elementos, a exemplo de gostos, toques, sons, palavras, cheiros, regras, luzes, cores, móveis, bem como a própria rotina da sala de aula, podendo organizar a sala segundo esses elementos.

Consoante Ostetto (2000), o ambiente se constitui em um segundo educador, desde que sejam compreendidas todas as suas potencialidades, como no cheiro: o cheiro das crianças, do ambiente, dos alimentos que elas trouxeram, do banheiro, podendo-se enfatizar as diferenças entre cheiros fortes, fracos, doces, azedos e até mesmo a questão do odor, do mau cheiro; nos sons: as falas, as músicas, os barulhos, podendo-se focar a questão do grave, agudo, baixo, alto, lento e rápido; nos móveis: os móveis devem ser adequados para cada faixa etária com cantos arredondados para evitar acidentes; devem dispor de uma altura adequada para que as crianças tenham livre acesso aos materiais que lá estarão dispostos; nas cores: podem ser trabalhadas associando-as com frutas e objetos sobre os quais as crianças já tenham pleno domínio dos mesmos, para que haja uma associação e uma fácil relação entre ambos. Cabe lembrar que é sempre bom trabalhar com cores fortes e vibrantes, pois as mesmas chamam a atenção das crianças; no gosto: pode ser realizado no refeitório ou na hora do lanche na própria sala de aula, observando-se o gosto dos alimentos, se doce, azedo, amargo, ou até mesmo a ausência de gosto. Enfim, o ambiente pode se tornar um aliado do professor e um promotor de aprendizagem para as crianças.

O ambiente torna-se fundamental na formação de sujeitos, por ser um mediador cultural tanto da gênese como da formação dos primeiros esquemas cognitivos e motores, ou seja, um elemento muito importante do currículo, uma fonte de experiência e aprendizagem. Piaget (2002), seguindo os princípios kantianos,

entende que a estruturação espacial corresponde à tomada de consciência do lugar de seu próprio corpo em relação ao ambiente. Ao construir essa noção, a criança já passou por diferentes estágios, nos quais teve contato e transformou as suas relações com alguns dos constituintes espaciais.

Segundo a epistemologia genética, noções de tempo, espaço, objeto e causalidade são simultâneas e nascem solidariamente nos primeiros anos de vida, sendo necessário, para que isso ocorra, um ambiente que torne esses aspectos presentes e que os converta em objeto de interesse e de necessidade das crianças. As crianças terão o desenvolvimento comprometido caso a cultura não lhes traga a presença do sujeito.

O ambiente organizado é necessário para que o sujeito que dele faz parte possa se adaptar e se reconhecer. Sua organização representa a maneira de compreender a infância, entendendo seu desenvolvimento, o papel da educação e do educador. A forma como o ambiente que é oferecido às crianças é organizado representa, traduz, como esses adultos pensam sobre o futuro e as ideias pedagógicas para elas. Assim, foi necessária a criação de espaços com o uso de muitas cores, com poucos móveis e objetos, algo que diferenciase a Educação Infantil da escola fundamental.

A organização do espaço é tão importante como o educador presente nesse ambiente; quanto mais ele estiver organizado, será ótimo para desafiar as crianças e para ajudá-las em sua autonomia. As rotinas acabam dando às crianças uma segurança da ideia de ordem, certeza, racionalidade, regularidade e uniformidade.

A regularidade das atividades nessa faixa etária de estudo, que é de um a dois anos, não é uma criação de adultos, é algo que podemos notar nas brincadeiras infantis. Repete-se o jogo para aprender; é na repetição que se formam e se fixam estruturas mentais; por exemplo, repetindo-se os jogos de faz de conta se consegue desempenhar um papel diferente, como o de falar com os outros, desenvolvendo, inclusive, a capacidade de resolução de conflitos intra e interpessoais (WEFFORT, 2000).

No que se refere ao currículo na Educação Infantil, Zabalza (2006) elenca que a escola não pode desconsiderar o valor educativo da autonomia da criança nem a iniciativa que lhe é própria. Sendo assim, o currículo para a Educação Infantil possibilita o desenvolvimento das competências inerentes à escola.

O educador precisa levar em conta que a criança é um sujeito sócio-histórico e cultural, um cidadão de direitos que por natureza possui especificidades, seja biológicas, sociais, econômicas e culturais. Considerar, portanto, a criança como um sujeito é considerar que ela tem opiniões, desejos, ideias, pensamentos, que ela pode se expressar mediante diferentes linguagens.

É oportuno comentar também que tais relações entre a criança e o adulto têm dois lados da moeda: de um lado, situa-se o adulto; do outro, a criança, os quais interagem entre si. É por meio das relações dialógicas de pensamento, de fala e de ideias que ocorre a constituição do subjetivo inerente à criança, como a contínua subjetividade do adulto com o sujeito.

Considerar a criança como sujeito sócio-histórico significa dizer que o ser humano traz consigo a sua história e a história da humanidade, da cultura que a criança constrói ao longo da vida e, conseqüentemente, da sociedade por meio do espaço geográfico, do sexo, do seu pertencimento, dentre outros, assim ela torna-se um ser de direitos, independentemente de sua origem ou cultura social, partindo-se do pressuposto de que a criança por natureza tem suas especificidades biológicas e que, ao fazer parte dessa natureza, aprende a preservar e a respeitar seus bens culturais.

O modo que consideramos as especificidades da criança, levando em conta as características e as singularidades que envolvem essa fase da vida, deve nortear a organização da rotina didática no currículo da Educação Infantil. Diante disso, a organização curricular deve responder às diretrizes legais e enriquecer a prática pedagógica que tem dois eixos educacionais, que são a brincadeira e a interação.

Em se tratando de instituição da Educação Infantil historicamente no Brasil, tem-se organizado seu currículo de forma antagônica. Em certos casos, tais currículos aparecem de forma sistematizada; em outros, por vezes, não são bem explanados. É interessante fomentar que cada forma de organização reflète as concepções de criança, de aprendizagem e de desenvolvimento na instituição infantil, vindo, às vezes, de encontro às perspectivas da legislação, ou, às vezes, não estando coerente com estudos na área defendidos pela proposta pedagógica de que cada escola precisa ter para fundamentar o plano de curso anual das instituições.

Nessa arena, o trabalho feito pela instituição de Educação Infantil é organizado por áreas do conhecimento, tendo como base livros didáticos e paradidáticos, datas comemorativas, ou projetos mensais, ou campos de experiências, em que há também instituições que não utilizam parâmetro para tal estrutura, mesclando, não raro, outras categorias de trabalho.

É válido mencionar que tal indefinição a respeito de como trabalhar o currículo na instituição de Educação Infantil contribuiu para que muitos docentes seguissem o currículo da Educação Básica, tentando “instruir” na prontidão da alfabetização. Cabe aqui expressar que, na ausência de diretrizes, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), documento elaborado em 1998 pelo Ministério da Educação, surgiu como aporte de referência para a elaboração dos currículos das escolas infantis, embora não tenha um caráter obrigatório, passou a ser visto como se fosse uma determinação legal.

Posteriormente, após as divulgações do RCNEI (BRASIL, 2009a, 2009b, 2009c), foram definidas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEIs) (BRASIL, 2009d), que foi redefinida pelo Conselho Nacional de Educação, a qual, apesar de representar um avanço significativo para essa etapa educacional, ainda não explorava com nitidez a concepção de currículo para a Educação Infantil, tampouco a maneira de organizá-lo, contendo lacunas que precisavam ser preenchidas.

Pela primeira vez na história, na atualização das DCNEIs (2009d), foram acoplados os avanços das políticas da educação por meio de pesquisas, produção científica e movimentos sociais, que, nesse enlace, produziram um documento legal com uma definição objetiva de currículo para as faixas etárias de crianças de zero a cinco anos.

Dessa maneira, as DCNEIs, em seu artigo 3º, concebem um currículo da Educação Infantil 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 de crianças de 0 a 5 anos de idade”. Em seu artigo 9º, as DCNEIs definiram que as práticas pedagógicas que esboçam a proposta curricular da Educação Infantil têm como eixos norteadores a brincadeira e a interação, garantindo experiências que:

Promovam o conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação de experiências sensoriais, expressivas, corporais que possibilitem movimentação ampla, expressão da individualidade e respeito pelos ritmos e desejos da criança; Favoreçam a imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical; Possibilitem às crianças experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos; Recriem, em contextos significativos para as crianças, relações quantitativas, medidas, formas e orientações espaço-temporais; Ampliem a confiança e a participação das crianças nas atividades individuais e coletivas; Possibilitem situações de aprendizagem mediadas para a elaboração da autonomia das crianças nas ações de cuidado pessoal, auto-organização, saúde e bem-estar; Possibilitem vivências éticas e estéticas com outras crianças e grupos culturais, que alarguem seus padrões de referência e de identidade no diálogo e conhecimento da diversidade; Incentivem a curiosidade, a exploração, o encantamento, o questionamento, a indagação e o conhecimento das crianças em relação ao mundo físico e social, ao tempo e à natureza; Promovam o relacionamento e a interação das crianças com diversificadas manifestações de música, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura; Promovam a interação, o cuidado, a preservação e o conhecimento da biodiversidade e da sustentabilidade da vida na Terra, assim como o não desperdício dos recursos naturais; Propiciem a interação e o conhecimento pelas crianças das manifestações e tradições culturais brasileiras; Possibilitem a utilização de gravadores, projetores, computadores, máquinas fotográficas e outros recursos tecnológicos e midiáticos. (BRASIL, 2009d, p. 26-27).

Segundo as DCNEIs (BRASIL, 2009d, p. 27), “[...] as creches e pré-escolas, na elaboração da proposta curricular de acordo com suas características, identidade institucional, escolhas coletivas e particulares pedagógicas, estabelecerão modos de integração dessas experiências”. Tais vivências possibilitam, dentro do contexto da Educação Infantil, a transformação dos sujeitos envolvidos, afetando seu modo de ser, de conviver e de aprender, aumentando a autoconfiança e contribuindo para a formação de sua identidade. A esse respeito, Moreira (2004, p. 112) afirma:

Nós aprendemos e ensinamos em meio a experiências, em meio às relações que estabelecemos na escola. Tudo isso tem que ser organizado, pensado, planejado, não é algo que acontece de qualquer jeito. A idéia da experiência do aluno fazendo, do professor também trabalhando, planejando e desenvolvendo práticas também está presente.

Nessa perspectiva de desenvolver os campos de aprendizagem na Educação Infantil, evidencia-se que o professor tem um papel preponderante para atingir essas vivências, sejam elas experiências de ludicidade, de aconchego, de autonomia, de estética, de investigação, de respeito, de diálogo, de leitura, de

raciocínio. Dessa maneira, na prática da instituição infantil, as experiências propostas precisam ser selecionadas, planejadas e organizadas em um currículo e as atividades devem ser orientadas para as competências e habilidades específicas que constam nas propostas curriculares para a Educação Infantil.

Nesse alijamento sobre a organização do currículo, frisamos que o número de crianças por educador deve também ser prioridade para a instituição que prima pela qualidade do atendimento. Assim, para o melhor desenvolvimento das atividades e em consonância com o espaço físico da escola, recomenda-se que, na faixa etária de zero a um ano, sejam entre seis a oito crianças por professor; na faixa etária de dois a três anos, no máximo 15 crianças; na faixa etária entre quatro e cinco anos, no máximo 20 crianças.

Faz-se necessário ressaltar que o atendimento aos direitos da criança e à sua integralidade requer que as escolas infantis, na organização de sua proposta pedagógica e curricular, assegurem espaço e tempo para a efetivação do diálogo cotidiano entre famílias, bem como o respeito ao professor. Elencamos que o trabalho com as famílias e a gestão escolar via professor seja uma parceria de pensamentos e ideias em prol da qualidade de vida das crianças. A organização curricular da Educação Infantil deve se estruturar em eixos, campos ou módulos, desde que desenvolvam experiências que se articulem em torno de três princípios: éticos, políticos e estéticos.

Princípios Éticos lembram a importância do professor a: Assegurar às crianças a manifestação de seus interesses, desejos e curiosidades ao participarem das práticas educativas; Valorizar as produções, individuais e coletivas das crianças; Apoiar a conquista pelas crianças de autonomia para escolher brincadeiras e atividades e para a realização de cuidados pessoais diários; Ampliar as possibilidades de aprendizado trazidas por diferentes tradições culturais; Fortalecer a autoestima e o vínculo afetivos de todas as crianças, combatendo preconceitos; Princípios Políticos: o professor deve orientar-se no sentido de: Promover a formação participativa e crítica das crianças; Possibilitar às crianças a expressão de seus sentimentos, ideias e questionamentos na busca do bem-estar coletivo e individual; Oferecer condições para que as crianças aprendam a considerar os sentimentos e a opinião dos outros sobre um acontecimento, uma reação afetiva, uma ideia, um conflito; Garantir uma experiência bem-sucedida de aprendizagem a todas as crianças e lhes proporcionar oportunidades para o domínio de acontecimentos básicos. Princípios Estéticos devem voltar-se para: Valorizar o ato criador e a construção pelas crianças de respostas singulares em experiências diversificadas; Organizar situações agradáveis, estimulantes, que desafiem o que as crianças já sabem, sem ameaçar-lhes a autoestima nem promover competitividade; Possibilitar às crianças apropriar-se de diferentes linguagens e saberes que circulem em nossa sociedade. (BRASIL, 2009d, p. 33-35).

O planejamento da atividade docente pode ser semanalmente, mensalmente ou por períodos, sempre reconhecendo a criança como um sujeito histórico-social que produz seu próprio conhecimento, sua cultura, respeitando o seu processo evolutivo, sem lhe impor rotinas mecânicas e atividades às quais a criança não consiga atribuir sentido. Desse modo, a avaliação na Educação Infantil merece destaque, haja vista que se torna um instrumento de reflexão sobre a prática pedagógica na busca pela qualidade da aprendizagem.

### **3.4 A criança como protagonista: significâncias da prática docente**

Historicamente os atos de ensinar e educar crianças pequenas estavam intrinsecamente ligados a tarefas a serem realizadas pelas mulheres, como se fossem uma extensão das tarefas realizadas por elas em suas famílias.

A iniciativa das mulheres nas salas de aula, logo no início do século XIX no Brasil, foi acompanhada pelo crescimento da escolarização, algumas pessoas chegaram a afirmar que seria um perigo entregar as crianças para as mulheres com pouco conhecimento, pois isso acarretaria um risco ao desenvolvimento infantil. Em contrapartida, outras pessoas afirmavam que somente as mulheres teriam por natureza condições de cuidar e de ensinar as crianças pequenas, sabendo lidar com esses indivíduos dia a dia, por terem como destino a maternidade, uma atividade na qual existe total entrega e amor. É oportuno comentar que:

A existência do trabalho e do emprego configurava a profissão dos professores de pré-escola. É somente ao final da década de 1990 que observamos uma preocupação com a formação e com as políticas públicas de formação para os profissionais que trabalhavam em creches. (GOMES, 2009, p. 128).

As situações e as condições de trabalho profissionais e pessoais para exercer a profissão de professor, bem como o lugar na sociedade, entre outros aspectos, são de fundamental importância e relevância para o exercício da profissão docente. Portanto, foram as professoras que buscaram a continuidade da formação profissional e uma especialização na área da Educação Infantil; foram elas as primeiras a buscar uma maior especialização, maiores conhecimentos e, por consequência, uma maior especialização para que pudessem realizar e desenvolver um trabalho de maior qualidade, e isso era realizado independentemente dos outros cursos obrigatórios, como a graduação, que já era

obrigatória, para ser docente a partir da LDB de 1996. De acordo com o que afirmava Gomes (2009, p. 144):

As professoras de pré-escola sobressaíam na busca por autoformação, dando continuidade aos estudos em nível de pós-graduação e em cursos de extensão cultural, também os oferecidos por outra municipalidade, além da frequência obrigatória a cursos oferecidos pela prefeitura municipal.

Entretanto, no final da década de 1980, pode-se observar de fato uma maior e real preocupação com a formação dos docentes que trabalhavam em creches da rede pública, a partir da compreensão de que é nessa faixa etária das crianças que se concentra a etapa mais importante referente ao desenvolvimento e à aprendizagem, pois é nela que se dá a base para toda a formação futura. Segundo Gomes (2009, p. 128), até essa época as professoras não tinham formação adequada para trabalharem com as crianças pequenas de creche:

É somente ao final da década de 1980 e início da década 1990 que observamos uma preocupação com a formação e com políticas públicas de formação para os profissionais que trabalhavam em creches e não possuíam a escolarização necessária: o magistério para o trabalho com a educação infantil.

As professoras da Educação Infantil passaram a buscar formação profissional, no intuito de ensinar hábitos e valores para as crianças pequenas, compreendendo que esses afazeres estariam intrínsecos na profissão de docente. Contudo, as décadas passadas também mostram uma desvalorização dos profissionais que estavam insatisfeitos com suas remunerações. As professoras da Educação Infantil não vislumbravam perspectivas que as motivassem, como melhorias de salário, valorização da profissão, reconhecimento, dentre outros aspectos.

As educadoras de creche desejavam a valorização profissional, mudar de área de trabalho, [...] as professoras de pré-escola não apresentavam expectativas motivadoras: ao lado da preocupação com a melhoria da preparação das crianças para o ensino fundamental. (GOMES, 2009, p. 135).

Foram os debates acerca das especificidades da criança pequena e a luta pela construção da identidade e valorização da professora de Educação Infantil que incidiram em novos contornos para essa tarefa, que agora se mostra com muitas exigências e, sobretudo, com clareza na intencionalidade da prática pedagógica que ela realiza com as crianças no ambiente escolar.



Para Gomes (2009), uma rede de interações alargadas (com os pares, com as crianças, com os pais e com outras pessoas ligadas ao trabalho) inclui considerar as características da criança – globalidade, vulnerabilidade e dependência da família –, as características dos contextos de trabalho diversos e as características das tarefas abrangentes, que vão desde os cuidados da criança – bem-estar, higiene e segurança – à educação, entendida como socialização, desenvolvimento e aprendizagem.

Assim sendo, exige-se da professora<sup>10</sup> da infância uma amplitude e singularidade de tarefas, requerendo-se uma preparação pessoal, e não só profissional. O papel da professora na Educação Infantil é de uma provocadora de oportunidades, como uma ouvinte, uma observadora, alguém que entende a importância de deixar a criança escolher, experimentar, exprimir ideias, negociar. É papel da professora de creche manter essa rede de interações alargadas com as crianças, com as famílias, com os pares na profissão.

É por meio da conscientização de que a criança é um cidadão competente e de direitos, que deve ser respeitado em suas especificidades, com vistas ao seu desenvolvimento integral, que se configura melhor a compreensão da criança pequena e do trabalho pedagógico que se espera, contribuindo para a construção de seu conhecimento (ZABALZA, 2006).

Por intermédio de experiências desafiadoras e significativas, as crianças integram-se no próprio mundo e no mundo dos adultos, consolidando suas relações afetivas com os mesmos, além de se desenvolverem e aprenderem satisfatoriamente a partir das interações e das vivências de afetividade, influenciando diretamente em seu processo de desenvolvimento e de aprendizagem. Segundo o que afirma Gomes (2009, p. 120): “A inserção no mundo dos adultos pela construção de vínculos, aprendizagens, representações e até pelos pequenos gestos afetivos que marcam significativamente esse período da vida”. Cada criança traz consigo sua própria história, refletindo suas experiências, sua cultura e o contexto social em que está inserida, sendo a professora uma parceira, uma promotora de aprendizagens para as crianças.

---

<sup>10</sup> O gênero feminino no termo “professora”, como já expressamos em capítulo anterior, dá-se em função de a grande maioria do quadro de professores atuantes nas creches ser composto por mulheres no Brasil, segundo dados do Educacenso 2013 (INEP, 2014).

A organização do ambiente escolar, da sala de aula e ainda de uma rotina bem elaborada e continuada é ideal para uma adaptação e para um bom desenvolvimento das crianças. Essas tarefas podem ser realizadas de diversas maneiras, inclusive com o auxílio das crianças, organizando os espaços da sala de aula de acordo com as necessidades, podendo-se separar a sala em cantinhos.

Várias atividades no cotidiano envolvem adultos e crianças. Para isso, faz-se necessária uma sequência a fim de que se tenha uma certa lógica da rotina na sala de aula, envolvendo os mais variados tipos de expressão que a linguagem possibilita e a vivência de experiências, além do diálogo com os docentes e com os pares. Sobre a realidade da escola infantil, Craidy (2001, p. 68) ressalta que “[...] o cotidiano de uma Escola Infantil tem de prever momentos diferenciados que certamente não se organizarão da mesma forma para as crianças maiores”.

Algumas atividades fazem parte da rotina que se diferencia em função da idade das crianças. Para as crianças de zero a dois anos, indicam-se atividades variadas de expressão e de vivência sensório-motoras. Devem-se permitir brincadeiras espontâneas, proporcionar uma acolhida interessante, prever a troca de fraldas, momentos de repouso, de lanche, além de oferecer uma variedade de materiais que podem ser explorados pelos pequenos. Todos os momentos, inclusive a saída, devem ser planejados pelo professor.

Para as crianças de dois a seis anos de idade, já é possível realizar atividades com mais interações entre elas e os professores, de modo a possibilitar seu maior desenvolvimento. É possível também realizar uma recepção acolhedora, propor atividades dirigidas e livres, estimular bastante a oralidade, além de prever momentos de alimentação, repouso e saída, já referidos anteriormente.

As atividades devem ser planejadas com base em um contexto significativo para as crianças, podendo ser criadas e relacionadas a partir de um eixo, algum motivo ou cultura, para que as crianças as compreendam da melhor maneira, fazendo *links* com aquilo que as rodeia, de sorte a torná-las mais acessível para a sua compressão e para o domínio do conhecimento transmitido, sempre valorizando a cultura que a criança traz consigo.

A instituição de educação infantil deve tornar acessível a todas as crianças que a frequentam, indiscriminadamente, elementos da cultura que enriquecem o seu desenvolvimento e inserção social. Cumpre um papel socializador, propiciando o desenvolvimento da identidade das crianças, por

meio de aprendizagens diversificadas, realizadas em situações de interação. (BRASIL, 2009d, p. 23).

Destaca-se a contação de histórias como uma importante prática pedagógica, pois é um momento em que as crianças demonstram grande atenção e interesse. Nessa ocasião, podem ser explorados vários aspectos, tais como: a questão do saber ouvir e da interpretação do que foi lido, podendo ser realizada por meio de desenhos ou até mesmo realizada com crianças maiores, em uma rodinha de debate sobre o que foi compreendido, se diante do que foi lido há algo que pode ser aproveitado, como, por exemplo, uma “moral da história”.

Ostetto (2000) assume a perspectiva sociointeracionista e propõe ainda que o professor de Educação Infantil seja capaz de organizar o espaço, o tempo, os materiais e os agrupamentos de crianças e propor atividades que promovam as interações de modo desafiador. Nessa concepção, o papel do professor de Educação Infantil traz consigo não apenas uma visão de criança, mas também uma concepção de profissionalidade e de competências específicas no trabalho destinado a cuidar e educar a infância.

As expectativas em relação a tais profissionais não são poucas. Oliveira (2002), por exemplo, argumenta que a formação do educador da infância deve incluir o conhecimento técnico e o desenvolvimento de habilidades para realizar atividades variadas, particularmente as expressivas, e para interagir com crianças pequenas.

Essa mudança de paradigma, de concepção de criança e de Educação Infantil perpassa pela cultura escolar estabelecida e está diretamente relacionada com os valores, práticas e interesses dos professores na articulação de seus muitos saberes.

Nessa baila, espera-se que o docente discuta com o grupo a respeito dos pressupostos filosóficos da instituição, reflita sobre os procedimentos cotidianos ali adotados, aprofunde os estudos teóricos e metodológicos, mantenha uma escuta atenta sobre as condições objetivas da experiência em sala de aula narrada pelas crianças, além de revisar, coletiva e regularmente, o Projeto Político-Pedagógico da escola e de participar, de maneira presente e atenta, da rotina escolar, buscando melhorar constantemente o desenrolar do planejamento em ações o mais produtivas e positivas possível.

Assim, na atualidade, concebe-se a Educação Infantil como um espaço de enriquecimento sociocultural de cada criança. Pode-se, com arrimo em experiências concretas de convivência social, de desenvolvimento cognitivo e de expressão de emoções, possibilitar às crianças a potencialização de seu desenvolvimento e de sua aprendizagem. No tocante à avaliação, os estudos apontam para a impossibilidade de separar a prática pedagógica do ato de observar e avaliar (HOFFMANN, 2000; PIMENTA, 1999), isso porque a avaliação permite ao professor uma reflexão permanente sobre sua própria prática e sobre a possibilidade de repensar e reformular seu fazer pedagógico. Portanto, se quisermos ser bons educadores, precisamos também saber avaliar não somente os alunos, mas também a nossa própria práxis pedagógica.

Em Educação Infantil, a avaliação significa um estado de alerta permanente do docente com relação ao processo de desenvolvimento e de aprendizagem da criança. É por meio da avaliação mediadora que se materializa aquilo que chamamos de práxis, ou seja, é uma oportunidade para o professor tomar consciência de onde partiu e do que construiu na sua trajetória em termos de processos didáticos, de modo que consiga, por meio de um processo reflexivo, reorganizar seu trabalho docente. Espera-se ainda que professores que atuam com a infância valorizem as interações, as brincadeiras; que registrem sistematicamente os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança; e ainda que sejam capazes de transformar os registros de avaliação em anotações significativas sobre o acompanhamento das crianças em seu processo de construção de conhecimentos. Para isso, devemos adotar alguns princípios metodológicos que podem auxiliar na condução dos registros de avaliação na Educação Infantil.

Uma primeira ação importante diz respeito à prática de realizar anotações frequentes e significativas sobre as manifestações de cada criança, elas são embasadoras do atendimento individual e da continuidade da ação educativa; essas anotações corporificam a ação mediadora do trabalho pedagógico.

Outra ação relevante diz respeito ao diálogo frequente e sistemático entre os educadores que lidam com a criança e os pais ou responsáveis. O hábito de conversar sobre o processo de desenvolvimento e aprendizagem da criança auxilia na sistematização e na avaliação que o professor realiza, além de aproximar os pais ou responsáveis do trabalho educativo efetivado pela escola. É tarefa do professor

realizar sínteses organizadoras e reflexivas do trabalho docente por meio da elaboração de relatórios individuais das crianças, que podem ser trimestrais ou semestrais. Entretanto, os docentes se questionam: “Como é possível observar e avaliar com tantas coisas para fazer em sala de aula?”.

Hoffmann (2000) apresenta algumas orientações que nos ajudam a realizar esse percurso. É importante compreender que o relatório individual das crianças não pode ser reduzido a apontar atitudes desses sujeitos com julgamento de valor, pouco revelando sobre seu desenvolvimento e aprendizagem, nem a uma produção uniformizada a partir de roteiros elaborados pelos próprios docentes. Também não deve ser elaborado somente para atender a uma necessidade burocrática da escola e ao interesse dos pais em controlar o trabalho desenvolvido. Ele é o relato globalizante do percurso de cada criança no espaço educativo, portanto deve conter as interações das crianças com os pares e com o educador; a participação da criança em atividades dirigidas e espontâneas (suas conquistas, perguntas, dúvidas e comentários); as manifestações afetivas e emocionais da criança (preferências, frustrações, reações diante dos conflitos, etc.); a ação mediadora do professor realizada em todo o processo de desenvolvimento e aprendizagem da criança com base nos registros. Nesse sentido, o relatório deve descrever características gerais do infante, o relacionamento entre seus pares e professores e o envolvimento da criança nas atividades livres (como brincadeiras) e dirigidas (como jogos), além do processo de adaptação.

Também é importante relatar em que áreas do desenvolvimento a criança apresenta avanços, compreendendo o processo de aprendizagem como um *continuum*; as dificuldades dos infantes podem e devem ser relatadas/descritas na síntese, identificando se há alguma área a ser mais bem trabalhada, apontando como pode o professor intervir nesse sentido e qual a contribuição possível da família. É importante também o registro sobre como a criança vem se desenvolvendo em relação às questões socioafetivas e qual a postura do professor diante dos seus conflitos. Segundo as Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil (BRASIL, 2009d, p. 138):

As instituições de Educação Infantil devem criar procedimentos para acompanhamentos do trabalho pedagógico e para avaliação do desenvolvimento das crianças, sem objetivo de seleção, promoção ou classificação, garantindo: I- a observação crítica e criativa das atividades, das brincadeiras e interações das crianças no cotidiano; II- a utilização de

múltiplos registros realizados por adultos e crianças (relatórios, fotografias, desenhos, álbuns etc.).

A professora deve priorizar, no contexto da avaliação da aprendizagem das crianças na Educação Infantil, a observação e a participação em atividades individuais ou coletivas, bem como a utilização de diferentes recursos, de modo a favorecer as interações e as brincadeiras. Ressalta-se que a avaliação não tem valor quantitativo nem classificatório na Educação Infantil. Nessa etapa, a avaliação torna-se um valioso recurso para que o professor possa planejar a rotina de forma a contribuir com o desenvolvimento cognitivo da criança. Dessa forma, a avaliação é contínua, realizada ao longo do ano, e não em tempos determinados.

Dentre as diversas formas de registro avaliativo, o relatório ou o portfólio são os que mais contribuem para a compreensão do modo de agir, pensar e sentir da criança, de sorte a se conhecer suas particularidades. Todavia, essa avaliação realizada pelo docente da Educação Infantil não pode ficar retida na instituição, pelo contrário, deve ser entregue aos pais e aos futuros professores do ano posterior, inclusive na transição da matrícula para o Ensino Fundamental, garantindo-se, assim, a continuidade no processo de aprendizagem e no desenvolvimento da criança.

#### 4. A EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO DE FORTALEZA

- Acho que eu poderia entender isso melhor - disse Alice de maneira muito educada - se estivesse tudo escrito. Mas, desse jeito, eu não consigo entender o que você quer dizer.

(Lewis Carroll, 2010)

A Educação Infantil foi, no passado próximo, negligenciada pelo poder público quanto ao acesso e quanto à qualidade definida e estabelecida em leis reconhecidamente importantes na legislação educacional. A queixa de Alice quanto à necessidade de que “se estivesse tudo escrito” é, em âmbito nacional, minimizada apenas na promulgação da atual Lei de Diretrizes e Bases (Lei nº 9.394/1996) que garantiu a oferta da Educação Infantil e exigiu, por força mandatária, que municípios obrigatoriamente oferecessem esse atendimento às crianças de zero a cinco anos de idade, inserindo no quadro das políticas governamentais ações voltadas à implementação desse atendimento à população infantil.

O avanço nas discussões e luta em favor da criança também tomaram corpo em documentos importantes, como o Plano Nacional da Educação (2014-2024), legislação de periodicidade decenal que consiste em estabelecer objetivos e enumerar as ações necessárias para alcançá-los no campo da educação.

A Educação Infantil é dever do Estado, prioridade do poder público municipal, direito da criança e opção da sua família, portanto, deve promover e assegurar o bem estar, o crescimento, o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças de 0 a 5 anos, de acordo com as suas necessidades e interesses, ampliando o universo de suas experiências e conhecimentos, e atendendo às necessidades de suas famílias, em consonância com a legislação vigente e com os princípios expressos na Política Nacional de Educação Infantil.

As instituições de Educação Infantil pertencentes ao Sistema Municipal de Ensino, de administração direta ou conveniada, devem atender ao disposto na legislação em vigor, como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEIs), as Diretrizes Operacionais para a Educação Infantil (DOEIs), o Plano Nacional de Educação (2001) e a Resolução nº 2/2010 do Conselho Municipal de Educação (CME).

Em termos de município, a criação ou revisão dos Planos Municipais de Educação (PME) está prevista pela Lei nº 13.005/2014; assim, em Fortaleza, foram

definidas as metas a serem atingidas num prazo de 10 anos e descritas as estratégias que serão usadas para atender aos objetivos propostos.

É oportuno comentar a compreensão de que o PME é muito mais do que uma declaração de intenções. Além de ser uma exigência do Plano Nacional de Educação, sua relevância está na força que comporta, pois a sua implementação tem o potencial de mudar a forma como os gestores e a comunidade lidam com as políticas educacionais. É a partir do PME (2015) que podemos visualizar longitudinalmente o atendimento municipal ofertado à criança, além de compreender as metas e estratégias elencadas no intuito de aumentar, quantitativa e qualitativamente, o serviço oferecido na Educação Infantil.

O PME foi publicado em Diário Oficial do Município de 15.549, de 24 de junho de 2015; as ações desenvolvidas pelas Instituições de Educação Infantil dos Sistemas de Ensino no Município de Fortaleza devem estar em consonância com estas diretrizes:

Implantação progressiva da Educação Infantil em tempo integral. Obrigatoriedade de matrículas de crianças com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação na rede regular de ensino. Articulação da Educação Infantil com o Ensino Fundamental e com outras áreas, especialmente com a Cultura, a Saúde e a Assistência Social, garantindo a intersetorialidade das ações em prol da qualidade da educação e respeitando as especificidades de cada faixa etária. Instituições de Educação Infantil (creches, pré-escolas e/ou Centros de Educação Infantil – CEIs) regidas pelo princípio da Gestão Democrática. Elaboração/reelaboração da Proposta Pedagógica das instituições de Educação Infantil, em conjunto com a comunidade escolar, que propicie o desenvolvimento integral, a aprendizagem e o bem-estar das crianças. Professor habilitado na forma da Lei para o exercício do magistério na Educação Infantil, assegurando formação continuada para seu aprimoramento profissional, priorizando a lotação do professor que tenha formação específica na área. Ascensão Funcional garantida nos planos de cargos, carreiras e salários dos profissionais do magistério público municipal, proporcionando melhorias salariais e incentivando sua permanência nessa etapa da educação. Acompanhamento sistemático e contínuo das crianças, realizado pelo professor, levando em consideração seus processos de aprendizagem e desenvolvimento sem caráter seletivo e de promoção para o Ensino Fundamental. Garantia de estrutura física e de material adequados aos padrões básicos de funcionamento da Educação Infantil, atendendo aos parâmetros nacionais de qualidade para essa etapa da educação, sendo assegurada, de acordo com os princípios da gestão democrática, a participação dos professores e coordenadores na escolha desses materiais. Ampliação dos recursos orçamentários e financeiros, para esta etapa da educação básica, com base no estudo custo aluno-qualidade, elaborado pelo INEP/MEC, e como parte do Regime de Colaboração. (FORTALEZA, 2015, p. 10-11).



A Política de Educação Infantil, como pode ser observada no referido PME, aponta várias ações a serem desenvolvidas pelo poder público municipal no sentido de efetivar o acesso com qualidade ao serviço público educacional. São exigidas, assim: a qualificação dos profissionais, a regularização das instituições, a articulação com as famílias, a inclusão de crianças com deficiência no sistema regular, a articulação com o Ensino Fundamental por meio do acompanhamento sistemático e contínuo das crianças, a oferta de turno integral para crianças matriculadas na Educação Infantil, bem como a melhoria da estrutura física e a aquisição de insumos para a qualificação do trabalho nessa etapa.

Segundo Zabalza (2004), alguns aspectos da educação são fundamentais para gerar um atendimento de qualidade. É necessário que as instituições de Educação Infantil possuam um bom currículo, que saibam respeitar a cultura e o direito da infância, que organizem os espaços e que trabalhem com rotinas e projetos. Para que isso seja efetivado, contudo, é necessário que haja investimento nesses aspectos, sem esquecer também do corpo docente, que, para o suscitado autor, é o ponto-chave da qualidade.

A qualidade, pelo menos no que se refere às escolas, não é tanto um repertório de traços que se possuem, mais sim algo que vai sendo alcançado. A qualidade é algo dinâmico (por isso faz-se mais alusão às condições culturais das escolas do que aos seus elementos estruturais), algo que se constrói dia-a-dia e de maneira permanente. (ZABALZA, 2004, p. 32).

É certo dizer que o município de Fortaleza vem desenvolvendo suas políticas educacionais para a infância com base nas orientações e na legislação oriundas do Governo Federal, a exemplo de vários outros municípios. Aparentemente clara e de premente implementação, entretanto, muitas ainda são as lacunas a serem atendidas no tocante ao atendimento na Educação Infantil de qualidade.

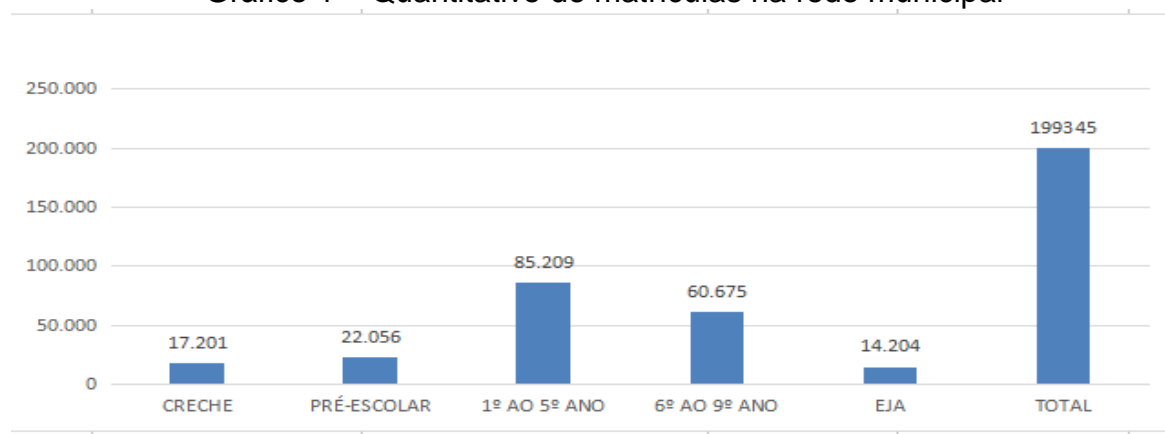
Na “Política Municipal de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a cinco anos à educação”, como um dos seus primeiros princípios, encontramos o texto que afirma que: “[...] a Educação Infantil é dever do Estado, prioridade do poder público municipal, direito da criança e opção da sua família”, estando, assim, aliada à legislação oriunda do Ministério da Educação (MEC). Não obstante, as determinações constitucionais e os estudos teóricos importantes

sobre as prerrogativas do atendimento de qualidade ainda não são suficientes para a mudança da realidade no atendimento à criança no município com relação a quase todos os aspectos apontados; os direitos constitucionais da criança continuam sendo negligenciados em Fortaleza.

#### 4.1 O quadro situacional de atendimento na Educação Infantil em Fortaleza

A rede municipal de Fortaleza é considerada a quinta maior do país, totalizando um atendimento de 199.345 crianças, jovens e adultos matriculados, conforme Gráfico 1, a seguir

Gráfico 1 – Quantitativo de matrículas na rede municipal



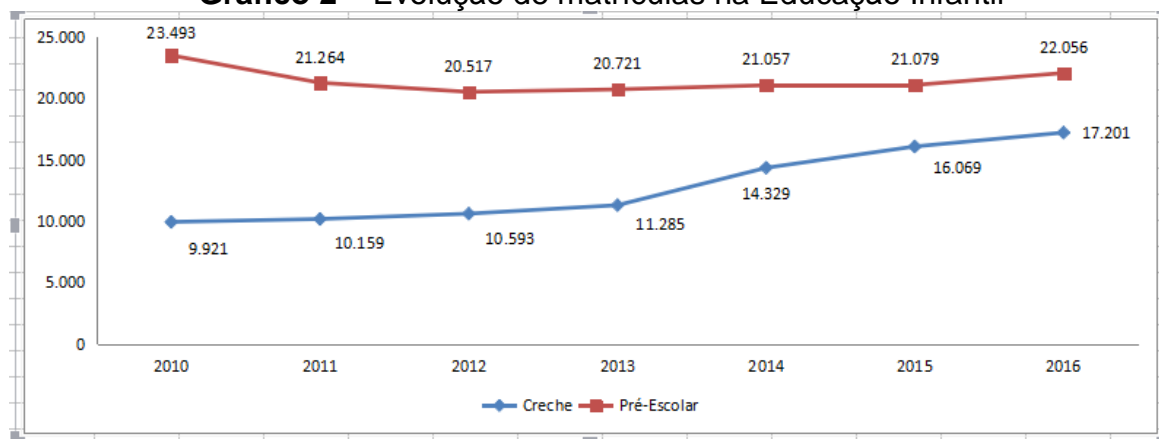
Fonte: Fortaleza (2016).

Considerando a demanda de atendimento segundo a faixa etária, vemos que o número de matrículas na creche continua sendo incipiente, quando o aumento de oferta desse serviço deveria ser uma prioridade, conforme consta na Política Municipal de Educação Infantil, em que está prevista a expansão do atendimento em creche e a universalização da pré-escola, com o intuito de: “Expandir o atendimento educacional às crianças de 0 a 5 anos de idade pelo Poder Público Municipal, com atenção especial à faixa de 0 a 3 anos, e implantar, progressivamente, o atendimento em período integral às crianças de 4 a 5 anos de idade” (FORTALEZA, 2016, s.p.).

Sobre o atendimento na Educação Infantil, este consta como um dos eixos principais da política do município. Os dados da Secretaria Municipal da Educação (SME) apontam um total de 39.257 crianças matriculadas em creches e pré-escolas. Os dados mostram que efetivamente aumentaram os números de matrículas na

creche; em pouco mais de cinco anos, o atendimento praticamente dobrou, haja vista que, em 2010, eram 9.921 crianças, cifra que, em 2016, passou a 17.201 crianças de zero a três anos matriculadas na creche, conforme o gráfico 2.

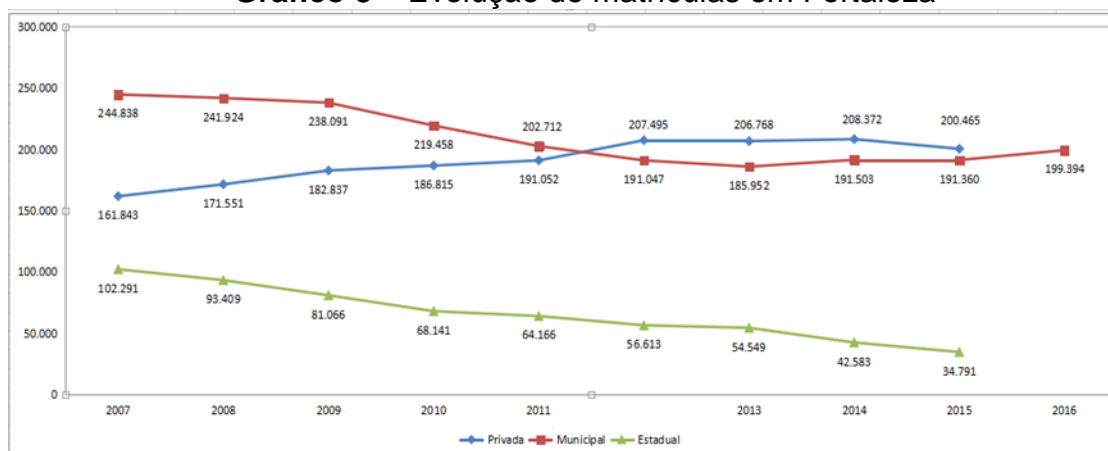
**Gráfico 2 – Evolução de matrículas na Educação Infantil**



Fonte: Fortaleza (2016).

No setor privado, a oferta educacional acontece em instituições confessionais, filantrópicas ou comunitárias. Segundo os dados da Secretaria Municipal da Educação (2016), esse setor atende a um total de 200.465 crianças em 2015. No setor público, o atendimento acontece em instituições vinculadas à esfera estadual e municipal. De acordo com os dados fornecidos pela SME, as crianças que são atendidas no setor público somam um total de 199.394, e o estado oferece 34.791 vagas na Educação Infantil, conforme mostra o gráfico 3.

**Gráfico 3 – Evolução de matrículas em Fortaleza**

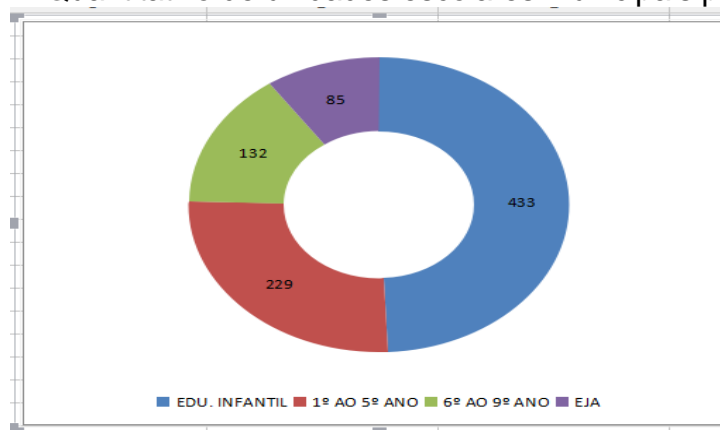


Fonte: Fortaleza (2016).

Outrossim, a quantidade de instituições municipais que atendem à faixa etária de crianças na Educação Infantil na rede municipal de Fortaleza (433) em

2016 ultrapassa o número de instituições somadas que atendem ao restante da rede, ou seja, ao Ensino Fundamental anos iniciais (229), ao Ensino Fundamental anos finais (132) e ao Educação de Jovens e Adultos (85), o que demonstra a relevância de maior formação para esse profissional de educação.

**Gráfico 4** – Quantitativo de unidades escolares municipais por etapa



Fonte: Fortaleza (2016).

As instituições que atendem à Educação Infantil estão espalhadas por todas as seis regionais que compõem o município de Fortaleza. Estruturar um trabalho na rede exige ações de gestão que orientem e sistematizem as ações pedagógicas dessas instituições que estão hoje pulverizadas em todos os bairros da cidade. A qualidade nesse atendimento depende do apoio financeiro, administrativo e pedagógico, uma vez que esse número de instituições vêm gradualmente aumentando no município de Fortaleza, como especifica a Tabela 1.

**Tabela 1** – Unidades escolares: ano x tipificação

	2011	2012	2013	2014	2015	2016
Centro de Educação Infantil	133	138	156	183	199	134
Creche conveniada	53	48	50	58	71	80
Escola municipal de tempo integral	0	0	0	6	13	17
Escola municipal de tempo parcial	270	273	274	272	272	270
Unidade anexa	38	31	24	22	8	8
Unidade especial	7	7	7	6	8	8

Fonte: Fortaleza (2016).

A SME de Fortaleza, por meio da Coordenadoria de Educação Infantil, atenta às questões de necessidade de melhoria nesse atendimento, disponibilizou o documento “Diretrizes Curriculares para Educação Infantil”, que orienta as ações

administrativas e pedagógicas destinadas à Educação Infantil e pauta-se a partir das seguintes concepções:

A criança é um sujeito histórico que está inserido em um determinado contexto social, possuidor de direitos, sejam eles humanos ou civis. Ela aprende e se desenvolve na interação com o meio sociocultural a partir das vivências cotidianas, sendo ativa na construção do conhecimento sobre si e sobre o mundo e na produção de cultura [...]. A infância é compreendida como forma específica de conceber a criança nos seus modos de ser e estar numa determinada sociedade, nas suas produções e experiências vividas. Salienta-se que não existe uma única infância, pois essa é uma concepção construída em cada sociedade de acordo com suas diversidades culturais, envolvendo os fatores políticos e econômicos, variando assim, no tempo e no espaço, numa construção histórica. Nesse sentido, a infância é um tempo precioso da vida humana que se caracteriza pelo intenso processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança. (BRASIL, 2009d, p. 1).

Diante dessas concepções, a SME afirma conceber a Educação Infantil como primeiro espaço institucional de educação frequentado pela criança pequena, tendo como objetivo principal o seu desenvolvimento integral mediante vivências pedagógicas planejadas e diversificadas que garantam a ampliação das formas de expressão (lúdica, gráfica, oral, corporal, entre outras) e das aprendizagens, assim como o seu bem-estar.

No que concerne à organização do trabalho pedagógico, as Diretrizes Pedagógicas indicam ações que se referem ao trabalho do professor e do coordenador pedagógico, pressupondo um trabalho colaborativo também com profissionais especialistas que atuam fora de rede de ensino:

O professor que atua na Educação Infantil deve receber o apoio pedagógico de outros profissionais da carreira do magistério, especialmente do coordenador pedagógico com conhecimentos específicos na área de Educação Infantil, e, quando necessário, de profissionais de outras áreas, tais como psicólogos, assistentes sociais e fonoaudiólogos, a fim de realizar adequadamente o seu trabalho. O trabalho docente deve ser cooperativo, possibilitando o compartilhamento de responsabilidades e o desenvolvimento da solidariedade. A adequada estrutura física, a presença de materiais pedagógicos, livros de literatura infantil e brinquedos de boa qualidade e em quantidade suficiente e uma alimentação saudável, diversificada e adequada a cada faixa etária são condições indispensáveis para que as instituições de Educação Infantil desenvolvam um trabalho pedagógico de qualidade. (FORTALEZA, 2016, p. 8).

A obrigatoriedade municipal pelo oferecimento das etapas Educação Infantil e Ensino Fundamental fez com que esse atendimento fosse acrescido em tamanho, contudo de maneira desordenada, sem critérios mínimos de infraestrutura, tampouco de projeção de atendimento à demanda reprimida

especialmente na idade de creche. Ainda há muito o que avançar em termos de número de vagas na creche, há uma dívida histórica da gestão municipal para com a população desde que a última LDB incluiu a creche como espaço educacional de responsabilidade do poder público, registrando que não basta garantir o acesso, é necessário oferecer um serviço de qualidade às crianças na primeira infância.

Concordamos com Pinho (2012) quando afirma que a implementação da política pública para educação infantil está condicionada ao contexto político e que historicamente, a participação dos movimentos sociais e dos órgãos de defesa da educação foram essenciais em alguns momentos de decisão na política local, como, por exemplo, no processo de transferência das creches mantidas pela assistência social do governo estadual para o município de Fortaleza. É a partir do processo de municipalização, a partir de 2005 que,

[...] percebe-se uma mudança no foco do atendimento, que passa a ser a criança. Assim, começam a ser desenvolvidas ações que buscam imprimir uma maior qualidade no atendimento. A seleção de coordenadores pedagógicos para gerenciar as instituições, a destinação de professores habilitados e o desenvolvimento de ações de formação, a elaboração de propostas pedagógicas específicas e o credenciamento das instituições junto ao CME são ações que apontam para uma política voltada para a garantia do direito da criança. (PINHO, 2012, p. 155)

A pesquisa de Pinho (2012), também revelou duas fragilidades na política municipal. A primeira delas refere-se ao acesso à creche, pois os dados mostraram uma defasagem no atendimento frente à demanda existente, o que pode ser considerado como negativa do direito da criança e que os pequenos avanços percebidos em relação ao atendimento em creche, como a infraestrutura, não alcançaram a pré-escola. Embora esta última não enfrente o problema de escassez de vagas na mesma proporção da creche, sofre com a falta de estrutura física adequada e de proposta pedagógica específica.

Todos esses processos indicam uma concepção subjacente de Educação Infantil, de criança e de direito, definida pela gestão política. É preciso reconhecer que o discurso e a prática no Município, muitas vezes, não dialogam e que dados e documentos oficiais apresentam um diagnóstico que nem sempre reflete a realidade. Assim, aspectos muito específicos como as metas da política e os resultados alcançados, não mantêm, às vezes, uma relação com os anseios sociais.

## 5. DELINEAMENTO METODOLÓGICO DA PESQUISA

[...] No decorrer da viagem, Alice encontra muitos caminhos que seguiam em várias direções. Em dado momento, ela perguntou a um gato sentado numa árvore:

- Podes dizer-me, por favor, que caminho devo seguir para sair daqui?

- Isso depende muito de para onde queres ir - respondeu o gato.

(Lewis Carroll, 2010)

Neste capítulo, buscamos descrever as opções metodológicas do estudo. Interessa aqui apresentar o percurso traçado em busca de respostas que permitissem compreender como são as práticas avaliativas docentes na Educação Infantil, em que se assemelham e se distanciam a partir de um olhar mais específico sobre os diferentes modelos de atendimento na rede municipal de Fortaleza. Entendemos que o campo metodológico, delinea os rumos da pesquisa e convida o pesquisador a fazer uma contínua reflexão sobre o objeto de estudo, seu percurso e seus resultados.

Por tais razões, entendemos que o capítulo metodológico merece uma privilegiada atenção, haja vista a riqueza dos dados e as múltiplas possibilidades de caminhos a serem percorridos, assim como a Alice, uma indagação permanente sobre qual caminho percorrer.

### 5.1 A natureza da pesquisa

A metodologia de pesquisa, conforme Minayo (2003), é o caminho do pensamento a ser organizado, configurando-se, portanto, como elemento fundante na pesquisa. É por meio da metodologia que é apresentado o conjunto de procedimentos a serem seguidos pelo pesquisador para compreensão de uma realidade.

Para a realização deste estudo, elegemos a abordagem qualitativa, porque, como bem opinam Bogdan e Biklen (1994), apesar das diferenças, todas as investigações incidem na investigação qualitativa. A pesquisa aprofunda-se proporcionalmente ao tratamento dado às características dessa abordagem, que, conforme Bogdan e Biklen (1994), são cinco: a fonte direta dos dados com o investigador como instrumento principal; a apresentação dos dados de forma descritiva; o interesse mais pelo processo do que pelos resultados ou produtos; a

análise de forma indutiva; e a importância dos significados. Nesse sentido, concordamos com Bogdan e Biklen (1994, p. 34) quanto ao fato de que “[...] a abordagem qualitativa exige que o mundo seja examinado com a idéia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para construir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objeto de estudo”.

Entendendo que a abordagem investigativa possibilita diferentes maneiras de conhecer e lidar com o mundo, como também distintas formas de perceber e interpretar significados e sentidos do objeto de estudo, propomos um diálogo entre a realidade a ser investigada e as inquietações de quem investiga. Concordamos com Duarte (2002, p. 140) quando afirma que:

[...] ao escrevermos nossos relatórios de pesquisa ou teses de doutorado, muitas vezes nos esquecemos de relatar o processo que permitiu a realização do produto. É como se o material no qual nos baseamos para elaborar nossos argumentos já estivesse lá, em algum ponto da viagem, separado e pronto para ser coletado e analisado; como se os ‘dados da realidade’ se dessem a conhecer, objetivamente, bastando apenas dispor dos instrumentos adequados para recolhê-los.

Visibilizar as fontes de pesquisa é dar sentido, significâncias e logicidades ao processo de construção do conhecimento. Possibilitando ao leitor compreender as vicissitudes da matéria em questão. É pertinente salientar que a aproximação com o cenário que ora se apresenta não causou estranheza dada à atividade profissional da pesquisadora, como técnica da Secretaria Municipal de Educação. Portanto, para além do movimento de imersão no campo, voltar ao local de trabalho imbuída do ofício de pesquisar, gerou um pendular movimento de estranheza e familiaridade, pois na busca da construção de conhecimento, “[...] O risco existe sempre que um pesquisador lida com indivíduos próximos, às vezes conhecidos, com os quais compartilha preocupações, valores, gostos, concepções”.

A atividade profissional possibilitou compreender que a avaliação e seus instrumentos deveriam estar atentos às características singulares das crianças e seus processos de aprendizagem e desenvolvimento. Dessa experiência foi possível entender que nem sempre as práticas pedagógicas, muitas delas planejadas, são reflexo fidedigno das expectativas teóricas, bem como das diretrizes oriundas das políticas educacionais.

Nesse processo de afastamento entre o dito e o realizado, a avaliação, culturalmente compreendida como uma prestação de contas, tende a ser relegada



apenas ao final do processo de aprendizagem. Na prática, a partir da elaboração vários instrumentos de socialização da avaliação, em geral, estes só conseguem dar visibilidade a uma pequena parte do percurso feito pelas crianças na escola, sustentados na lógica de classificação presente nas outras etapas ensino.

Vista de outro modo, em uma perspectiva interligada ao transcurso educacional, a avaliação reflete sobre posturas e práticas, possibilitando o indicativo de alternativas à superação de dificuldades encontradas no processo pedagógico e, assim, ampliando o nível de compreensão sobre o trabalho. Como diz Hoffmann (2000), “[...] não é um ponto de chegada, é apenas um ponto de parada.

## **5.2 Delimitação do campo da pesquisa**

Investigar fenômenos sociais é dar cor ao cenário que pretende indagar. A pesquisa de campo é uma fecunda possibilidade de dar vida aos estudos bibliográficos e documentais ao passo em que os atores que se apresentam no autêntico enredo cotidiano, complexo e irresoluto.

Para a elaboração desta tese, apresentamos um percurso metodológico organizado em três etapas: a primeira refere-se à análise de documentos orientadores elaborados pela Secretaria Municipal da Educação de Fortaleza; a segunda refere-se a aproximação com o lócus de pesquisa na busca de criar confluências e divergências entre as instituições em análise, onde buscamos também conhecer as concepções das professoras sobre a Criança, a Educação Infantil e Avaliação; na terceira etapa tínhamos o intuito de analisar as práticas avaliativas docentes das professoras colaboradoras deste estudo.

Na delimitação do campo a ser pesquisado, fizemos a opção por instituições da rede municipal de Fortaleza localizadas na região administrativa regional II. A escolha deu-se por identificar que na mesma região uma disparidade socioeconômica e uma diversidade de instituições ligadas a Secretaria Municipal de Educação. A divisão administrativa da cidade em regionais, pode ser visualizado nas Figuras 1 e 2, a seguir:

Figura 1 – Mapa das regionais administrativas de Fortaleza

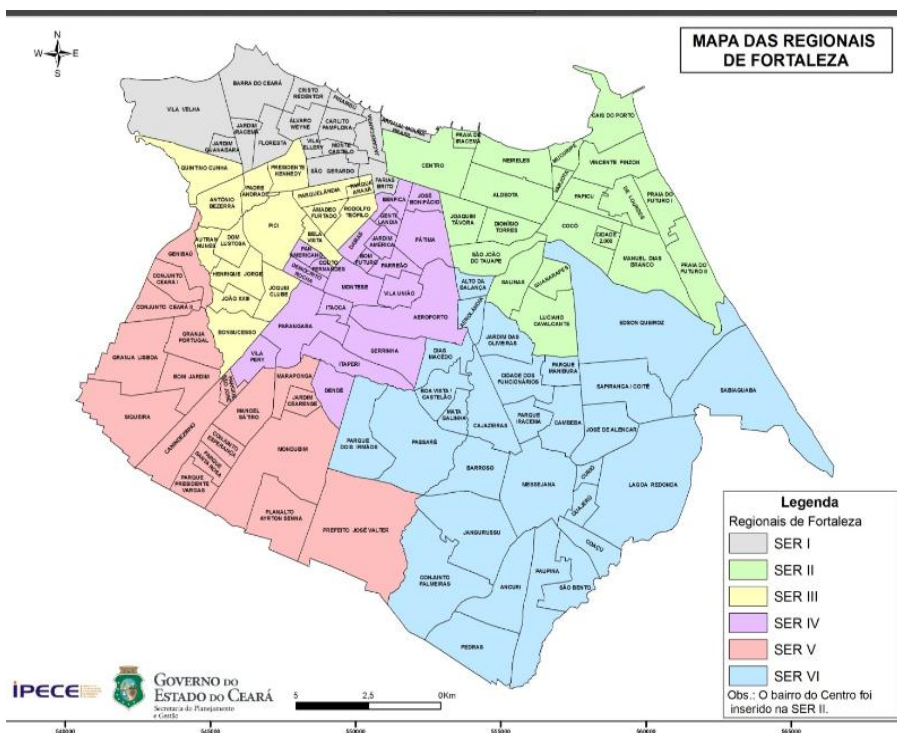
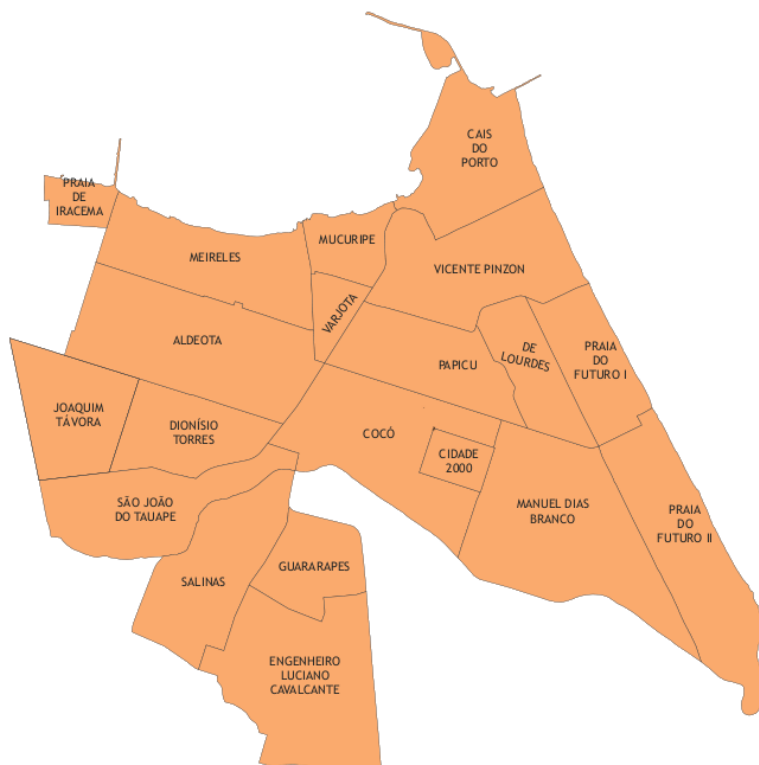


Figura 2 – Região Administrativa II de Fortaleza



Fonte: Ipece (2012).

Fortaleza é dividida em sete unidades administrativas. A regional II localiza-se na região norte, com densidade demográfica de 74 habitantes por hectare, englobando 21 bairros no total: Aldeota, Bairro de Lourdes, Cais do Porto, Centro, Cidade 2000, Cocó, Dionísio Torres, Guararapes, Joaquim Távora, Luciano Cavalcante, Manuel Dias Branco, Meireles, Mucuripe, Papicu, Praia de Iracema, Praia do Futuro I, Praia do Futuro II, Salinas, São João do Tauape, Varjota e Vicente Pinzón como apresenta a figura 2. No âmbito administrativo, atualmente essa região dispõe de 46 escolas municipais, 25 centros de educação infantil, uma unidade anexa e 12 creches conveniadas com entidades comunitárias, totalizando 84 instituições educacionais que oferecem a Educação Infantil, segundo dados da SME.

No tocante as escolas elegidas como lócus, consideramos as possibilidades ofertadas pela coordenadora de Educação Infantil da Secretaria Municipal da Educação de Fortaleza. De posse de autorização para pesquisar, foram elegidas as quatro instituições que compuseram o domínio a ser investigado. A saber: um Centro de Educação Infantil - CEI que atende crianças com idade de creche, um CEI que atende crianças com idade de pré-escola, uma escola municipal que atende a um público de pré-escola e de Ensino Fundamental e uma creche conveniada.

O atendimento na rede municipal de ensino é amplo e pulverizado, essa característica da educação municipal em Fortaleza demanda maior coesão nas ações para combater a fragmentação que tem caracterizado a política educacional. Promover mais coesão exige mecanismos de gestão que garantam os níveis básicos de participação no desenho dessas políticas. O poder público municipal atende hoje a 17.152 crianças de um a três anos (creche) em Centros de Educação Infantil (CEI) e em Creches Conveniadas com as quais mantém convênio. Atende também, de forma direta, a 22.112 crianças de quatro e cinco anos (pré-escola) em Escolas Municipais e Anexas e em Centros de Educação Infantil (CEI), totalizando 39.264 crianças atendidas.

Vale ressaltar que a pré-escola é oferecida em Centros de Educação Infantil e Escolas Municipais que podem ter uma estrutura diferenciada uma das outras ou seguir um padrão arquitetônico, denominando-se, então, de Escola Padrão MEC, além de prédio, chamados de anexos, ligados a uma escola patrimonial. Cada uma das instituições que atendem a crianças de um a cinco

anos na rede municipal de ensino de Fortaleza estão assim consoante a forma retratada nas subseções adiante.

### *5.2.1. Escola Municipal*

As Escolas Municipais são mantidas e geridas pelo poder municipal, funcionam em prédios próprios da Prefeitura de Fortaleza. Existe uma diversidade no que diz respeito aos prédios e ao número de turmas por escola, além da possibilidade do atendimento às etapas de Educação Infantil e de Ensino Fundamental em um mesmo prédio. Algumas foram construídas pela prefeitura, outras foram compradas e adaptadas em seus espaços para se tornarem escolas. Outras inclusive são chamadas de padrão MEC, por obedecer a um projeto arquitetônico padrão definido pelo Governo Federal e construído pelo governo municipal.

### *5.2.2 Centro de Educação Infantil - CEI*

Os 134 Centros de Educação Infantil - CEI funcionam em prédios da Prefeitura de Fortaleza, atendendo especificamente a crianças da creche e da pré-escola. Contudo, contam com uma variedade de prédios, resultado de negociações de compra, venda e aluguel de prédios para atendimento da demanda local. Podendo ser somente creche, somente pré-escola ou dos dois atendimentos da Educação Infantil, sendo que algumas estão coligadas a uma escola.

### *5.2.3 Creche Conveniada*

O atendimento indireto da prefeitura é realizado por meio de associações comunitárias, através de convênio firmado com a SME, as quais se responsabilizam pela gestão financeira e pedagógica da creche. A maioria das creches nesse modelo funciona em prédios pertencentes às próprias associações. Dentre os prédios das 80 conveniadas, apenas 15 deles fazem parte do patrimônio da Prefeitura Municipal de Fortaleza.

A contratação dos profissionais que atuam nesses espaços é feita pela associação comunitária, obedecendo à legislação em vigor quanto à escolaridade

mínima para todos os cargos. É preciso registrar que grande parte dessas unidades não possui condições adequadas para a realização de atividades que promovam o desenvolvimento integral das crianças, a começar pela estrutura física que na maioria das vezes é precária, não dispondo de espaços internos e externos apropriados, apresentando problemas de ventilação e de iluminação. Além disso, os equipamentos, mobiliário, brinquedos, livros de literatura infantil e outros materiais pedagógicos são escassos e mal conservados.

### 5.3 Sujeitos da pesquisa

As professoras participantes da pesquisa foram eleitas a partir de critérios, inicialmente, claros: ser professora efetiva<sup>11</sup> e estar participando das formações continuadas oferecidas pela SME. Contudo, o caso da Creche Conveniada em que as docentes são contratadas, através da Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), para não nos distanciarmos o intuito principal de contemplar todos os tipos de atendimento da rede municipal, nesse caso específico flexibilizamos o primeiro critério, para garantirmos a participação das mesmas. É oportuno salientar que as professoras contratadas pelo regime da CLT, assim como as efetivas, participam da formação continuada promovida mensalmente, portanto recebem as mesmas orientações quanto aos procedimentos de avaliação das crianças. A esse respeito, Gomes (2007, p. 58) orienta:

[...] a definição dos sujeitos de uma pesquisa faz-se com base no universo delimitado para investigação mediante critérios definidos em função do recorte teórico-metodológico que faz o investigador. Ou seja, os personagens ou atores sociais não são definidos aleatoriamente, mas sim de acordo com sua inserção no campo de estudo delimitado.

Diante do exposto, sob a égide da livre escolha, definiu-se os sujeitos colaboradores do estudo em questão. A partir das conversas caracterizamos as professoras, suas reminiscências, opiniões e lamentos através de entrevistas gravadas e transcritas *ipsis litteris*, conforme a recomendação acadêmico-científica. Essa técnica eleita para a construção dos dados é compreendida por Manzini (2004, p. 9) como:

---

<sup>11</sup> Que tenha ingressado na rede municipal por meio de aprovação em concurso público.

[...] um processo de interação social, verbal e não verbal, que ocorre face a face, entre um pesquisador, que tem um objetivo previamente definido, e um entrevistado que, supostamente, possui a informação que possibilita estudar o fenômeno em pauta, e cuja mediação ocorre, principalmente, por meio da linguagem.

Uma das intenções da entrevista é obter dados para o estudo na perspectiva do sujeito, possibilitando “[...] ao investigador desenvolver intuitivamente uma idéia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 134). Entre as modalidades: estruturada, semiestruturada e não estruturada, a escolha foi pela segunda, pois esta constituiu-se, segundo Minayo (2003), como uma técnica de coleta de dados que supõe uma conversação continuada entre informante e pesquisador, que deve ser dirigida por este de acordo com seus objetivos. As questões previamente elaboradas são roteiros a serem alterados e aprofundados consoante os caminhos pelos quais se enverede o diálogo, ou, segundo afirma Manzini (2004, p. 2), “[...] a entrevista semi-estruturada está focalizada em um objetivo sobre o qual confeccionamos um roteiro com perguntas principais”.

Todos os cuidados a cerca de como conduzir uma entrevista foram observados. Desse modo, o termo de aceite foi firmado e procuramos criar condições para que as entrevistas se aproximassem tanto quanto possível de uma conversa, de sorte a possibilitar a obtenção de elementos reveladores da experiência de documentação pedagógica sob a perspectiva das professoras participantes.

As entrevistas foram previamente agendadas com cada uma das professoras. As dependências da escola revelaram-se o local mais adequado, em salas e espaços privativos, pois o silêncio do ambiente era essencial à qualidade das gravações. As questões que compuseram o roteiro de entrevista (APÊNDICE C) foram elaboradas com base em objetivos previamente definidos: no primeiro bloco do roteiro de entrevista, as perguntas eram direcionadas à caracterização profissional das professoras; no segundo, as perguntas tinham o intuito de conhecer a formação das professoras.

O quadro 1 descreve o perfil formativo e o quadro 2 o perfil formativo dos sujeitos da pesquisa, a seguir:

#### **Quadro 1 – Perfil formativo dos sujeitos da pesquisa**

Professora	Graduação	Especialização	Início das formações da SME
P1	Pedagogia	Não possui	2014
P2	Pedagogia e Biblioteconomia	Educação Infantil	2014
P3	Pedagogia	Administração Escolar, Psicopedagogia e Psicomotricidade Relacional	2012
P4	Pedagogia	Não possui	2009

Fonte: Elaboração própria (2016).

### Quadro 2 – Perfil laboral dos sujeitos da pesquisa

Professora	Tempo de atuação no magistério (em anos)	Tempo de atuação na Educação Infantil (em anos)	Tempo de atuação na rede municipal (em anos)
P1	10	9	5
P2	10	9	6
P3	26	4	16
P4	23	21	11

Fonte: Elaboração própria (2016).

O perfil laboral das professoras demonstra que todas têm experiência de no mínimo 10 anos, que três entre as quatro praticamente só atuaram na Educação Infantil; também demonstra que estão participando das formações continuadas há pelo menos dois anos e que o tempo de magistério não implica necessariamente um aumento da titulação e aperfeiçoamento docente.

#### 5.4 Composição das etapas para apresentação dos resultados

A primeira etapa, relacionada aos documentos e às diretrizes para a Educação Infantil nas unidades de ensino da Prefeitura Municipal de Fortaleza, corresponde ao primeiro objetivo específico, que é analisar as diretrizes propostas pela SME (2015) de Fortaleza sobre as práticas pedagógicas avaliativas na Educação Infantil.

A segunda etapa compreende o segundo, o terceiro objetivos específicos, formando um arcabouço passível à compreensão do objeto de estudo.

A terceira e última etapa compreende, enfim, o quarto objetivo específico, que é analisar as práticas avaliativas das professoras na Educação Infantil.

### 5.4.1 Instrumentos de coleta da pesquisa

De forma geral, os dados da pesquisa foram compostos por coleta documental e entrevistas, diário de campo e instrumental. Os instrumentos de coleta de dados variam conforme cada etapa da pesquisa e seus respectivos objetivos específicos, compondo uma análise mais detalhada, demonstrados aqui de forma sistematizada no Quadro 3.

**Quadro 3 – Composição da coleta de dados da pesquisa**

Objetivo	Lócus	Instrumentos de coleta de dados	Sujeitos
<b>1ª Etapa</b>			
1 Analisar as diretrizes propostas pela SME de Fortaleza sobre as práticas pedagógicas avaliativas na Educação Infantil	Sítios da internet e da SME de Fortaleza	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pesquisa documental</li> </ul>	Não se aplica
<b>2ª Etapa</b>			
2 Compreender a concepção das professoras sobre o processo avaliativo da criança e a sistemática proposta pela rede municipal de ensino	CEI – Pré-Escola CEI – Creche Escola Municipal Creche Conveniada	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Entrevista semiestruturada</li> <li>• Diário de campo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Prof.<sup>a</sup> 1 (P1)</li> <li>• Prof.<sup>a</sup> 2 (P2)</li> <li>• Prof.<sup>a</sup> 3 (P3)</li> <li>• Prof.<sup>a</sup> 4 (P4)</li> </ul>
3 Identificar as aproximações e distanciamentos das práticas pedagógicas avaliativas tipos de unidades de atendimento da rede municipal de Fortaleza	CEI – Pré-Escola CEI – Creche Escola Municipal Creche Conveniada	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Diário de campo;</li> <li>• Instrumental com roteiro de observação sobre a rotina, prática docente, gestão e infraestrutura das escolas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Prof.<sup>a</sup> 1 (P1)</li> <li>• Prof.<sup>a</sup> 2 (P2)</li> <li>• Prof.<sup>a</sup> 3 (P3)</li> <li>• Prof.<sup>a</sup> 4 (P4)</li> </ul>
<b>3ª Etapa</b>			
4 Compreender as práticas avaliativas das professoras que atuam na Educação Infantil na rede municipal de Fortaleza	CEI – Pré-Escola CEI – Creche Escola Municipal Creche Conveniada	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Entrevista semiestruturada</li> <li>• Diário de campo</li> <li>• Documentação da professora (relatórios descritivos, anotações no caderno do professor sobre as crianças, planejamento pedagógico, fichas de acompanhamento das produções infantis)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• professoras da referidas escolas</li> </ul>

Fonte: Elaboração própria (2016).



#### **5.4.2 Primeira etapa: análise das diretrizes propostas pela SME de Fortaleza sobre as práticas pedagógicas avaliativas na Educação Infantil**

Na análise dos documentos oficiais da SME de Fortaleza, visamos conhecer as políticas públicas voltadas ao atendimento na Educação Infantil. Nesse momento, fez-se necessário identificar os referenciais teórico-práticos que fundamentam as orientações emanadas do poder público municipal para orientação do trabalho das professoras. Dessa forma, analisamos as diretrizes propostas pela SME de Fortaleza sobre as práticas pedagógicas avaliativas na Educação Infantil, especialmente aqueles documentos que tratam das orientações práticas quanto ao trabalho docente na Educação Infantil.

Para esse fim, os documentos analisados foram coletados em meio eletrônico a partir do site da própria Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza, os quais encontram-se disponíveis ao público. Acrescentou-se ainda quadros de matrículas, dados estatísticos, plano de ação, entre outros, que não são de domínio público, porém, foram cedidos pela SME.

A utilização dessas fontes foram cruciais para conhecermos os pilares das políticas públicas realizadas no serviço de educação municipal, especialmente naquilo que baseia seus princípios pedagógicos. Para Cellard (2008, p. 298), “[...] a análise documental favorece a observação do processo de maturação ou de evolução de indivíduos, grupos, conceitos, conhecimentos, comportamentos, mentalidades, práticas, entre outros”.

Os documentos analisados foram: i) Plano Municipal de Educação (FORTALEZA, 2015); ii) Política Municipal de Educação Infantil (FORTALEZA, 2014); e iii) Diretrizes Pedagógicas para Educação Infantil (BRASIL, 2009d), além de instrumentos institucionais avaliativos utilizados em sala de aula.

Designados os documentos, o passo seguinte foi a leitura das fontes, associada ao levantamento de dados estatísticos de atendimento da Educação Infantil no município de Fortaleza pois entendemos que tais procedimentos seriam imprescindíveis para a realização de um estudo mais pormenorizado da prática das professoras na rede municipal de ensino.

No tocante aos instrumentos avaliativos utilizados pelas professoras, entendendo-os como desdobramentos das diretrizes emanadas da SME, expressas nos documentos orientadores das práticas pedagógicas das professoras, buscamos

apreender a composição da documentação pedagógica definida pelos documentos da SME, previamente analisados, sendo eles: *Diário de classe* (inclui relatórios descritivos das crianças), *Caderno de registro diário do professor da Educação Infantil* (inclui registros da professora sobre as crianças e quadro de planejamento) e *Fichas de acompanhamento do desenvolvimento e aprendizagem da criança* (inclui registro conceitual sobre o processo de aprendizagem da criança).

#### **5.4.3 Segunda etapa: concepções das professoras e caracterizações das instituições de atendimento da Educação Infantil**

Nessa fase da pesquisa, referente ao momento singular de aproximação com o campo, podemos coletar valiosas fontes para a análise, como: diário de campo; observação do cotidiano das instituições; entrevista semiestruturada com as professoras; elaboração e preenchimento de instrumental sobre os aspectos observados na instituição.

Nas entrevistas, as perguntas foram agrupadas em função de temáticas relevantes ao escopo da pesquisa, sendo organizadas em quatro blocos. O primeiro, como já anunciado, destinados à apresentação do perfil das professoras; o segundo, a descrição das concepções das professoras acerca da criança, Educação Infantil e da prática avaliativa; e o terceiro e último destinado as percepções das professoras sobre os instrumentais avaliativos providos pela SME.

No diário de campo, registramos nossas impressões acerca do cotidiano, impressões e caracterizações não previstas nos roteiros de observação.

A observação é uma técnica sistemática que possibilita ao pesquisador obter informações relacionadas ao problema sob investigação. Para que possa ser considerada como instrumento de pesquisa, '[...]' é necessário que seja planejada, registrada adequadamente e submetida a controles de precisão'. (MOROZ; GIANFALDONI, 2002, p. 65).

Nos instrumentais de observação, elaborados para a construção dos dados relativos à infraestrutura das instituições, à gestão, à rotina e à prática docente no cotidiano da Educação Infantil. Porém, apesar de configurar-se como uma importante fonte de informações nas pesquisas em educação, a observação apresenta limitações que precisam ser consideradas. A exemplo da "[...] identificação de fatores que têm pouca ou mesmo nenhuma relação com o comportamento complexo que se deseja estudar" (VIANNA, 2000, p. 10).

As observações foram manuscritas em relatos descritivos e detalhados, posto que são dados fiéis de um cotidiano que se deseja alcançar, são a materialização de uma prática pedagógica e suas nuances. Para fins de um melhor entendimento sobre o uso dos dados coletados, apresentaremos adiante a organização metodológica da pesquisa em função dos objetivos específicos que compõem essa segunda etapa.

No que se refere às entrevistas, as perguntas destinadas as professoras foram organizadas com fins de compreender as concepções docentes atinentes à criança, à Educação Infantil e ao processo avaliativo.

O quadro 4 apresenta o arrolamento de perguntas:

#### **Quadro 4 – Entrevista semiestruturada**

- |  |
|--|
| <ol style="list-style-type: none"> <li>1 Para você, quem é a criança?</li> <li>2 Quais os objetivos da Educação Infantil? Você acha que esses objetivos estão sendo atingidos nessa instituição? Por quê?</li> <li>3 Como você acredita que as crianças aprendem e se desenvolvem? Qual é o seu papel nessa aprendizagem?</li> <li>4 Participa de cursos de formação continuada oferecidos pela rede municipal? Com que frequência? Qual a sua opinião a respeito deles?</li> <li>5 Acredita que essas formações contribuem para o trabalho realizado com as crianças? De que forma?</li> <li>6 Você acha importante avaliar a criança? Por quê?</li> <li>7 Descreva a sua sistemática para realizar essa tarefa.</li> <li>8 Como habitualmente você utiliza os instrumentais disponibilizados pela SME? Qual a sua opinião sobre eles?</li> <li>9 Descreva como realiza a observação e os registros pedagógicos.</li> <li>10 Qual a sua opinião sobre a exigência e elaboração do relatório descritivo da criança?</li> </ol> |
|--|

Fonte: Elaboração própria (2016).

Para identificar aproximações e distanciamentos das práticas docentes nas diversas instituições do município, agregamos elementos constituintes do cotidiano escolar como: a infraestrutura, a prática docente e as rotinas. Outrossim, as práticas avaliativas das professoras, objeto de análise deste estudo, foram analisadas em função desses aspectos a partir do questionamento: “Como esses aspectos incidem nas práticas avaliativas das professoras?”.

Para assegurar a direcionalidade e a pertinência do olhar sobre a realidade, definiu-se um instrumental de observação a ser respondido no curso das observações. Os aspectos observados encontram-se apresentadas no quadro 5.

**Quadro 5 – Apresentação de categorias observadas na instituição**

<b>Categoria</b>	<b>Descrição</b>
<b>Rotina</b>	A rotina inclui atividades individuais, coletivas e em pequenos grupos?
	Há uma rotina básica e familiar às crianças?
	Há organização do ambiente: previsão de usos de diferentes espaços (acolhedores, abertos, arejados, livres)?
	Quanto ao uso do tempo: o tempo é utilizado de forma a considerar as necessidades e os ritmos das crianças?
	Há equilíbrio entre a iniciativa infantil e o trabalho dirigido do professor?
<b>Gestão</b>	Realiza coletivamente a construção e a revisão do projeto político-pedagógico da instituição?
	Acompanha o planejamento pedagógico das professoras sugerindo e colaborando com seu processo de reflexão?
	Realiza formação continuada dos professores, sugerindo textos para estudo e coordenando a discussão e aprofundamento teórico?
	Participa, discute, ouve e partilha responsabilidades com os professores relacionadas às questões das crianças e seus pais?
	Promove situações de participação e decisão coletiva com os profissionais na escola pautada pelos princípios da gestão democrática?
<b>Prática docente</b>	Responsabiliza-se pelo conjunto total de necessidades das crianças (sono, fome, tristeza, atenção, etc.)?
	Valoriza as interações e as brincadeiras, ampliando o repertório de conhecimento das crianças?
	Organiza e conserva os materiais e os espaços com atenção à iluminação, ventilação e limpeza no trabalho com as crianças?
	Realiza registros de desenvolvimento individual das crianças?
<b>Infraestrutura</b>	Há parque? Área externa com brinquedos? E estes são em número suficiente para a utilização de todas as crianças?
	Há banheiro e local para lavar as mãos na sala ou próximo a ela?
	Há local para os pertences individuais das crianças, como mochila e pastas?
	O espaço promove o movimento e a autonomia da criança?
	As crianças podem utilizar todos os materiais que estão à vista e ao seu alcance?

Fonte: Elaboração própria (2016).

O volume de documentos para análise constituiu uma delicada etapa da pesquisa, tendo em vista que organizar tantas informações escritas e encontrar interseções e discrepâncias entre teoria e prática foi uma tarefa exigente e, ao mesmo tempo, importante, posto que, após realizada, sistematizou os dados contidos nas orientações e perspectivas de atendimento da rede pública municipal de educação em seus documentos, assim como permitiu a verificação da prática das professoras e da prática dessas orientações.

#### **5.4.4 Terceira etapa: Análise das práticas avaliativas das professoras na Educação Infantil**

Para compreensão das práticas avaliativas das professoras, elegemos a observação direta em sala de aula e a análise documental das professoras. As observações a respeito da descrição das práticas diárias de avaliação das crianças foram manuscritas em relatos descritivos e detalhados no diário de campo. Elas também se valeram de registro fotográfico de documentos produzido pelas professoras e de situações de aprendizagem promovidas em sala.

A análise de documentos docentes de interesse da pesquisa foram registros escritos sobre a avaliação das crianças. Solicitamos às professoras pesquisadas amostras dos instrumentos avaliativos disponíveis no arquivo pessoal e institucional, quais sejam: anotações pessoais de observação quanto às crianças, relatórios individuais, planejamento de aulas e fichas de acompanhamento preenchidas.

#### **5.5 Condução da análise**

Frente a um cabedal de informações, para a condução da análise dos dados foi necessário construir etapas sequenciadas, objetivando a significação dos dados sem deixar-se devanear-se pelos labirintos sinuosos das escolhas dos dados a serem analisados. Sobre esse aspecto optamos metodologicamente operar sob as balizas de Laurence Bardin, considerando ser esta a mais adequada aos objetivos da pesquisa em questão.

As etapas propostas por Bardin (2006) são organizadas em três fases: 1) pré-análise, 2) exploração do material e 3) tratamento dos resultados, inferência e interpretação.

Na primeira fase, **pré-análise**, foram sistematizadas as ideias iniciais colocadas pelo quadro referencial teórico e estabelecidos indicadores para a interpretação das informações coletadas. Nesta fase procedemos a leitura geral do material eleito para a análise, seguindo as orientações de Bardin (2006), forma condizidas as operações sucessivas de análise. Sendo que esta fase compreende:

- a) Leitura flutuante: quando foi feito o primeiro contato com os documentos da coleta de dados, momento em que se começou a conhecer os textos:

Documentos da prefeitura, entrevistas transcritas, registros do diário de campo, e demais fontes a serem analisadas;

- b) Escolha dos documentos: consistiu na definição do *corpus* de análise;
- c) Formulação das hipóteses e objetivos: a partir da leitura inicial dos dados;
- d) Elaboração de indicadores: a fim de interpretar o material coletado;

Segundo Bardin (2006), a opção pelos dados a serem analisados, deve obedecer a orientação das seguintes regras:

- **Exaustividade:** refere-se à deferência de todos os componentes constitutivos do *corpus*. Bardin (1977) descreve essa regra, detendo-se no fato de que o ato de exaurir significa não deixar fora da pesquisa qualquer um de seus elementos, sejam quais forem as razões.
- **Representatividade:** no caso da seleção um número muito elevado de dados, pode efetuar-se uma amostra, deste que o material a isto se preste. A amostragem diz-se rigorosa se a amostra for uma parte representativa do universo inicial (BARDIN, 1977).
- **Homogeneidade:** os documentos retidos devem ser homogêneos, obedecer critérios precisos de escolha e não apresentar demasiada singularidade fora dos critérios.
- **Pertinência:** significa verificar se a fonte documental corresponde adequadamente ao objetivo suscitado pela análise (Bardin, 1977), ou seja, esteja concernente com o que se propõem o estudo.

Consideradas as regras de seleção do *corpus* de análise, parte-se para a **exploração do material**, que compõem a segunda fase. A exploração do material consistiu na construção das operações de codificação, considerando-se os recortes dos textos em unidades de registros, e agregação das informações em categorias simbólicas ou temáticas. Bardin (1977) define codificação como a transformação, por meio de recorte, agregação e enumeração, com base em regras precisas sobre as informações textuais, representativas das características do conteúdo.

A terceira fase compreende o tratamento dos resultados, inferência e **interpretação**, consiste em captar os conteúdos manifestos e latentes contidos em todo o material coletado (entrevistas, documentos e observação). A análise comparativa é realizada através da justaposição das diversas categorias existentes em cada análise, ressaltando os aspectos considerados semelhantes e os que foram

concebidos como diferentes.

Sintetizando, o método de análise de conteúdo o qual se balizou esta pesquisa seguiu os seguintes passos:

- 1) Leitura geral do material coletado;
- 2) Codificação para formulação de categorias de análise, utilizando o quadro referencial teórico e as indicações trazidas pela leitura geral;
- 3) Recorte do material, em unidades de registro (palavras, frases, parágrafos) comparáveis e com o mesmo conteúdo semântico;
- 4) Estabelecimento de categorias que se diferenciam, tematicamente, nas unidades de registro. A formulação dessas categorias segue os princípios da exclusão mútua, entre categorias; da homogeneidade, dentro das categorias; da pertinência na mensagem transmitida, não distorção; da fertilidade, para as inferências; e da objetividade, compreensão e clareza;
- 5) agrupamento progressivo das categorias: iniciais → intermediárias → finais;
- 6) inferência e interpretação, respaldadas no referencial teórico.

Torna-se importante ressaltar que para fins desta pesquisa, adotou-se essa sequência de passos, tendo em vista sua ampla utilização nas pesquisas em educação, entretanto, ressalta-se não serão apresentadas as categorias iniciais e intermediárias apenas as finais as quais serão feitas as análises e inferências.

Por julgarmos interessante pertinente, utilizamos a ajuda do software atlas ti que auxiliou, principalmente, nos processos de organização do material e codificação dos dados.

## 6. RESULTADOS E DISCUSSÃO

[...] Ficou ali sentada, os olhos fechados, e quase acreditou estar no País das Maravilhas, embora soubesse que bastaria abri-los e tudo se transformaria em insípida realidade.

(Lewis Carroll, 2010)

Embora no transcurso da pesquisa tenhamos sentido dificuldades, especialmente no que concerne ao ordenamento dos achados, o ficar “ali sentada, os olhos fechados,[...] embora soubesse que bastaria abri-los”, representou a junção do devir acadêmico com o engajamento pessoal e profissional no tocante a melhoria da qualidade do atendimento na Educação Infantil.

No ínterim desse escopo, apresentar-se-ão as interfaces identificadas no trabalho ora desenvolvido na Educação Infantil contextualizadas pelo fazer dos sujeitos envolvidos. Na sequência textual consonantes aos objetivos previamente traçados, apresentaremos a análise dos instrumentos propostos pela SME para o processo de avaliação da criança na Educação Infantil, uma discussão a respeito das concepções das professoras sobre criança, Educação Infantil e processo avaliativo, imbricadas na especificidades institucionais e nas práticas avaliativas das professoras na educação infantil.

### **6.1. As práticas pedagógicas avaliativas na Educação Infantil vistas a partir das diretrizes propostas pela SME de Fortaleza**

#### *6.1.1 Concepção de criança*

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).

As Diretrizes Curriculares para Educação Infantil (2009) apresentam uma perspectiva histórico-social da criança, que garante a ela uma gama de direitos para além do oferecimento de serviços educacionais, de saúde, moradia e lazer; antes exige a oportunidade de vivência plena da subjetividade infantil, onde a brincadeira, a lúdica e a formação da personalidade ocupam lugar de destaque, conferindo-lhe o poder de não apenas apreender da cultura, mas de produzir cultura.



Tomando as balizas do documento supracitado como referencia de âmbito nacional, a criança “em suas práticas, existe, para além da estereotipia, uma singularidade nas produções simbólicas e artefatos infantis que configuram o que a sociologia da infância define como cultura infantil” (SARMENTO, 2004, p. 20).

O autor afirma que a questão central na definição de uma cultura infantil é a interpretação da produção autônoma da criança. Sarmento (2004) sustenta que:

[...] o debate não se centra no fato, reconhecido, de que as crianças produzem significações autônomas, mas em saber se essas significações se estruturam e consolidam em sistemas simbólicos relativamente padronizados, ainda que dinâmicos e heterogêneos, isto é, cultura (p. 21)

Dessa forma, a partir das interações com os pares e com os adultos, as crianças experimentam a cultura em que se inserem distintamente da cultura adulta. Ele afirma ainda que “veiculam formas especificamente infantis de inteligibilidade, representação e simbolização do mundo”.

A apresentação da concepção de criança definida pela Secretaria Municipal da Educação de Fortaleza (2014) respalda-se na LDB e compreende a criança como um sujeito de direito, contextualizado e ativo a partir de seus aspectos sociais e históricos. Embora atento aos principais aspectos na definição de criança, é pertinente salientar a timidez com que a mesma é descrita, definida em dois parágrafos, sem acepções de ordem sócio-econômica, regional, perdendo assim a oportunidade de disseminar uma concepção mais densa e social sobre as particularidades da criança de Fortaleza.

Esse esvaziamento conceitual é igualmente perceptível nas falas das professoras. Entre as temáticas abordadas na entrevista buscamos extrair seus conceitos sobre a criança, ainda no processo de transcrição das entrevistas, chamou a atenção a superficialidade teórica compensada pelo exacerbamento de uma visão romântica, que destitui dela seu caráter de sujeito ativo no processo educacional.

Para ilustrar tal afirmação, a P4 após ser indagada sobre a concepção de criança disse: “criança para mim é ... é o futuro. É o futuro muito melhor”. Entendemos que a ideia de a criança como alguém que será no futuro, remete a ideia de que ela ainda não é, contrária ao posicionamento oficial tanto municipal como federal. Destarte, essa fala é acometida da emoção com pausas e suspiros tipificando a criança como um ser puro, ingênuo e indefeso. Essa rasa definição se repete na fala da P1, que sob a mesma indagação divaga sobre o processo de

aprendizagem da criança e suas possibilidades de absorção: “A criança é um ser que está disponível a aprender tudo o que você propõe para ela. São pessoas curiosas, são pessoas cheias de vontade de conhecer, de saber”.

É bem verdade que a forma de compreender a criança e a infância tem passado por grandes evoluções, as quais são perceptíveis na literatura da área produzida nas últimas décadas, sendo sinalizadas por Kramer (2003), Kuhlmann Jr. (2001a), Sarmiento e Vasconcellos (2007), dentre outros, bem como nos diversos documentos oficiais elaborados pelo Ministério da Educação (MEC).

Assim como a P1, a P3 faz uso da premência da aprendizagem para caracterizar a criança, ela diz: “A criança é um ser que esta disponível a aprender tudo o que você propõe para elas, são pessoas curiosas, são pessoas assim, cheias de vontade de conhecer, de saber, se dispõe a tudo isso. O que você propõe a criança recebe com o maior prazer”.

A ideia de que a criança esta disponível a “aprender tudo”, assemelha-se a ideia ambientalista de aprendizagem em que o aprendente é uma “tabula rasa”, destituído de saberes prévios, bem como de opinião, escolha e decisão.

Esta percepção é reforçada na fala da referida professora quando diz:

O que dificulta muitas vezes esse processo de aprendizagem da criança é o meio em que ela vive, porque o que a gente tenta proporcionar de curiosidade, de saberes que a gente percebe que elas têm ânsia de saber, a família muitas vezes não incentiva, então a criança que tem que ter o esforço próprio para poder aprender; o que fica é somente na escola. (P3)

As ponderações sobre o meio em que vivem as crianças e a suposta ausência de assistência familiar desvelam delicadas interseções sobre a cultura escolar movidas pela ideia de que a criança é “fruto do meio social”, especialmente do familiar, visão esta que desqualifica as experiências escolares, as interações, até as próprias particularidades familiares como diz a P4: “Tem mãe que não quer nem saber, entrega a avó [...] é aquela luta, né?”.

Sem desconsiderar a importância dos arranjos parentais, é necessário que a escola, e seus agentes, reconheçam as singularidades da família da criança sem enquadrá-las em modelos sociais pré-estabelecidos e ainda atenta as orientações da LDB/96 no art. 29 quando define que na Educação Infantil é a escola que complementa a ação educativa da família e não o inverso. Diz a lei:

A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físicos, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade (BRASIL, 1996).

A suposta complementariedade ao trabalho da família não aparece nas falas de nenhuma professora. O que há de mais contundente nos discursos é uma sustentação da Educação Infantil, e por que não dizer do próprio trabalho, na preparação para o ensino fundamental, ou seja, um afastamento de seus objetivos oficiais. Essa distonia torna-se mais evidente quando analisada as percepções das professoras sobre a Educação Infantil, como apresentaremos a seguir.

### **6.1.2 Concepção de Educação Infantil**

Para as Diretrizes Curriculares Nacionais, a

[...] Educação Infantil vive um intenso processo de revisão de concepções sobre a educação de crianças em espaços coletivos, e de seleção e fortalecimento de práticas pedagógicas mediadoras de aprendizagens e do desenvolvimento das crianças. Em especial, têm se mostrado prioritárias as discussões sobre como orientar o trabalho junto às crianças de até três anos em creches e como garantir práticas junto às crianças de quatro e cinco anos que se articulem, mas não antecipem processos do Ensino Fundamental. (BRASIL, 2010, p. 02)

O documento supracitado representa, para a Educação Infantil, uma referencia no tocante aos princípios, organização e os fazeres docente em âmbito nacional. Embora se dedique a tratar das minúcias pedagógicas, o documento desvela relevantes problemáticas, a saber: a cultura assistencialista das creches e a antecipação da escolarização na pré-escola.

É salutar registrar que nos postulados analisados da SME é identificada uma revalidação das diretrizes nacionais sobre as práticas pedagógicas para a Educação Infantil, porém, sem uma incursão com mais propriedade sobre sua aplicabilidade no cenário fortalezense. Talvez seja nos posicionamentos pendulares da SME que repousa as descontinuidades observadas nos discursos das professoras.

As oscilações nos modos do fazer na Educação Infantil podem ser exemplificadas na fala da P1 quando considera “muito solto o trabalho na Educação Infantil na prefeitura [...] antes os meninos não podiam pegar no lápis, era

recomendação, agora, já estão vendo que precisa”. Pegar no lápis é uma maneira figurativa de afirmar a necessidade de atividades escritas, de algo mais concreto, não “solto” como questiona a professora. Podemos intuir que essa mudança de curso está associada às atuais políticas de alfabetização na idade certa. Essa tensão se materializa de maneira demasiada na opinião da P3 quando assume que “[...] prepara essas crianças para o primeiro e segundo ano, para eles já saírem quase que, não digo alfabetizados, mas para elas chegarem mais seguras no primeiro e segundo ano. A gente já faz uma preparação”.

A esse respeito, concordamos com Marita Redin (2007) quando discorre sobre a escolarização das crianças pequenas. A autora acentua que a escola, para a criança pequena, no atual contexto sócio-histórico, precisa transcender a mera preocupação com o comportamento das crianças, com a criação de hábitos e habilidades, ou com o desenvolvimento cognitivo, resquícios do campo da psicologia experimental que deixou marcas na educação.

A questão da escolarização antecipada na Educação Infantil é alvo de crítica pelos estudiosos da área, assim como pelo próprio MEC, por entenderem que essas ações não respeitam as características próprias do desenvolvimento infantil, sejam elas das características contenção motora comum no cotidiano das crianças maiores do ensino fundamental, sejam pelas próprias impossibilidades de manifestação do pensamento autoral que as vivências centradas na figura do professor e da escola tradicional se fundamentam.

Dito de outra forma, não é que a criança não possa “pegar no lápis”, é antes uma busca pela qualidade das vivências durante o período em que ela estiver na etapa da Educação Infantil, porque qualquer tarefa, classificada pela P3 como “preparação”, rouba-lhe o tempo do brincar, do interagir, do movimentar-se e este deve ser o intuito premente nessa etapa de ensino.

O pensamento recorrente das professoras de habilitar a criança antecipadamente decorre do processo histórico de atendimento nos parques infantis. Há pouco mais de duas décadas, esses espaços educacionais tinham a função de preparação para o ensino regular e o trabalho pedagógico era centrado na realização dos exercícios de prontidão e treino de letras. Podemos aqui nos arriscar a inferir que essas resistências presentes nas práticas das professoras, em parte, decorrem da própria problemática que circunda os processos formativos dos pedagogos.

Acrescenta-se a essa seara a atual política federal de avaliações externas dos sistemas educacionais e especialmente ao Programa de Formação de Professores - PAIC o qual evidencia a necessidade de que as crianças se alfabetizem na idade certa.

As junções de tais aspirações reverberam-se na Educação Infantil em discursos e práticas pautados na perspectiva do letramento. A fala da P1 é ilustrativa ao demonstrar preocupação com a opinião da professora do ano seguinte quando diz que “a outra professora avalia que não pode deixar eles chegarem na alfabetização sem saber de nada. Tem que trabalhar a escrita”. Entretanto, se faz necessário salientar que não há orientações oficiais quanto à alfabetização das crianças antes dos seis anos de idade, contudo, as pressões cada vez maiores repercutem na Educação Infantil por meio da difusão de ideias pautadas no binômio valorização-necessidade de alfabetização. Esse movimento esvazia os princípios estabelecidos pelos próprios documentos oficiais.

Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (2009), as experiências na Educação Infantil estão relacionadas às necessidades da criança de educação e de cuidado garantidas pelas práticas pedagógicas desenvolvidas pelo professor, a partir das “[...] interações e as brincadeiras como eixos norteadores”, esta última assumida como um direito, “o direito de brincar”:

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

A SME, assim como o MEC, entende que a brincadeira, além das interações, deve nortear o processo de desenvolvimento e aprendizagem da criança na Educação Infantil destacando a indissociabilidade entre cuidar e educar na prática pedagógica, assim como da relevância das interações e as brincadeiras como eixos norteadores do trabalho docente.

A revelia do que pensam a P1 e P3 que destacam a importância de preparação das crianças para o Ensino Fundamental, a P2 pauta-se em discussões educacionais mais recentes sobre a Educação Infantil, destacando em seus discursos a importância da brincadeira, das interações e do movimento.

Na fala da P2, a brincadeira é um componente importante na rotina pois “[...] tudo é mesclado com brincadeira, com movimento”, essa mesma rotina segundo ela, se modifica ao longo do ano, em função da adaptação das crianças e do próprio desenvolvimento delas, mas a brincadeira permanece essencial, sendo prejudicada pela infraestrutura inadequada do CEI, pois, “[...] se fosse uma instituição maior a gente iria para o parque todo dia, infelizmente tem que dividir com as outras salas, mas mesmo assim, é muita brincadeira [...]”. A professora mais atenta às potencialidades da brincadeira e reconhecendo-a como uma linguagem própria da criança, trata de planejar os espaços e materiais, sem a pretensão de tornar a brincadeira um mero procedimento pedagógico.

Ao revés dessa concepção a P3, vê a brincadeira como facilitadora da aprendizagem, como recurso pedagógico, como meio para fins de alcance dos objetivos educacionais: “A criança é muito aberta, é muito sugestiva, então não resta dúvida que, (pausa) Assim, eu acho a Educação Infantil importante, porque você pode ensinar para criança brincando e ela aprende muito, muito mesmo.” (P3)

Para ela, o ato de brincar deve ter uma objetividade pedagógica, tornando-se, portanto, um recurso metodológico. Essa visão é compartilhada por muitas outras professoras, são reminiscências de uma tradição escolar utilitarista, instrumental e conteudista.

Entendemos que a brincadeira tem em si mesma um fim, por qual o ato de brincar é capaz de estimular a imaginação e o pensamento criativo da criança; é também uma linguagem que mantém um vínculo essencial com aquilo que é o “não brincar” (CARVALHO, 2003).

A brincadeira, na concepção das professoras está ligada a algo positivo, desejado pelas crianças, anunciado como o momento da rotina mais apreciado. Quando indagamos sobre qual o momento que as crianças mais gostam, fazendo menção ao brincar, emerge uma dimensão, a brincadeira livre: “eles gostam da brincadeira porque é livre” (P2); “o parque é o lugar da brincadeira livre” (P1); “[...] Parque, porque é livre, em outras atividades tem alguns que gostam, mas o parque é unânime”(P3); “Com certeza do parque!” (P4).

A brincadeira, especialmente a livre, é prevista nas Diretrizes Pedagógicas da SME, como uma atividade diária, não restrita ao parque, podendo ser realizada dentro de sala, ficando a cargo do professor, a escolha de espaços e materiais adequados para essas vivências.

O tempo do parque deve ser pensado como um momento de brincadeira livre, na rotina diária, no sentido de ser permitido às crianças escolher a brincadeira, o parceiro, o enredo, como também, dirigir e controlar sua atividade. Assim, ele é compreendido para além do uso do espaço com equipamentos lúdicos, é a oportunidade de brincar livremente, seja na sala de atividades, no pátio, na área verde, entre outros espaços. O papel do professor deve ser o de propor espaços estruturados (os cantinhos), oferecer brinquedos e materiais diversificados, além de tempo cronológico suficiente para o desenvolvimento das brincadeiras pelas crianças. (FORTALEZA, 2014, p.14)

O indicativo é de que o poder público municipal compreende a necessidade da liberdade de movimento visando o seu pleno desenvolvimento, em todos os seus aspectos conforme mandatária prevista no objetivo da Educação Infantil expresso na LDB/96.

O desenvolvimento integral sugere a ideia de todo, do indivíduo como um todo considerando seus aspectos físico, afetivo, cognitivo e social. Porém, não é bem compreendido pela P3, pois quando questionada sobre o objetivo da Educação Infantil, confunde os aspectos do desenvolvimento com a necessidade de direcionamento das expressões infantis:

Desenvolvimento físico, motor, emocional, cognitivo, a gente trabalha com o todo da criança, né? Na Educação Infantil a gente tenta desmistificar já há muito tempo a visão da Educação Infantil em que a criança vinha para escola só para brincar, mesmo que seja um brincadeira, mas é uma brincadeira dirigida. (P3)

Ir à escola “só para brincar” desqualifica a principal linguagem da criança que é a brincadeira. A professora parece ter conhecimento sobre o que diz a lei, mas em seguida não consegue comentar. O mesmo acontece com a P1 quando afirma que o objetivo da Educação Infantil é : “[...]formar de maneira global, integral. Não querer que a criança saiba números e letras se não tem bons vínculos, não sabe se expressar”. Percebe-se que na visão das professoras o desenvolvimento da criança encontra nas suas práticas as determinações para o seu pleno desenvolvimento. A docente P3, que ao longo da entrevista demonstrou um olhar diferenciado sobre as demais, também não consegue expressar com clareza sua opinião sobre o assunto:

De início trazer o bem estar, acima de tudo ela (a coordenadora) sempre coloca né?! O mais importante de tudo aqui é o bem estar da criança. A parte pedagógica vem... não que viesse em segundo plano, mas ela vem atrelada ao bem estar deles. Se a criança ta chorando por alguma coisa melhor é acalantar do que tentar enfiar uma atividade goela abaixo. P3

É categórica a compreensão de que o bem estar da criança compõe uma parte importante de seu desenvolvimento, os aspectos afetivos e sociais são responsáveis pelas relações que a criança estabelece consigo mesma e com os outros. Embora reconheçamos a importância dessa dimensão, é preciso que o professor no íterim do fazer pedagógico, promova todos os aspectos cognitivo, afetivo, psicomotor e social, indistintivamente. Agrega-se o fato de que a professora sustenta suas percepções acerca dos objetivos da Educação Infantil às prerrogativas da coordenação pedagógica de sua unidade escolar.

Em um movimento de esvaziamento conceitual acerca do tema, encontramos na fala da P4, mais uma vez, uma visão romântica sobre os objetivos da Educação Infantil, o sentimento de piedade para com a criança e o seu contexto social. Ao ser questionada sobre os objetivos da creche ela respondeu: “ é ajudar as crianças. Tem muita criança que... assim... que tem pais presos né?! As mães precisam trabalhar, eu vejo assim... eles choram, tem sofrimento, ficam jogados o dia inteiro”.

Segundo Krammer (1987), a teoria da privação cultural que, por meio de programas de educação compensatória, fortemente influenciaram no passado, o ideário dos profissionais da educação infantil. As expressões típicas de programas dessa natureza eram “criança carente”, “criança desnutrida”, “com déficit cognitivo”, “carência afetiva”. Segundo a autora, os atendimentos assentados nessa ótica, assumiam como função compensar as carências culturais, nutricionais e afetivas das crianças advindas de famílias pobres como forma de equalizar as oportunidades educacionais. “Acreditamos que a escola infantil contemporânea tem acima de tudo o compromisso com a criança, com a sua cidadania, com a sua cultura” (REDIN, 2007, p. 91). Entretanto, o Controle dos corpos (Foucault, 1999) aparece na fala da P3 quando afirma que “[...] uma forma também de educar, é a coisa de ela saber esperar o tempo dela, o tempo de ela falar, mas sem deixar de dar atenção a nenhuma delas” (P3), em uma explícita demonstração de docilização dos corpos.

Redin (2007) endossa o aspecto disciplinador da escola, Para ela, a escolarização, com todo seu aparato, produz maneiras de ser criança, aprisionando corpos e sequestrando mentes. “[...]Dos manuais com sugestões de atividades, até as prescrições e/ou diretrizes decorrentes de diferentes pedagogias no decorrer da história da educação das crianças, o currículo tem se constituído em normatizador da infância. (p. 90)”.



Acreditamos que essa dissonância entre as orientações voltadas para o trabalho na Educação Infantil e as falas destas professoras denunciam a inadequada formação do pedagogo, já há muito identificada como deficitária, não correspondendo assim às exigências requeridas para o exercício docente. Essa lacuna endossa e reproduz convicções como o aprender a ler, o aprender a se comportar, o aprender a “estar na escola”.

### **6.1.3 Concepções sobre Formação Continuada**

Os Parâmetros de Qualidade Nacional para Educação Infantil (2006) definem que é de responsabilidade da esfera municipal, promover a formação continuada dos professores e de outros profissionais que atuam nas instituições de Educação Infantil.

A SME desenvolve desde o ano 2005, o Programa de Formação Continuada junto aos professores que atuam na Educação Infantil. A partir do ano de 2008, aderiu ao PAIC, programa de formação continuada do governo do estado do Ceará, que embora focado na questão da alfabetização, incorporou um eixo específico para Educação Infantil voltado à formação de questões pertinentes ao trabalho na creche e pré-escola. Na referida proposta, os formadores da Prefeitura participam da formação e depois repassam para as professoras em encontros mensais de 8 horas/aula.

Entretanto, a referida formação continuada é alvo de muitas críticas e descontentamento. As professoras queixam-se do distanciamento entre aquilo que é proposto e aquilo que é possível realizar dadas as condições estruturais e materiais das instituições. A P2, reclama:[...] O que eu mais sinto falta, é que elas que estão lá falando e não estão aqui vivendo. Para você falar uma coisa só no papel é muito fácil, é muito bonito. No papel cabe tudo, mas a maioria (das formadoras) nunca pisaram em uma escola”.

O professor, nesse cenário, constitui-se como figura de extrema relevância na intermediação do processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança, sua opinião sobre os processos educacionais há de ser ouvida, valorizada porque as exigências quanto às suas tarefas são muitas e variadas, elas refletem, como diz Pimenta (1999), uma mudança social no campo da educação no sentido de ensinar em situações concretas e em contextos multiculturais. Nesse esteio, a

formação continuada, deveria lhes permitir a construção de uma identidade profissional a partir do próprio fazer e do próprio saber. Os saberes devem ser produzidos na própria atuação (Tardif, 2002), pois se constituirão a partir de uma práxis pedagógica viva e atenta em constante processo reflexivo sobre a prática (1999).

Na contra mão dessa ideia, as professoras queixam-se de uma formação repetitiva, teórica, desvinculada da prática. Na fala da P3: “[...] Não posso dizer que não contribui, no entanto poderia ser mais produtivo se eles mostrassem menos teoria e mais experiências. Tem que ter várias experiências para trabalhar um conceito”.

A súplica da professora por exemplos, situações práticas, diz respeito a uma dificuldade na compreensão de determinados conceitos teóricos. A transposição didática é um exercício complexo do formador, devendo este entender que o exercício da função docente implica necessariamente uma reflexão permanente sobre a sua prática. Essa prática que, além de pedagógica, é política, ideológica e social, necessita da reflexão para racionalizar, dar sentido, “intencionalizar” e teorizar a prática pedagógica. Portanto, a teoria deve ser exposta à luz da prática de sala de aula, a partir da reflexão acerca das ações já realizadas, só dessa forma é possível oferecer a essas professoras reais possibilidades de sistematizar suas ações e articulação da teoria com a prática.

Eis o cenário: de um lado encontramos as formações continuadas ofertadas pela SME que objetivam sedimentar teoricamente o trabalho pedagógico na Educação Infantil; do outro lado, encontramos muitas vezes, professoras sedentas de direcionamentos práticos passíveis de implementação. Um histórico paradoxo entre teoria – prática. Se é verdade que as professoras da Educação Infantil do século XXI, continuam a reproduzir práticas pedagógicas do século passado, também é verídica a constatação do distanciamento das políticas de formação da SME das reais urgências formativas de suas professoras.

Agravada a dissonância entre os aspectos teóricos e práticos do fazer pedagógico, P3, declara que o mais ubre não é ficar estudando os teóricos que, segundo ela, até acha importante. Em sua fala, ela explicita que “[...] o pior é ver que as professoras estão angustiadas, que verbalizam não saber como trabalhar com as crianças, que expõem nas formações as dificuldades cotidianas da escola”, tornando as formações da SME “um lugar de lamurias”.

Embora esta fala ecoe como um clamor coletivo por parte das professoras se observa que não há ressonância no modelo de formação ofertado. P3 continua:

O professor quer assim: “o como fazer”, “saber o que fazer”, inovações, ... porque assim, você ficar fixado nas teorias, não vai ajudar muito. Ficar falando quem eram os estudiosos, falar da Ana Teberosky, falar de todos aqueles estudiosos da Educação Infantil, é legal porque dá um embasamento teórico do que você ta fazendo, mas assim, eu acho que a necessidade maior dos professores, e eu percebo isso nas formações, é que cada um vem com uma angústia, com necessidades, buscando alternativas para tentar resolver os problemas que enfrenta na escola e eu percebo que nas formações não se aprofunda muito nesse aspecto. Ouve-se o que o professor reclama, ouve-se as lamurias dos professores com relação as suas dificuldades, mas não tem retorno, precisaria de um feed back maior por parte da formação, sabe? (P3)

A fala preocupada e descrente acerca desse processo, é a centelha que guia as percepções das professoras sobre as formações da SME. Após encerrar a entrevista com a P1, em uma conversa mais informal e fluida, provida de sentidos, os quais tivemos o cuidado de registrar no diário de campo, ela desabafa que tem “a sensação de que essas formações é para quem começou a graduação agora”.

Os relatos das professoras, nos aproxima dos constructos de Tardif (2002) sobre os saberes da docência. Nessa seara o autor advoga que o professor é um sujeito dotado de saberes vários e que esses não se limitam aos saberes da profissão. Dito isto, acreditamos que as queixas repetidamente registradas são reflexos da desvalorização dos saberes da experiência, pois os professores “ [...] no exercício de suas funções e na pratica de sua profissão, desenvolvem saberes específicos, baseados em seu trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio [...] os quais brotam da experiência e são pó ela validados (TARDIF, 2002, p. 39).

Nessa baila podemos ponderar que os saberes que emergem da experiência são imprescindíveis para a constituição de sua prática pedagógica. Embora o saber da experiência não seja suficiente para um exercício profissional proveitoso, este não pode ser desconsiderado frente aos saberes profissionais, curriculares, disciplinares, pois no processo de formação docente deve-se considerar além desses saberes, o próprio saber pessoal do professor.

Reiteramos que as contradições e tensões nas falas das entrevistadas não refletem uma maneira errada de pensar como se define ou caracteriza a criança, a Educação Infantil, a formação continuada, mas refletem a maneira possível que as professoras têm de pensar o papel que exercem, considerando o contexto social, histórico e institucional no qual elas estão inseridas. Trata-se de um

contexto notadamente de cobrança permanente, alienando seu próprio trabalho, reduzindo-as à condição de meras executoras de tarefas. Nas entrevistas, revela-se um sentimento de impotência, constituindo um desafio para aqueles que buscam compreender sua formação, revendo seus conhecimentos, procurando desenvolver sua autonomia tanto sobre seu fazer quanto sobre sua própria formação.

#### **6.1.4 Concepções sobre Avaliação na Educação Infantil**

As atuais concepções sobre a avaliação na Educação Infantil, compõe um escopo recente, pois a LDB/96 foi alterada no ano de 2013 através da Lei nº 12.796/13, determinando que a avaliação na Educação Infantil seja organizada de acordo com o art.31, parágrafo I que prever 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”.

Expressa na lei e também nos estudos sobre a infância, a questão da avaliação na Educação Infantil está pautada no sentido do processo de desenvolvimento e aprendizagem da criança e da análise de seu potencial como um panorama de sua evolução ao longo de um período, em que o professor é responsável e participe. A avaliação, vista desse modo, deve permitir um processo de autocrítica do professor, em que são revistos procedimentos para, de maneira permanente, redefinir o percurso pedagógico a ser traçado juntamente com as crianças.

Para Ciasca e Mendes (2009), a avaliação é uma atividade que se estabelece como meta nas tarefas do professor, sendo este responsável pelas ações de documentação e registro do processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças. Esse acompanhamento é possível quando há coerência entre o planejado e o executado, entre o pensado e o realizado.

Em consonância com as autoras supracitadas, Carneiro (2010, p. 6) ressalta que:

A avaliação na educação infantil consiste no acompanhamento do desenvolvimento infantil e por isso, precisa ser conduzida de modo a fortalecer a prática docente no sentido de entender que avaliar a aprendizagem e o desenvolvimento infantil implica sintonia com o planejamento e o processo de ensino. Por isso, a forma, os métodos de avaliar e os instrumentos assumem um papel de extrema importância, tendo em vista que contribuem para a reflexão necessária por parte dos profissionais acerca do processo de ensino.

É consensual a importância da avaliação na Educação Infantil, a controvérsia está na escolha das estratégias de avaliar, pois a prática avaliativa pode possibilitar ao professor acompanhar o desenvolvimento integral da criança.

Nas Diretrizes Curriculares Nacionais Para a Educação Infantil (DCNEIs, 2009) a avaliação na Educação Infantil é definida no seu Artigo 10, afirma que as instituições de Educação Infantil devem criar procedimentos para acompanhamento do trabalho pedagógico e para avaliação do desenvolvimento das crianças, sem objetivo de seleção, promoção ou classificação, garantindo:

- 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.);
- III - a continuidade dos processos de aprendizagens por meio da criação de estratégias adequadas aos diferentes momentos de transição vividos pela criança (transição casa/instituição de Educação Infantil, transições no interior da instituição, transição creche/pré-escola e transição pré-escola/Ensino Fundamental);
- 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;
- V - a não retenção das crianças na Educação Infantil

A questão da observação da evolução infantil, dos registros e reflexões sobre o trabalho pedagógico, de novas conjecturas a serem propostas no cotidiano, além de possibilitar o conhecer do processo de desenvolvimento das crianças pelas famílias, compõem a tônica da avaliação.

A perspectiva da avaliação proposta para a etapa da Educação Infantil na rede municipal de Fortaleza, expostas nos documentos analisados, está pautada na busca de caminhos que orientem as aprendizagens das crianças, compreendendo que ao qualificar a prática avaliativa dos professores no ato de avaliar, estaria também promovendo as crianças e possibilitando a reflexão sobre o trabalho pedagógico realizado.

Segundo as Diretrizes Pedagógicas para Educação Infantil da SME, a sistemática proposta é composta por um conjunto de instrumentais e orientações que priorizam a observação, o registro diário e a reflexão, materializados nos escritos diários da professora e no relatório descritivo sobre a criança. Essa prática deve, a partir da práxis pedagógica, permitir um replanejamento constante do professor em busca do melhor desenvolvimento da criança.

A documentação pedagógica,<sup>12</sup> organizada pela Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza, está definida pelos seguintes documentos: Caderno de registro diário do professor da Educação Infantil (inclui registros da professora sobre as crianças e quadro de planejamento) das crianças, Fichas de acompanhamento do desenvolvimento e aprendizagem da criança e Diário de classe (inclui frequência e relatórios descritivos).

Aparentemente simples, é importante afirmar que na implementação de uma sistemática em uma rede de ensino, muitos são os desafios, desde a elaboração, até a formação docente sobre a compreensão do que vem a ser o processo avaliativo no âmbito da Educação Infantil, além da necessidade de cooperação de todos os segmentos que atuam diretamente ou indiretamente com a criança. Segundo Bondioli (2004, p. 144-145), avaliar:

[...] é uma prática que pode ser empreendida com uma pluralidade de objetivos e, [...] implica uma clareza sobre esses objetivos que devem ser alcançados pela cooperação de todos os atores sociais que nele (no processo avaliativo) podem estar envolvidos.

Sendo assim, mais do que prática formalizada a ser incluída no cotidiano das instituições, a avaliação deve ser compreendida pela clareza de seus objetivos a fim de enriquecer a ação pedagógica. Hoffmann (2000) refere-se a uma “excessiva formalização da avaliação”, e menciona que o ato de avaliar, equivocadamente, passa a “cumprir o duplo objetivo de controlar a ação do professor e o comportamento infantil”, revelando-se em práticas que buscam cumprir apenas uma exigência institucional, reduzindo o importante papel da avaliação à mera tarefa mecânica realizada de maneira proforma.

Na proposta elaborada, e implementada, pela SME, o Caderno de registro diário do professor da Educação Infantil é um documento composto por textos de cunho informativo e formativo referentes a organização da prática de registro do professor, bem como a orientação para a realização desses registros diários. Assim, contém uma página destinada à relação nominal das crianças, outra para respectivas fotos e contatos telefônicos de pais ou responsáveis; o calendário anual com marcações coloridas acerca dos eventos durante o ano letivo na rede municipal; a legislação pertinente à Educação Infantil; as orientações pedagógicas quanto ao ato de planejar e de elaborar uma rotina pautada nos Tempos que não

---


<sup>12</sup> Termo utilizado pela SME para o conjunto de instrumentais referentes à avaliação na Educação Infantil.

podem faltar; o instrumental para o registro diário do plano de aula; e o instrumental para as anotações feitas a partir das observações das crianças.

Segundo as orientações da SME, esse instrumental está organizado para os registros dos dois semestres, distribuídos em duas sessões: a primeira para o registro do planejamento e a segunda para o registro das observações diárias da criança no cotidiano escolar, com o objetivo de subsidiar a avaliação do processo de desenvolvimento e aprendizagem pelo professor.

Na primeira seção é apresentado o quadro do plano de aula (Figura 3).

**Figura 3** – Modelo de plano de aula



DATA: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_ TURMA: \_\_\_\_\_

PLANEJAMENTO DIÁRIO:

SEGUNDA  TERÇA  QUARTA  QUINTA  SEXTA

O QUE? (experiências)	PARA QUE? (o que as crianças podem aprender)	EM QUAL TEMPO?	COMO? (atividades e recursos)

Fonte: Fortaleza (2016).

Na acepção da SME o Planejamento Pedagógico do professor consiste em um importante elemento da ação docente e possibilita a intencionalidade educativa por meio da organização de experiências pedagógicas e interações que visem ao processo de aprendizagem das crianças.

O referido instrumental de planejamento está organizado em quatro partes, permitindo ao professor definir, em primeiro lugar, qual(is) experiência(s) quer propor às crianças (o quê); em seguida, quais aprendizagens pretende alcançar ao propor aquela experiência (para quê); qual tempo da rotina será mais viável para realizar a(s) experiência(s); e como ela será realizada em forma de atividade – a previsão dos recursos materiais e humanos necessários para a realização das atividades.

Nas Diretrizes Nacionais, a criança é entendida como o centro do planejamento pedagógico (BRASIL, 2009), ou seja, a proposição de atividades deve necessariamente reconhecer as curiosidades, os interesses de aprendizagem e os desejos da criança, por meio da escuta e do olhar atentos do professor. A partir dessa observação da criança no cotidiano escolar, o docente atribui sentido e significado à sua prática pedagógica, mas para além disso precisa habituar-se a avaliar o que foi desenvolvido.

No tocante ao planejamento das professoras colaboradoras com esta pesquisa, percebemos uma disparidade quanto às condições para tal fim. Embora haja uma regulamentação de liberação da sala de aula de 1/3 do tempo destinado ao exercício do planejamento e estudos semanais, a professora da creche conveniada não goza do mesmo direito, ficando mensalmente um sábado destinado para o planejamento.

São múltiplas também as formas e mecanismos de planejar. Nesse ínterim é salutar a atuação da coordenação pedagógica da instituição, ele deve “[...] Assessorar pedagogicamente os professores na elaboração do planejamento (FORTALEZA, 2014).

A P2, destaca a colaboração da coordenadora em seu ato de planejar “[...] ela está sempre aqui perto de mim, perguntando, sugerindo e avaliando meu trabalho”. A P1 também comenta sobre esse apoio: “Tudo que eu proponho, tudo que eu sugiro, na medida do possível, o que depende dela também, ela me atende”. Contudo, embora haja uma satisfação em ter a figura da coordenação ao seu lado na hora do planejamento, observamos um esvaziamento na função proficiente do coordenador.

Além disso, agrega-se o fato de que o tempo do coordenador que deveria ser destinado para o apoio as professoras no momento do planejamento é muitas vezes sucumbido pelas eventualidades do cotidiano escolar, como narra a P3:



[...] hoje fica aqui, o coordenador tapando buraco, é tempo inteiro em sala de aula substituindo professor que falta, enquanto que os professores que podiam fazer um trabalho orientado, bem administrado, planejado com a escola como um todo fica meio capenga e cada um trabalhando individualmente. (P3)

Em partes, podemos intuir que essa ausência, mesmo que momentânea, por parte do coordenador no ato de planejar é reflexo da insuficiência de material humano suficiente para o bom funcionamento das escolas. É sabido que o episodio ilustrado pela fala da professora acima não limita-se a sua unidade escolar, além disso, a partir dos novos ditames da gestão escolar, é incumbência do coordenador gerir e administrar todas as intempéries da rotina escolar.

Voltando-se para o ato de planejar, para que o professor na Educação Infantil possa elaborar um planejamento comprometido com o desenvolvimento e com a aprendizagem das crianças, é preciso não somente dispor os elementos do plano de forma coerente, mas deve rever sua concepção de criança, sua identidade de profissional e de competências específicas no trabalho, através da pesquisa, aprofundamento teórico, experiência prática e uma reflexão crítica individual e coletiva do fazer na profissão docente.

Com exceção da P2, as professoras realizam o planejamento de forma individualizada, externada por P3 como: “cada um por si de Deus por todos”. Na prática, definem coletivamente os temas, a partir de cronogramas mensais, muitas vezes pautados por datas comemorativas:

[...]então, eu montei junto com as colegas, a gente montou, né, um cronograma mensal de... digamos assim... projetos, como se a gente tivesse trabalhando por projetos. No mês de janeiro que aspectos é importante a gente trabalhar? fevereiro... aí a gente se baseia um pouco pelas datas comemorativas[...](P3)

Não apenas pela orientação esvaziada de conteúdo proposto por um planejamento baseado nas datas comemorativas, os planos são realizados, desarte, dentro do instrumental exigido pelo SME ainda que de forma descontextualizada e alheia ao que as Diretrizes Nacionais propõem sobre a diversidade e riqueza de experiências a serem promovidas para as crianças. De fato, ele esta sendo elaborado a partir das pesquisas na internet e das sugestões

retiradas das coleções pedagógicas conforme diz a P4: “a gente tira da internet, né? Dos livros, esses livros aqui... cadê... desses aqui da coleção ‘Chuva de ideias’”.

Esse espontaneísmo presente no planejamento gera uma fragmentação das experiências promovidas na sala de aula, passíveis de serem minimizadas por construções colaborativas.

Na fala da P2, ao abordar sobre a construção colaborativa de seu plano na creche municipal, aponta para as vantagens de se trabalhar em uma instituição pequena que se caracteriza pelos poucos professores e suas poucas crianças sendo: “[...] uma instituição tão pequenininha que mesmo que no dia que eu esteja planejando, eu esteja sozinha, estou aqui sentada, levanto a cabeça e olha lá, você fala de corredor porque tá todo mundo perto”. Em situação inversa, a P1 discorre sobre a decisão individual das atividades a serem desenvolvidas em sala de aula, enriquecendo seu relato com a menção do uso de atividades xerocadas, e na falta desta, atividades copiadas na lousa pela criança. Em confluência com a professora anterior, percebe-se a preocupação de desenvolver seu trabalho pautado no processo de alfabetização das crianças e nas datas comemorativas:

Somos nós professores, que decidimos quais atividades vamos fazer, né?! muitas vezes a atividade é xerocada, quando não tem é escrita. Ontem eu fiz ela escrita porque não tinha nenhuma atividade sobre o dia do índio que eu queria trabalhar, então eu trabalhei o nome do dia do índio, as letras do dia do índio, a quantidade de letras. Eles já sabem, eles já contam e a escrita e depois fez uma atividadezinha de arte que eles foram pintar e recortar (P3).

Para além das formalidades do trabalho docente de preencher adequadamente os instrumentais dispostos pela SME, interessa saber os desdobramentos do ato de fazer presentes nas concepções das professoras sobre a criança, a aprendizagem e sobre o trabalho na Educação Infantil.

Entendemos que um planejamento orientado para o atendimento dos interesses de aprendizagem das crianças deve ser marcado pela escuta destas, pela ludicidade e pelas interações intencionalmente pensadas pelo professor durante todos os tempos da rotina e não apenas no “tempo da atividade pedagógica”<sup>13</sup>.

---

<sup>13</sup> Referencia à ideia tradicional de que o trabalho pedagógico só se fazia presente nos momentos de realização de uma tarefa escrita.

Os tempos da rotina da Educação Infantil na rede municipal de Fortaleza são estruturados pelos tempos que não podem faltar, que organizam e que integram as experiências educacionais, imprescindíveis nessa etapa, considerando as necessidades e os interesses das crianças. Com isso, a rotina deve garantir experiências de oralidade, de ouvir e de ler histórias, de cuidado consigo mesmo e com o meio ambiente, de conhecimento de si e do mundo, tendo as brincadeiras e as interações como eixos norteadores das práticas pedagógicas. No quadro 6, a seguir, elencamos os tempos que não podem faltar no caderno de registro do professor.

**Quadro 6 – Tempos indispensáveis da rotina da Educação Infantil**

Momentos	Descrição
<b>Chegada</b>	Atividades propostas para esse tempo não podem constar de início, meio e fim delimitados, como numa roda de conversa ou uma leitura de história, visto que as crianças que chegam após seu início podem ter perdas de informações e, com isso, não se sentem motivadas a participar. A atividade desse momento precisa ser motivadora para a criança possibilitando seu envolvimento a qualquer instante em que for preciso. O objetivo é acolher a criança e envolvê-la no grupo, proporcionando a ela um sentimento de segurança e de pertença.
<b>Roda de conversa</b>	Deve propiciar um momento de discussão entre as crianças sobre um determinado tema. O objetivo é desenvolver a oralidade da criança, ampliar seu vocabulário, atribuir significado às suas próprias ideias, aprendendo a ouvir e considerar a opinião dos outros. Assim, a professora pode sugerir um tema para a discussão, a partir de um acontecimento, de uma notícia, de um objeto (que pode estar numa caixa-surpresa, por exemplo), de um projeto desenvolvido pela turma ou sobre algum assunto que as crianças propõem para esse momento.
<b>Higiene e alimentação</b>	Comumente acontecem de forma encadeada, seguida, e estão relacionados à saúde, ao bem-estar da criança, à formação de bons hábitos (lavar as mãos antes de comer, escovar os dentes, comer frutas, legumes), à construção da autonomia (conseguir usar o banheiro sozinho, sem desperdícios; ter a possibilidade de fazer escolhas, por exemplo), e à construção de conhecimentos sobre o mundo físico (aprender sobre as propriedades dos alimentos: cheiro, sabor, forma, cor, textura). As crianças também constroem sua identidade (conhecimento de si) por meio das experiências de cuidado com o próprio corpo.
<b>Parque</b>	Deve ser pensado como um momento de brincadeira livre, na rotina diária, no sentido de ser permitido às crianças escolher a brincadeira, o parceiro, o enredo, como também dirigir e controlar sua atividade. Assim, ele é compreendido para além do uso do espaço com equipamentos lúdicos, é a oportunidade de brincar livremente, seja na sala de atividades, no pátio, na área verde, entre outros espaços. Aqui, o papel do professor deve ser o de propor espaços estruturados (os cantinhos), oferecer brinquedos e materiais diversificados, além, é óbvio, de tempo cronológico suficiente para o desenvolvimento das brincadeiras pelas crianças.
<b>Roda de histórias</b>	Momento de escuta de história pelas crianças, propiciando-lhes um encontro com a linguagem escrita e ampliação do repertório de histórias. Para isso, é importante que o professor leia histórias para as crianças diariamente, pois essa experiência possibilita a estas aprenderem procedimentos e comportamentos de leitores.
<b>Construção do conhecimento de si e do mundo</b>	É um momento que pode contemplar toda e qualquer experiência que envolva os mais diversos saberes a serem construídos e/ou ampliados pelas crianças.
<b>Saída</b>	É um momento que envolve trânsito das crianças e suas famílias, que aos poucos

	se deslocam para retornar às suas casas. Por isso, a atividade proposta para esse tempo também não pode constar de início, meio e fim delimitados, visto que há o risco de as crianças não concluírem a atividade no instante em que as famílias vierem buscá-las.
--	--

Fonte: Fortaleza (2016).

A rotina da creche é a de tempo integral, ou seja, as crianças permanecem na creche dois turnos: manhã e tarde. Nessa rotina, descrita pelas P2 e P4, é a de uma rotina liberta, menos afeita à horários e atividades dirigidas. A própria fala das professoras assemelham-se quanto aos horários: “[...] eles chegam, trocam de roupa, lanche, escovação, essa parte de alimentação e cuidado. Aí depois começa a parte pedagógica, a rodinha de conversa onde a gente trabalha a chamadinha vida, envelope de gravura, uma roda de musicalização”(P2).

Na fala de P4 é evidenciado o direcionamento das ações:

[...] aí boto os brinquedos e quando eles chegam,... não tem muitos, mas os que tem eu divido e ficam brincando enquanto eu vou recebendo os outros. Aí vem o lanche, aí eu lavo as mãos deles. Aí eu volto para sala para gente fazer outra atividade. Uma contação de história na rodinha ou uma atividade de pintura. Depende da quantidade de alunos, porque as vezes tem pouco ou tem muito. A gente banha e já vai preparar para o almoço. Aí quando dá o horário do almoço a gente bota os colchões, prepara a água deixa tudo preparado e a gente vai brincando com eles, contando uma historinha, cantando e aquele horário de dez pra onze sai o almoço. A gente dá o almoço, dá água e bota eles pra dormir. Aí até duas horas e nesse intervalo de duas horas é o horário que eu vou registrar as aulas, fazer a chamada, fazer os registros. Duas horas a gente levanta eles aí vai pro lanche ai tem outra atividade. A gente faz a contação de história, brinca com eles de boliche, outra atividade...

Há uma diretividade premente descrita na rotina, na narrativa da professora é ela a agente central do processo em curso pois, é “ela” quem coloca o brinquedo a disposição, divide os brinquedos, “ela” lava a mão das crianças, faz a “atividade”, “ela” banha, prepara os colchões, prepara a água (para beber depois do almoço). A forma de apresentar a rotina, não parece atender ao requisito de variação de espaços e materiais, estabelecido na rotina disposta pela SME. Além disso, nos parece muito centrada no poder adulto e na submissão infantil. Não há sinais da iniciativa infantil e da participação dela numa perspectiva colaborativa.

Consideramos que a rotina desempenha um papel estruturante na construção da subjetividade das crianças que dela participam, porém, contrariando o protagonismo infantil, compartilhado pela SME assim como pela contendas acadêmicas, podemos afirmar que a tônica do cotidiano descrito pela P4 é pautada pela passividade, obediência, ociosidade e espera infantis.

Diferentemente da creche, as professoras P1 e P3, que atuam na pré-escola, descrevem sua rotina focadas no conteúdo e nos horários, destacando as atividades que supostamente estariam “ensinando” as crianças:

Chegada com brinquedos ou massinha. Roda de conversa para falar sobre a vida deles, o seu brinquedo preferido, animais, etc. Elementos da natureza, profissões. Não é obrigatoriamente trabalhado na roda de conversa, atividade dirigida com livro às 14h:20min; lanche às 14h:30min; Pátio às 14h:50min; contação de história às 15h:00min; atividade relacionada com a história ou atividade psicomotora fina às 15h:45min jantar 16h:00min e parque 16h:30min até a saída.

A rotina da pré-escola descrita acima é rígida. Na fala da professora é nítida a preocupação em estabelecer os horários de cada atividade, porém, se percebe uma ausência de reflexão sobre as ações apreendidas. Nessa mesma linha, a descrição da P3, demonstra uma preocupação exacerbada com os conteúdos, sendo a rotina apenas agenda que organiza suas tarefas cotidianas:

A acolhida a gente faz às vezes no pátio [...] dependendo da ocasião. Depois da acolhida a gente parte para roda de conversa, que é **o momento em que eles ficam a vontade** para falar, **mas muitas vezes nessas falas, é uma fala dirigida** e aí eu já começo a trabalhar o assunto da sala de aula também nessa rodinha de conversa e ali eu já trabalho vários aspectos como a questão do espaço, temporal, da data, calendário, como é que tá o dia, se ele sabe o que é o ontem, o hoje e o amanhã. Depois, a contação de história, que tudo isso é contextualizado, tem tudo haver com o que tá proposto naquele dia daquela aula, até a história eu procuro encaixar com o foco que a gente conversou, com o foco que se propôs e de que forma as tarefas vão acontecer. Depois da roda de história, eles vão fazer a agendinha deles do dia, eles vão copiar a agenda que já é um trabalho de escrita, depois da agenda eles vão pro lanche e depois do lanche tem o parque, o recreio, onde eles brincam, dentro do pátio. (grifo nosso).

A antecipação da escolarização é percebida na rotina da professora, onde seus posicionamentos não são condizentes com as orientações municipais e federais. Outrossim, na fala da professora é notória a contradição quanto aos seus posicionamentos, o rígido direcionamento das atividades se materializam inclusive quando se propõe a oportunizar um “[...] momento em que eles ficam a vontade”, a exemplo da roda de conversa, acometida por “[...] uma fala dirigida”.

Na perspectiva dos documentos oficiais, a rotina é parte integrante da prática pedagógica, ela organiza o tempo, ajuda as crianças a anteciparem as atividades posteriores e auxilia a professora em seu planejamento. Deve ser regularmente problematizada e avaliada junto às crianças no sentido de verificar se está promovendo sistematização e apoio, do contrário pode prejudicar a gestão do cotidiano escolar.

A perspectiva das professoras sobre o processo avaliativo está imbricado em suas ideias de planejamento, rotina pedagógica e prática de observação e registros das crianças. Especialmente no tocante à observação, esta deve ser crítica e criativa sobre as atividades, as brincadeiras e as interações das crianças no cotidiano, conforme está prevista na regulamentação legal acerca do processo avaliativo das crianças na Educação Infantil.

Segundo Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009d), esses registros escritos são considerados como integrantes da prática pedagógica do professor da Educação Infantil, que deve ser norteada pelas concepções estabelecidas.

Os registros escritos oriundos das observações das crianças feitos pela professora devem ser caracterizados, segundo as orientações da SME, de maneira prática e rápida, apenas para servir de memória no momento da elaboração do relatório. A orientação chama a atenção para a necessidade de que sejam datados e de que, quando houver tempo, sejam acrescidos, complementados e refletidos pelo professor. Instrui-se ainda que sejam feitos registros semanais de cada criança, sugerindo como estratégia que o professor observe cinco crianças por dia utilizando o instrumental presente na figura 4.

A literatura sobre a Educação Infantil também reforça a importância dos registros individuais sobre as crianças feitos a partir da observação do professor no qual contenha fatos relativos a cada uma das crianças individualmente, tais como: aspectos da vida familiar, comentários que as crianças fazem sobre acontecimentos de casa ou da escola; vivências da criança na instituição, dentre outros aspectos que se julguem relevantes (ZABALZA, 1996).

Nomeado por “Instrumental para anotação da observação da criança”, o documento acima exposta é, tão somente, uma folha para registro, cabendo a professora, ao seu critério, definir que conteúdos devem ser anotados. Vale lembrar que as orientações contidas nas diretrizes municipais, dispõem que as professoras procurem elaborar reflexões sobre o desenvolvimento da criança, sem nenhuma pauta de observação.



bem encaminhada pra ir pro primeiro ano. Se ela tem esse reconhecimento, ela conhece tudo isso já tá meio caminho andado. (P3)

Na Educação Infantil, é preciso estar alinhado aos objetivos dessa etapa na educação. Reconhecer o processo de desenvolvimento e aprendizagem da criança exige uma concepção de criança que a compreende como um sujeito capaz de expressar-se de formas diferentes em diferentes linguagens. Não podemos aqui desconsiderar que a transposição do observar para o registrar não é uma tarefa das mais fáceis, talvez seja essa a razão para um instrumental edificado apenas por linhas em branco. Em parte, o modelo de formação inicial do pedagogo não contempla tais saberes, ficando a cargo dos próprios professores desenvolverem competências necessárias para a execução dessa atividade.

Apesar das limitações, apenas uma professora diz não fazer anotações sobre as crianças, afirmando poder acompanhar a evolução das crianças através das “atividades escritas que ajudam muito, que dão o retorno para ver o que a criança compreendeu e o que não compreendeu, a questão da oralidade, o que elas falam, o desenho também” (P3).

Avaliar a criança sob o ponto de vista do desenvolvimento da sua linguagem, notadamente na leitura e escrita é reduzir a prática pedagógica da Educação Infantil à uma experiência de treino e instrumentalização. A observação do cotidiano é fundamental, uma vez que o dia a dia das crianças oferece ricos momentos que exigem do professor um aprimoramento da sua capacidade de atuar no ambiente escolar. À guisa de sugerir, o professor pode observar desde a chegada da criança na escola – se está acompanhada ou não pela família; passando pela sua reação diante da presença de adultos e de outras crianças; suas atitudes ao brincar sozinha ou com os companheiros; por quais temas mais se interessa; entre outras muitas situações nas quais a criança revela seus conhecimentos prévios e aqueles em que será possível alcançar com a mediação do professor.

Sem correr o risco da leviandade, não podemos nos esquivar de ponderar sobre as reais condições de trabalho na Educação Infantil. “É desafiador observar o grupo todo, todos os dias”, tornando o trabalho de observação um exercício seletivo, pois,

[...] sempre tem alguma criança que naquele dia se destacou em alguma coisa, aí vai e anota sobre aquela. Se, naquele dia a criança de repente ficou em pé e começou a andar, falou o nome de um amigo, falou o nome da professora”, realiza essa atividade, [...] no fim do dia, no próprio plano tem assim, observações e a gente já anota alguma coisa (P2).



A preocupação da professora é de não esquecer os detalhes, as falas, as expressões que podem perder-se de um dia para o outro. Embora realize muitas observações, a professora não as registra no caderno do Professor disposto pela SME, mas sim em um bloquinho de notas. No caso do instrumental disponibilizado pela SME, além de evasivo, como já mencionamos logo acima, também o é insuficiente em espaço se considerarmos que, segundo a orientação, uma criança seria observada uma vez por semana a cada semestre. Se considerarmos a média de 20 crianças por turma e excluindo-se as férias escolares, teríamos em média 16 anotações para cada criança, o que nos parece inviável na folha única de cada criança destinada a essa ação docente.

Zabalza (2006) não descarta a importância da documentação e dos registros do cotidiano das crianças, mas acredita que tal instrumento deve vir acompanhado de reflexão, como um meio que possibilite ao educador estabelecer maior sintonia entre o trabalho pedagógico e a avaliação, tendo-a como base mediadora de sua ação, ou seja, como um elo significativo entre suas ações cotidianas e suas reflexões sobre elas, bem como as reflexões sobre as ações e os pensamentos de seus educandos.

Ao ser questionada sobre a ação de observação das crianças, a P3, justifica a impossibilidade de observar e registrar a evolução individual das crianças, haja vista a quantidade de crianças. A esse respeito ela diz: “[...] olha, diante da situação de você ter vinte crianças de cinco anos numa sala de aula, a tua observação tem que ser muito ampla, abrangente. Na realidade quando eu foco numa criança mais específica é porque realmente ela tá destonando (sic) do contexto, aí eu tenho que dá um pouco mais de atenção na medida do possível, mas infelizmente nosso olhar é muito mais amplo do que específico”.

É peremptório identificar que a implantação da sistemática de avaliação da SME, apresenta várias limitações. As queixas referentes à falta de tempo para observar e registrar detidamente o desenvolvimento individual das crianças. Há também uma ausência de referencia quanto ao que avaliar, entreve parcialmente sanado pela incorporação de uma ficha ao conjunto de instrumentais que compõe a documentação pedagógica.

A Ficha de acompanhamento do desenvolvimento e aprendizagem da criança é um instrumento de acompanhamento da criança para registro do

desenvolvimento e aprendizagem, o qual deve ser preenchido a partir de quatro conceitos: Consolidado; Realizado com Mediação; Não observado e Ainda Não Consolidado. Segundo a SME, esse instrumento oferece elementos para nortear a observação do professor. Espera-se que ao final do 1º e do 3º bimestres, as professoras indiquem a situação da aprendizagem em que a criança se encontra, com base nas observações realizadas e registradas no Caderno de registro diário do professor da Educação Infantil.

**Figura 5** – Capa da Ficha de acompanhamento do desenvolvimento e aprendizagem da criança


**Prefeitura de Fortaleza**  
 Secretaria Municipal da Educação

## FICHA DE ACOMPANHAMENTO DO DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM DA CRIANÇA INFANTIL I

A Ficha de Acompanhamento do Desenvolvimento e Aprendizagem da Criança foi construída de acordo com a Resolução nº 05/2009, do CNE/CEB, que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.

ESCOLA: \_\_\_\_\_ ANO LETIVO: \_\_\_\_\_

TURMA: \_\_\_\_\_ TURNO: \_\_\_\_\_

ALUNO(A) \_\_\_\_\_

PROFESSOR(A) \_\_\_\_\_

Assinatura do(a) Responsável: \_\_\_\_\_

1ª Etapa \_\_\_\_\_ 3ª Etapa \_\_\_\_\_

LEGENDA	DEFINIÇÃO	COMENTÁRIO
C	Consolidado	Indica que a criança já possui a referida aprendizagem como desenvolvimento real. Isto é, indica aquilo que a criança consegue fazer sozinha em determinada atividade ou ao realizar determinada ação.
RM	Realizado com Mediação	Indica que a criança depende do professor ou de outra criança que possua aprendizagem já consolidada, para realizar determinadas atividades ou realizar determinada ação.
NO	Não Observado	Indica que o professor ainda não observou esse indicador no desenvolvimento da criança.
ANC	Ainda Não Consolidado	Indica que a criança ainda não consegue realizar uma determinada atividade ou ação.

Fonte: Fortaleza (2016).

Considerando que a aprendizagem é um processo dinâmico e que depende das interações estabelecidas entre os sujeitos, a professora deve estar atenta para a provisoriedade dessa avaliação, entendendo que a criança pode, por um determinado período, encontrar-se numa situação em que sua aprendizagem esteja consolidada, ou ainda que não esteja consolidada, ou que depende da mediação do

outro para a realização de determinadas atividades, sem que isso defina suas capacidades. Para ilustrar a proposta, apresentamos a Ficha de acompanhamento do desenvolvimento e aprendizagem da criança do Infantil I (figura 6), lembrando que há aprendizagens diferenciadas descritas para cada faixa etária de 1 a 5 anos.

**Figura 6** – Ficha de acompanhamento do desenvolvimento e aprendizagem da criança do Infantil I

ASPECTOS DO DESENVOLVIMENTO E DA APRENDIZAGEM		BIMESTRES	
		1º	3º
1	Atende quando chamada pelo seu nome		
2	Reconhece a si , quando visualizada (Ex. Fotos, espelhos, vídeos, etc)		
3	Reconhece membros de sua família		
4	Reconhece suas professoras		
5	Reconhece os colegas da turma		
6	Identifica seus pertences/material		
7	Identifica os pertences dos colegas da turma		
8	Identifica as suas produções		
9	Movimenta-se em diferentes direções explorando os espaços da sala		
10	Movimenta-se em diferentes direções explorando os espaços externos da sala		
11	Manipula objetos diversos		
12	Realiza movimentos de empilhar		
13	Realiza movimentos de encaixar		
14	Realiza movimentos de chutar		
15	Realiza movimentos de rolar		
16	Realiza movimentos de dançar		
17	Realiza movimentos de pular		
18	Realiza movimentos de lançar		
19	Consegue localizar objetos a partir de indicações do professor		
20	Procura pessoas e objetos escondidos em diferentes lugares		
21	Recebe e entrega objetos quando solicitada		
22	Utiliza posturas corporais e gestuais para comunicar-se nas situações cotidianas		
23	Participa da roda de conversa gesticulando		
24	Participa da roda de conversa verbalizando		
25	Cria desenhos (rabiscos/garatujas)		
26	Apresenta comportamento leitor		
27	Realiza leitura de imagens		
28	Aprecia narrativas literárias		
29	Interage nos momentos de contação e leitura de histórias		
30	Expressa sentimentos e sensações durante as contações de história		
31	Realiza escrita espontanea		
32	Imita animais		
33	Imita personagens		
34	Imita papéis sociais (professoras, funcionárias, mãe)		
35	Imita o uso funcional de objetos em suas brincadeiras (Ex: dá comida para boneca, usa chapéu, usa pente e outros)		
36	Colabora na organização da sala (guardar brinquedos e objetos pessoais)		
37	Identifica situações e atividades cotidianas a partir de determinados sinais		
38	Apresenta iniciativa em alimentar-se sozinha		
39	Apresenta independência (vestir-se, calçar-se e alimentar-se)		
40	Manifesta a vontade de ir ao banheiro.		
41	Apresenta o controle dos esfínteres		
42	Reconhece elementos da natureza		

Fonte: Fortaleza (2016).

Os conceitos considerados para avaliação das crianças são: “consolidado” (C), “realizado com mediação” (RM), “não observado” (NO) e “ainda não consolidado” (ANC), descritos no quadro 7 a seguir :

**Quadro 7** – Conceitos avaliativos da Ficha de acompanhamento da criança

Legenda	Definição	Comentário
C	Consolidado	Indica que a criança já possui a referida aprendizagem como desenvolvimento real. Isto é, indica aquilo que a criança consegue fazer sozinha em determinada atividade ou ao realizar determinada ação.
RM	Realizado com mediação	Indica que a criança depende do professor ou de outra criança que possua aprendizagem já consolidada para realizar determinadas atividades ou ações.
NO	Não observado	Indica que o professor ainda não observou esse indicador no desenvolvimento da criança.
ANC	Ainda não consolidado	Indica que a criança ainda consegue realizar aquela ação ou atividade.

Fonte: Fortaleza (2016).

Segundo as orientações na rede municipal, os conceitos dispostos devem ser marcados pela professora nos quadros ao lado das aprendizagens a serem possibilitadas na prática pedagógica com as crianças, que implicam uma perspectiva de ser consolidada.

Na literatura especializada encontramos muita controvérsia a respeito do uso de fichas. Hoffmann (2000), por exemplo, traz em seus estudos, faz uma crítica a elaboração de fichas comportamentais classificatórias semestrais, instrumento avaliativo pelas quais as crianças são classificadas em escalas comparativas, tais como: atingiu; não atingiu; muito bom; bom; fraco; etc.

Consideramos importante ainda destacar que nesta concepção de avaliação, que faz uso de fichas classificatórias, geralmente os critérios avaliativos são elaborados por equipes que não participam do dia a dia da criança, a saber: diretores, coordenadores pedagógicos, técnicos educacionais, entre outros profissionais da equipe de gestão cujo objetivo é saber como tem sido o percurso evolutivo de desenvolvimento da criança. No caso da SME, estas foram elaboradas pela equipe que coordena a Educação Infantil no município, porém, com espaço para escuta de professoras acerca dos itens elencados, promovendo assim a reformulação dos documentos, em um exercício de aproximação das reais necessidades docentes.

Tais fichas, segundo Hoffmann (2000, p. 12-13), “não permitem uma visão plural de sociedade, de educação, de criança, de trabalho docente e do desenvolvimento infantil”. A avaliação, neste contexto, se transforma em “preenchimento de registros sem significado pedagógico”, mais uma vez para o cumprimento de processos burocráticos exigidos pelas instituições.

Carneiro (2010) destaca que as fichas de avaliação são frequentes na prática de avaliação da Educação Infantil e se constituem por tabelas e quadros com questões objetivas com pouco espaço para observações adicionais. São preenchidas, com anotações de aspectos e características sobre crianças em idades diferentes, frequentemente com termos imprecisos que enfatizam somente as atividades e áreas do desenvolvimento das crianças que, muitas vezes, ainda não foram instigadas pelo professor.

Kramer (2003) indica que para que não se reduza ao registro descontextualizado do cotidiano das crianças e, conseqüentemente, do trabalho pedagógico realizado pelo professor e pela instituição, precisa estar vinculado a

outros instrumentos avaliativos.

Na visão da P1, a ficha ajuda a preencher o relatório, porque oferece um norte, embora não a utilize com a regularidade que a SME exige, porque os mesmos não são disponibilizados no início do ano letivo. As professoras denunciam que fazem “tudo de uma vez, tudo junto e misturado porque quando chega, chega tudo junto” (P3). Como se observa, a própria deficiência na logística de distribuição dos instrumentos por parte da SME, colaboram para que o seu preenchimento não reflitam o real processo vivenciado nas escolas da rede.

Não obstante, as professoras entendem que a ficha não corresponde à inteireza da criança e a preenchem como atividade proforma obrigatória. A exemplo da P2 que prefere o relatório descritivo “do que as fichinhas, mas como já que é um instrumental adotado a gente tem que fazer”.

Frente a tais constatações, é necessário registrar que a avaliação da criança realizada com o apoio das fichas torna o processo de avaliação um fatídico ritual limitado e incompatível com a diversidade de manifestações infantis possíveis que não cabem no espaço geográfico da ficha. Com exceção dos relatórios descritivos que, conforme afirma P2, “[...] possibilita uma amplitude de visão acerca das possibilidades de desenvolvimento e aprendizagens infantis”.

Nas concepções das professoras é consenso que a avaliação é uma parte significativa do processo educativo, como expressa P4, ao falar da importância do ato de avaliar. Em sintonia com a professora citada, P3 diz que a avaliação é importante porque através dele é possível ver “o quanto a criança vai progredindo. Se não fizer uma avaliação e ficar as coisas tudo solta eu não sei quem foi que avançou e quem não avançou”.

Quando indagadas sobre os instrumentos propostos pela SME para avaliação das crianças, as respostas são controversas. Embora as professoras demonstrem que conhecem bem os instrumentais, seus objetivos e usos, sinalizam não fazer uso conforme orientação. Muitas vezes os aplicam conforme suas possibilidades. Tal afirmação pode ser comprovada na fala da P4, quando diz claramente que preenche a ficha que deveria ser bimestral junto com o relatório que é semestral. A

entrevistada P4 afirma que:

Não, eu faço junto com o relatório. Porque ela me ajuda. Primeiro eu faço a ficha, ela observa, quer dizer, já to começando a preencher a ficha. Não comecei ainda, era pra mim já está começando porque não me entregaram as fichas ainda. Não chegou. A gente tem que fazer tudo de uma vez [...]. Aquela ficha verde ajuda muito, se a gente tivesse usado ela desde o

começo do ano seria ideal porque a proporção que a gente vai observando, a gente vai marcando. Aí, da ficha verde ajuda muito a fazer o relatório porque ela tem mais aspectos que a gente observa das crianças e alguns registros que às vezes eu faço. (P4)

A P2 por sua vez, apresenta uma alternativa para a questão de os cadernos não terem chegado à escola já no mês de maio, segundo ela, para que as observações não deixassem de ser registradas, a mesma adquiriu um caderno comum onde fazia seus registros.

Segundo Faria e Bessler (2014), é fundamental destacar que a escolha dos “[...] instrumentos e dos objetivos que envolvem o ato de avaliar está diretamente ligada com a preocupação dos sujeitos sobre a concepção de Educação Infantil que baliza todo o trabalho docente e da gestão”. Não preencher as fichas na época indicada ou utilizá-la como roteiro para escrita do relatório, denota que esta vem sendo executada de maneira burocrática, mecânica, alheia aos objetivos pedagógicos previstos no processo avaliativo nessa etapa de ensino.

Outrossim, a não chegada do material nas escolas no primeiro mês de trabalho do ano letivo, pressupõe uma negligência quanto ao processo, haja vista a necessidade de cotidianamente alimentar esses documentos, requisitos para uma coerente avaliação da criança. Não podemos deixar de questionar que, se as professoras poderiam substituir os instrumentos pelo uso dos seus “caderninho”, para que então um material estruturado, denominado documentação pedagógica? Parece-nos que há equívocos não apenas no uso, mais também na própria concepção de imprescindibilidade dessa ação.

A Legislação federal no Art. 31 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação afirma 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” (Brasil, 1996).

São muitos os instrumentos utilizados para o registro do acompanhamento da evolução da criança na escola, estes vão desde as fichas conforme explicitadas, aos relatórios, portfólios, dossiês, etc.

O relatório descritivo é um dos instrumentais que compõe o coletivo de impressos de avaliação na Educação Infantil da SME denominados documentação pedagógica. O relatório, está posto no Diário de Classe do Professor, e, além de se constituir um instrumento de reflexão sobre o desenvolvimento da criança e o



do professor sobre o percurso da criança e sobre seu trabalho como mediador. Sendo assim, segundo as diretrizes, o relatório deve dar visibilidade ao trabalho e à criança, que deverá, inclusive, ser socializado com as famílias, para que acompanhem o desenvolvimento infantil e conheçam o trabalho desenvolvido pela escola. Assim uma via deve ser entregue à família e as outras duas vias, destinadas ao anexo do diário de classe e a outra para a pasta escolar da criança.

Assim como no instrumento anterior, o espaço destinado aos relatórios descritivos que devem ser elaborados pelo professor é bastante reduzido. São destinadas duas páginas para cada criança, sendo uma para o primeiro semestre e outra para o segundo semestre. Incoerente com as características necessárias para a elaboração de um minucioso relatório, este deve apresentar minúcias, falas, pensamentos e curiosidades da criança. Na fala de Hoffman (2007, p.43), busca-se :

[...] a elaboração de um relatório que contemple o dinamismo peculiar das crianças e que o professor saiba acompanhar a história de vida da criança e que consiga ser o elo das ligações educativas dos educadores dentro dos diferentes níveis das instituições de Educação Infantil.

A falada das professoras demonstra que a elaboração de um relatório, embora de relevância inegável, permite uma multiplicidade no fazer das professoras que se apresenta como narrativa das vivências do grupo, com algum destaque para as particularidades das crianças, como uma denúncia dos comportamentos observáveis da criança, uma espécie de (auto)narrativa do trabalho realizado.

A perspectiva da narrativa do desenvolvimento do grupo é reconhecida pela P3, que embora considere o relatório imprescindível, pela possibilidade de referir-se à especificidade de cada criança, afirma que “[...] particularmente, pelo menos o primeiro, eu falo muito do grupo e em cima daquele esqueleto do grupo, aí eu destaco alguma coisa de cada criança”. A perspectiva do relatório é a de memória da criança pela professora, onde destaca-se como ela se relacionou com o grupo de crianças, mas também como o grupo se relacionou com ela, chamando a atenção para as possibilidades de protagonismo de singularidade de cada criança.

A falta de instruções mais diretas sobre como deve ser realizada a construção do relatório, dá margem à elaboração de roteiros pessoais, nem sempre



atentos às questões impreteríveis. A entrevistada P1, ao explicar como elabora o relatório individual das crianças, diz ter elaborado um roteiro pessoal:

No 1º parágrafo – como a criança chega no CEI. Como se comporta na roda, como interage, como é com os colegas e a professora descreve as diferenças de relacionamento, se ajuda na arrumação da sala, se respeita as regras de convivência, fala sobre a questão emocional. Como ela se mostrou naquele semestre (timidez, etc). 2º Como se movimenta (avalia a questão psicomotora, se reconhece conceitos em cima, embaixo, igual, diferente, frente, atrás, P, M, G. Ex: a criança se movimenta com destreza etc. 3º Como está a linguagem oral, se reconhece a ficha do nome, cores, números, o que ela está sabendo ou que ainda está descobrindo. 4º a criança está se desenvolvendo, destaca o principal e também aquilo que tiver dificuldade “a criança precisa de estímulo a área tal... No final: Pede colaboração da família, sugerindo que participe da vida escolar dos filhos.(P1)

Ao relatar a sequência em que constrói suas dissertações sobre a criança, demonstra a presença de alguns anseios, parâmetros, critérios de avaliação, mais também a ausência de outros aspectos. Ela valoriza as questões sócio-afetivas sob o ponto de vista do “bom” comportamento, indicando que para além das regras de convivência, as crianças precisam também demonstrar se colaboram com ela. Os demais aspectos do desenvolvimento também são abordados, o aspecto psicomotor e cognitivo são registrados por ela, a partir de seus objetivos pedagógicos e não a partir a evolução circunstancial de cada criança. Salienta-se que os relatórios deveriam, em última instância, captar as múltiplas linguagens nas experiências das crianças, tais como sentimentos, afetos, emoções, movimentos, cognição, fatores esses não comentados na fala da professora.

Em um exercício hipotético, os documentos da SME de Fortaleza (2014, 2016), apontam para uma clara intenção de que as práticas de registro e de documentação pedagógica presentes nas Instituições de Educação Infantil sejam aprimoradas por meio da produção e da organização da memória das conquistas das crianças na escola, bem como da valorização do trabalho docente ao evidenciar o seu percurso formativo na turma. Contudo, resguardadas os problemas na disponibilidade dos instrumentais que compõem a documentação pedagógica, percebemos que há intenções positivas nas proposições e orientações da SME, apresentadas nos documentos, contudo seria improvável que novos contornos dessas práticas avaliativas se efetivassem por meio da sistemática proposta.

Identifica-se problemas na própria compreensão sobre o que deve ser registrado nesses instrumentais, ou seja, de que criança se fala, que informações

devem constar no relatório, qual seria a necessidade das fichas, uma vez que estas não dialogam com as observações e nem com o relatório individual de cada criança.

O que se anuncia é o caráter formativo da avaliação, sendo que este deveria partir do professor, orientado pela equipe gestora SME, com fins de conhecer com mais profundidade as crianças e a si mesmo, contribuindo para a revisão de suas práticas pedagógicas e, conseqüentemente, para a melhoria da qualidade do trabalho pedagógico desenvolvido.

## **6.2 Caracterização das unidades de atendimento da Educação Infantil no município de Fortaleza**

A estruturação de um ambiente atrativo, seguro e que permita as explorações e descobertas infantis constitui um desafio aos sistemas educacionais. As prerrogativas do governo federal explicitam que:

As instituições de Educação Infantil devem tanto oferecer espaço limpo, seguro e voltado para garantir a saúde infantil quanto se organizar com ambientes acolhedores, desafiadores e inclusivos, plenos de interações, explorações e descobertas partilhadas com outras crianças e com o professor. (Parecer CNE/CEB 20/2009).

A organização dos espaços e a disposição dos materiais são elementos decisivos para a constituição identidade da instituição e, por consequência, expõe a perspectiva dos profissionais que lá atuam. Portanto, observar os espaços das creches e pré-escolas, bem como refletir sobre eles, ajuda a entender o lugar da criança na sociedade, o trato das secretarias da educação e dos profissionais da área.

Os aspectos que indicam qualidade do atendimento na Educação Infantil segundo Zabalza (2006, p. 50-54), apontam para a necessidade da organização dos espaços, para o equilíbrio entre iniciativa infantil e trabalho dirigido no momento de planejar e desenvolver as atividades, uma atenção privilegiada aos aspectos emocionais das crianças, a utilização de uma linguagem enriquecida nas interações, a preocupação com a variação de atividades para abordar todas as dimensões do desenvolvimento, o estabelecimento de rotinas estáveis, o oferecimento de materiais diversificados, a promoção de atenção individualizada, estabelecimento de um sistema de avaliação coerente que inclui anotações para o acompanhamento global

do grupo e de cada uma das crianças e, por fim, o trabalho com os pais, mães e com o meio ambiente.

O atendimento da rede municipal de Ensino de Fortaleza é amplo e pulverizado. A diversidade de prédios, de quantitativo de crianças por unidade e por sala, além dos tipos de instituições ilustram a diversificação do atendimento prestado às crianças do município de Fortaleza.

O coletivo de instituições que compõem o escopo da rede municipal são categorizadas em: escolas municipais, caracterizadas pelo aglutinamento da educação infantil e do ensino fundamental; centro de educação infantil, que podem atender em regime integral ou parcial as crianças em idade de creche e em idade de pré-escola, podendo atender só um dos segmentos da Educação Infantil ou os dois concomitantemente; creche conveniada, em regime de co-gestão, atendem crianças em tempo integral e são regidos por um convênio firmado entre a prefeitura e a associação comunitária.

No tocante ao número de crianças atendidas em cada unidade de ensino, a capacidade lógica da instituição e das salas de aula é o elemento determinante para o quantitativo total de crianças atendidas. A esse respeito, os Parâmetros Nacionais de Infraestrutura para Educação Infantil, estabelecem algumas prerrogativas:

A relação harmoniosa com o entorno, garantindo conforto ambiental dos seus usuários (conforto térmico, visual, acústico, olfativo/qualidade do ar) e qualidade sanitária dos ambientes; o emprego adequado de técnicas e de materiais de construção, valorizando as reservas regionais com enfoque na sustentabilidade; o planejamento do canteiro de obras e a programação de reparos e manutenção do ambiente construído para atenuar os efeitos da poluição (no período de construção ou reformas): redução do impacto ambiental; fluxos de produtos e serviços; consumo de energia; ruído; dejetos, etc. a adequação dos ambientes internos e externos (arranjo espacial, volumetria, materiais, cores e texturas) com as práticas pedagógicas, a cultura, o desenvolvimento infantil e a acessibilidade universal, envolvendo o conceito de ambientes inclusivos. (BRASIL, 2006, P.21)

Nos preceitos estabelecidos pelo MEC, como expressa o documento, o espaço educacional é pensado a partir de sua dinamicidade, envolvendo uma diversidade de ambientes que não se define apenas pela arquitetura, haja vista que emerge o preceito do conforto do ambiente, especificado como “conforto térmico, visual, acústico, olfativo/qualidade do ar”.

O prédio onde funciona o CEI - pré-escola pesquisada, é do tipo padrão Juraci Magalhães, uma referência aos cinquenta prédios idênticos construídos durante a gestão do então prefeito, entre os anos de 1997 a 2004, com o objetivo de ampliar o atendimento da creche em Fortaleza. Esse empreendimento é resultado do processo nacional de municipalização da educação, nas etapas da Educação Infantil e Ensino Fundamental, assim como em função da transição do atendimento da assistência social para a educação.

Esses espaços tinham a princípio, o objetivo de atender as crianças somente em idade de 1 a 3 anos. Passada mais de uma década, essas instituições incorporaram em seu atendimento, a pré-escola, denominando-se desde então de CEI. É pertinente destacar que, embora tenham ocorrido mudanças, é mantida a vinculação administrativa e financeira com a escola municipal, geograficamente próxima.

No que concerne à infraestrutura, o CEI – pré-escola analisado, dispõe de um espaço comum utilizado como pátio para as crianças. Ao fundo está a cozinha, sala da coordenação, banheiro dos profissionais e o das crianças. As salas de aula, dispostas nas laterais desse pátio, três em cada lado, são separadas apenas por meia parede conforme pode ser observado na foto a seguir:

**Figura 8 – Pátio Interno do CEI**

Fonte: Arquivo pessoal (2016)

O único banheiro das crianças pede um revezamento para o uso na higiene e banho. Considerando que a unidade de ensino atende a públicos da creche e pré-escola, e que nesta não há a presença da assistente educacional ou auxiliar de sala, as crianças deslocam-se sozinhas até o banheiro, enquanto suas professoras permanecem com o restante do grupo de crianças.

Embora a autonomia seja uma dos objetivos a serem alcançados nessa etapa da educação, é iminente o risco que crianças de 4 e 5 anos estão expostas quando deslocam-se ao banheiro desacompanhadas. O risco de quedas, bem como o mal uso do banheiro, comprometem a segurança das crianças e

descaracterizam o que está expresso nas orientações do currículo da educação Infantil que versa sobre a necessidade da mediação do professor quanto ao cuidado com o corpo e as noções de higiene.

A sala de aula, projetada para o atendimento de crianças menores, é mobiliada com mesas, cadeiras e armários para guarda de livros e mochilas. Cabe ressaltar que, no projeto original, nesse espaço não era previsto a utilização de tais mobílias, e talvez seja por essa razão que o deslocamento das crianças assim como a organização da sala, a partir dos estabelecimentos dos cantos pedagógicos, ficam comprometidos pelo pouco espaço disponível.

Na área lateral da instituição está o parque que, além do pátio, é a única opção para experiências fora da sala de aula. O mesmo se localiza em uma espaço descoberto o que só pode ser utilizado nos momentos em que o calor está ameno, ficando ainda mercê do sol e da chuva, conforme pode ser observado na figura 9:

**Figura 9** – Pátio Infantil do CEI Creche



Fonte: Arquivo pessoal (2016)

A infraestrutura do CEI embora distante do ideal almejado para a vivência das crianças, pode oferecer algumas possibilidades para as crianças, desde que seja compromissado e efetivo o trabalho das professoras.

A creche municipal pesquisada, como unidade de ensino da rede municipal, iniciou suas atividades em maio de 2007. O regime de funcionamento do

Centro de Educação Infantil que atende crianças na idade de creche organiza-se em jornada de dez horas, das 7 às 17 horas, de segunda a sexta-feira. Para o atendimento às crianças a instituição funciona com três classes: Infantil I (16 crianças), Infantil II (18 crianças) e Infantil III (18 crianças).

Entre todas as instituições pesquisadas esta é a que dispõe menos espaço físico, ela tem apenas quatro metros de frente, quase não sendo identificada a fachada, como mostra a figura 10, a seguir.

**Figura 10** – Fachada do CEI Creche



Fonte: Arquivo pessoal (2016)

O espaço físico é bastante reduzido, embora limitador das possibilidades para o trabalho pedagógico, a questão da infraestrutura não impede, no caso dessa instituição, a realização de um trabalho de qualidade, atento aos interesses e necessidades das crianças. A área coletiva é insuficiente e descoberta onde são dispostos alguns brinquedos grandes de plástico, utilizado apenas no turno da manhã por permanecer exposto ao sol durante todo o dia, conforme observado na Figura 11 a seguir:

**Figura 11** – Área externa do CEI Creche

Fonte: Arquivo pessoal (2016)

O espaço é restrito ao quantitativo de cinquenta crianças, contudo o trabalho pedagógico desenvolvido é diferenciado, interessante por permitir que as crianças sejam estimuladas por meio da variação de espaços e materiais. Na imagem apresentada, as crianças estão no pátio em uma atividade sensível a criatividade, em um movimento de imersão artística ao trabalhar com a decoração de garrafa com areia colorida. Durante a nossa observação, percebemos que as professoras tentam aproveitar de forma variada os espaços disponíveis na creche.

As salas de aula são igualmente pequenas, mais esse não é um fator determinante para as atividades interessantes e desafiadoras. Observamos a preocupação da professora em permitir o uso autônomo dos materiais por parte das crianças, embora muitos apetrechos pedagógicos fiquem empilhados nas paredes da sala e na parte superior dos armários, cuidadosamente selecionados em função



do perigo que pode vir a oferecer as crianças, bem como pela contingência do espaço reduzido.

O cuidado com os pertences das crianças, bem com a limpeza da creche é área de destaque no atendimento, a instituição demonstra preocupação com o oferecimento de um serviço que respeite a criança e todos os seus direitos. Vejamos a imagem a seguir:

**Figura 12** – Sala de aula do CEI - Creche



Fonte: Arquivo pessoal (2016)

O espaço, como se observa, é pequeno e simples, mas chamam a atenção os suportes colocados na parede para que os colchonetes não fiquem acomodados no chão, quando não estão em uso. Segundo a professora, essa medida é uma tentativa de evitar o contato, no período noturno, destes com baratas, formigas, poeira etc.

Sem dúvida a infraestrutura dessa instituição deixa muito a desejar, contudo essa questão esta sendo minimizada por um trabalho pedagógico atento às possibilidades materiais assim como aos desejos e necessidades infantis. Em

comparação com a instituição anteriormente apresentada, podemos intuir que o espaço físico da instituição não é o elemento determinante para o bom funcionamento das atividades pedagógicas.

Já a escola municipal pesquisada é uma instituição espaçosa, com ambientes diversificados, dispõe de pátios cobertos e descobertos, quadra de esportes coberta, parque na área externa. A mesma obedece a uma estrutura arquitetônica de escolas chamadas padrão MEC. Dispõe de banheiros acessíveis, adaptados às crianças e atende desde uma clientela da Educação Infantil até o último ano do Ensino Fundamental, atualmente atende a um quantitativo de 1.200 alunos.

O amplo espaço externo da instituição, pode ser observado na imagem que se segue:

**Figura 13** – Pátio externo da escola municipal



Fonte: Arquivo pessoal (2016)

Embora a instituição disponha de um parque na área externa acessível à Educação Infantil, a professora não permite a utilização pelas crianças, porque, segundo ela, as crianças maiores machucam as menores, por isso as crianças pequenas utilizam apenas o pátio interno.

O pátio interno que a professora se refere assemelha-se a um galpão. Não dispõe de brinquedos, nem materiais que as crianças poderiam utilizar em suas brincadeiras, conforme observado abaixo:

**Figura 14** – Pátio interno da escola municipal

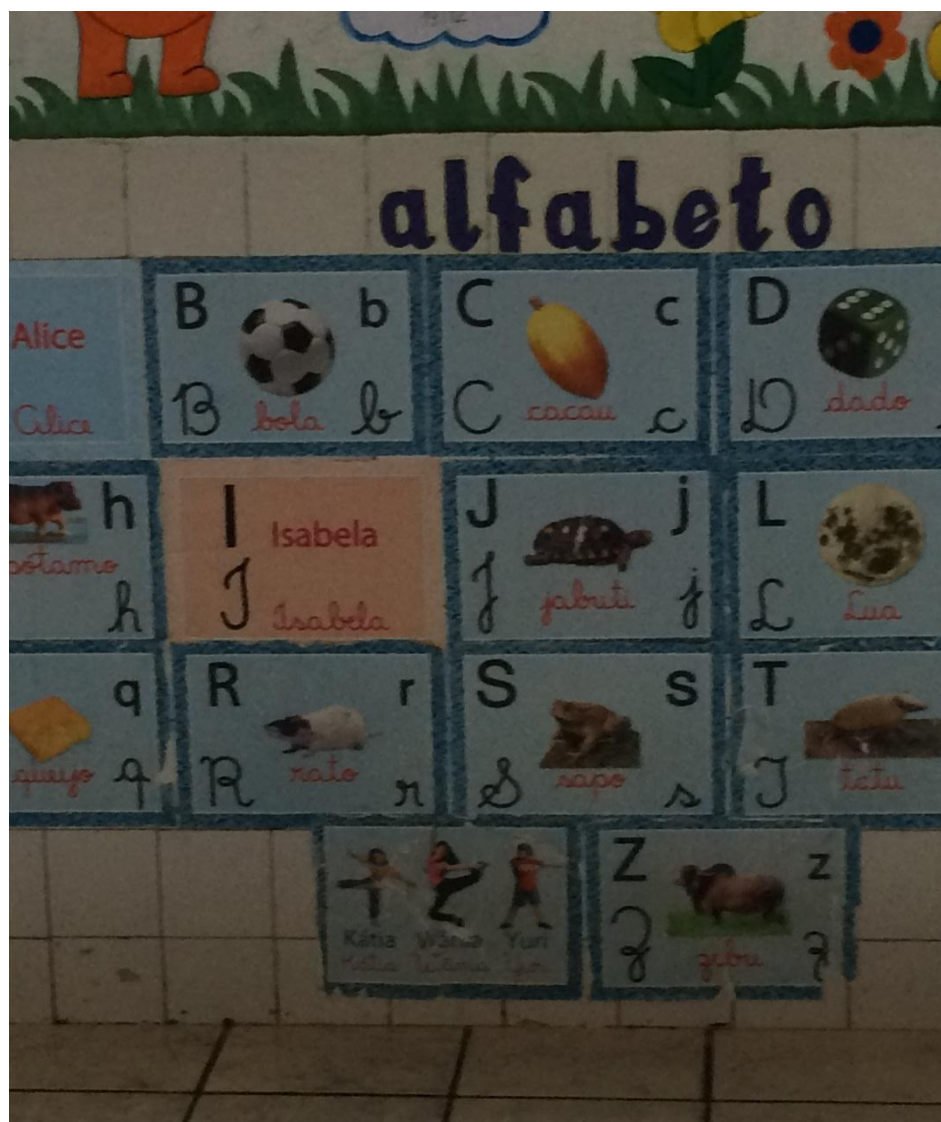
Fonte: Arquivo pessoal (2016)

O ambiente interno das salas é bastante amplo, o que permite a organização do ambiente em cantinhos e também permita vivências corporais onde as possibilidades do espaço são de extrema importância. A disposição ampla de espaços, embora permita uma gama de possibilidades de interações, não é observada na escola pesquisada, uma utilização adequada dos mesmos, constatação que, a primeira vista, contrariou nossas expectativas. O trabalho pedagógico desenvolvido nessa unidade de ensino é centrado na escolarização, Essa afirmativa, ganha sentido quando constata-se no cotidiano, a valorização da cultura do silêncio, nas constantes contendas posturais das crianças que, sistematicamente são chamadas a permanecer em suas cadeiras e mesas.

Percebe-se ainda a preocupação em tornar o ambiente semelhante às

salas alfabetizadoras do ensino fundamental, onde há um apelo significativo a aprendizagem de letras, números, além da escassa exposição de produções das crianças. Vejamos:

**Figura 15** – Abecedário da sala de aula do infantil V



Fonte: Arquivo pessoal (2016)

Ajuizamos que a disposição de uma escola bem estruturada fisicamente por si só não garante a qualidade do trabalho desenvolvido. A escola do tipo padrão MEC analisada, não oferece, a revelia de todas as suas possibilidades, as melhores incursões pedagógicas, alheia as possibilidades de explorações sobre o meio ambiente, à natureza, às expressões infantis em todas as suas linguagens verbal, gestual, plástica e corporal.

Poderíamos supor que, a prematura escolarização identificada nessa instituição, em partes está associada, inclusive fisicamente, ao fato de a mesma estar vinculada a uma escola de ensino fundamental. Essa constatação, já conhecida pela literatura especializada, são reflexo de uma cultura escolar pautada em preceitos conteudistas e utilitários.

A última instituição analisada, a creche conveniada, tem firmada parceria com a Prefeitura Municipal de Fortaleza desde 2007. O prédio em que funciona a creche é de propriedade da associação. O espaço é bastante deteriorado, embora seja amplo e arejado. Atualmente atende 5 turmas de crianças na faixa etária 1 a 3 anos, totalizando um atendimento 100 crianças. A instituição passa por dificuldades financeiras, haja vista problemas na prestação de contas, o que desencadeou no atraso do repasse de recursos orçamentários da SME, recursos estes destinados ao pagamento de pessoal, encargos trabalhistas e aquisição de materiais pedagógicos de consumo.

Como dito anteriormente, o prédio não é pequeno, porém, o espaço é precário em termos estéticos e materiais. As salas de aula são amplas e dispõe de poucos brinquedos e livros doados pela prefeitura, organizados em cantinhos, conforme a orientação da SME (Figura 16 e Figura 17):

**Figura 16** – Cantinho: Quanto Somos e Hora da História



Fonte: Arquivo pessoal (2016)

**Figura 17:** Cantinho dos brinquedos



Fonte: Arquivo pessoal (2016)

A exemplo das imagens que apresentamos, a professora busca seguir as orientações da SME quanto ao estabelecimento de demarcação de ambientes temáticos. Contudo, percebe-se a limitação qualitativa e quantitativa dos materiais pedagógicos disponíveis. O “Cantinho da leitura”, ambiente do encanto, por exemplo, opondo-se à sua proposta inicial, é na verdade um cantinho de (des)encanto, ambiente marcado pelas ausências de livros, conforto e, portanto, de convite à leitura.

A impossibilidade de desenvolver um bom trabalho nesse espaço, segundo a professora, é em virtude da falta de material pedagógico suficiente. Na prática, a professora economiza tintas, massinhas de modelar e até mesmo folhas de papel sulfite.

Os brinquedos também não são os indicados, a maioria encontra-se quebrados e não atende as necessidades de todas as crianças. Os poucos brinquedos disponíveis foram conseguidos por meio de doação. Em suma, é notória a carência de investimentos em prol da funcionalidade dessa instituição de Educação Infantil.

A creche tem uma área externa que só pode ser utilizada pela manhã, em função da exposição ao sol conforme pode ser vista figura 18.



**Figura 18:** Área externa da creche municipal



Fonte: Arquivo pessoal (2016)

Muito embora seja uma área ampla, o pátio, único espaço disponível para o uso coletivo das crianças, não oferece atrativos. Durante os momentos de uso, as professoras costumam colocar músicas infantis, inclusive com volume elevado, com o intuito de entreter as crianças.. A instituição até dispõe de um parque na sua lateral, mas este encontra-se tomado pela vegetação, tornando-se propício à proliferação de roedores, cobras e outros animais rastejantes, conforme a figura a seguir:

**Figura 19** – Pátio infantil desativado

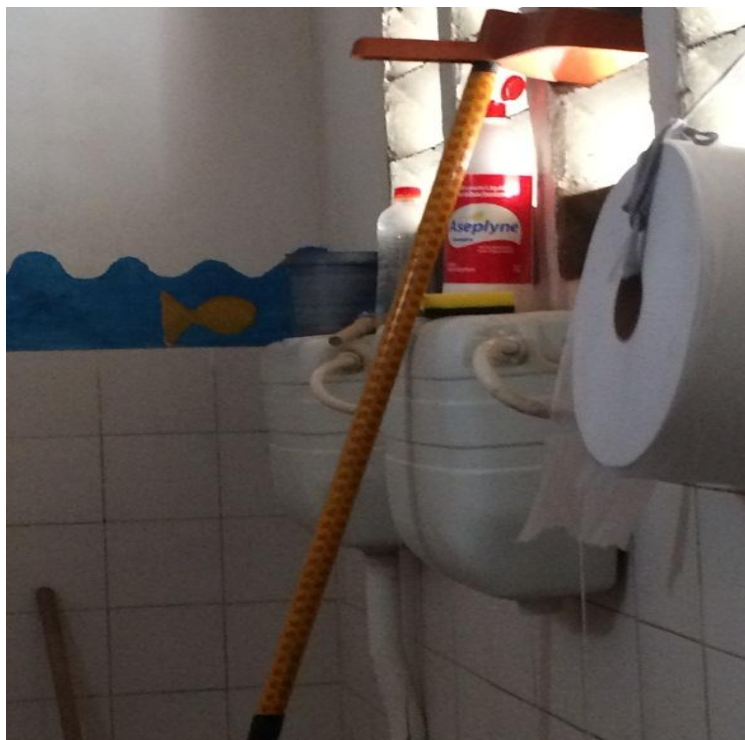


Fonte: Arquivo pessoal (2016)

A presença da vegetação, que chega a encobrir os balanços, denunciam a ausência de seu uso por parte das crianças e o abandono por parte dos adultos. A renúncia desse espaço, que poderia ser um significativo palco de incursões infantis, simboliza o lugar secundário que o brincar ocupa nesta instituição.

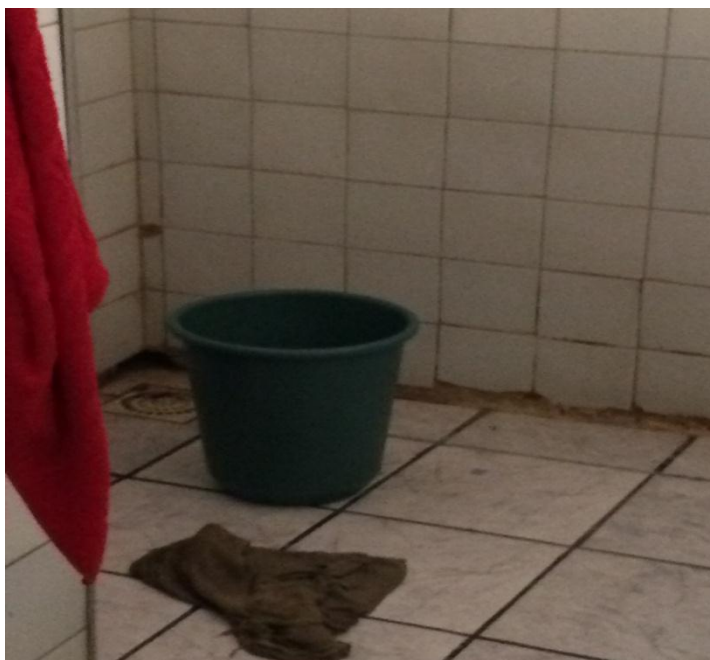
Fora os problemas da falta de material pedagógico, de espaços adequados, o descuido com o parque e com a manutenção como um todo, a creche apresenta problemas na limpeza e segurança oferecida às crianças, conforme observado nas figuras 20 e 21 a seguir:

**Figura 20** - (Des)organização do material de limpeza



Fonte: Arquivo pessoal (2016)

**Figura 21** - Condições do material de limpeza



Fonte: Arquivo pessoal (2016)

É observado que os materiais utilizados para limpar banheiros, como rodo e pano de chão, misturam-se a escovas de dente, toalhas e materiais de higiene.

A infraestrutura é um fator importante na Educação Infantil, os ambientes variados podem favorecer diferentes tipos de interações. Para sua efetivação, o

professor tem um papel importante como organizador dos espaços onde ocorre o processo educacional. O Gestor, na figura do coordenador também é um articulador entre as possibilidades materiais e o trabalho desenvolvido pelos professores junto às crianças.

Na CEI-Pré-escola, percebe-se por parte da gestão o cuidado quanto à limpeza e organização do espaço. A coordenadora denuncia que a limitação acerca da oferta de um serviço melhor, muitas vezes não se confina a falta de vontade, para ela, a causa maior está na própria prefeitura que não investe o que deveria na Educação Infantil. Ela cita que houve redução na quantidade da alimentação entregue nas unidades e que é muito difícil conseguir manutenção para o prédio do CEI, somada ainda a irregularidade do repasse do recurso financeiro dos programas PMDE e PDDE que se destinam a compra de material pedagógico, de consumo e de brinquedos. Agrava-se a situação com os assaltos, os quais as instituições municipais são alvo constante, ações facilitadas por não disporem de uma segurança equipada.

De acordo com a análise documental, podemos dizer que na perspectiva da SME, o Coordenador Pedagógico exerce um papel fundamental no sentido de organizar e dinamizar as práticas pedagógicas desenvolvidas pelas professoras e auxiliares educacionais, visando à concretização do atendimento educacional com qualidade.

No caso do CEI, não foi observado por parte da gestão uma interação da coordenadora com as professoras no momento semanal do planejamento, tampouco processo formativo encaminhado por ela. A própria proposta pedagógica da instituição está inconclusa e desatualizada, datada em 2012.

As atividades que a gestão desenvolve são mais voltadas às questões administrativas de alimentação, manutenção, organização e controle de frequência dos profissionais, devolutivas à SME e Secretaria Regional. A gestão nessa instituição caracteriza-se pelo apoio pontual e urgente às questões cotidianas, estando diariamente na instituição e buscando solucionar os problemas. Porém, o trabalho pedagógico que lhe compete é relegado à segundo plano, podendo ser definido à luz da naturalização de uma rotina pobre dada as condições materiais, estruturais e pedagógica.

No caso da Escola municipal, a ausência da coordenadora, é uma questão séria. A escola muito numerosa apresenta demandas de ordens diversificadas e

demanda muito do trabalho do coordenador. Essa ausência da figura do coordenador pode ser traduzida pela nossa impossibilidade de conversar com a coordenadora da Educação Infantil, pois durante a pesquisa de campo, esta estava sempre em reunião, atendendo pais, organizando fila do lanche, ajudando alguma criança que se machucara etc.

A professora da escola pesquisada percebe que os coordenadores até se esforçam, mas diante das orientações da atual gestão, as demandas para o trabalho do coordenador são muitas e variadas, incluindo a tarefa de substituir professor quando falta, como ilustra em sua fala: “[...] *Aí hoje fica aqui, o coordenador tapando buraco, é tempo inteiro em sala de aula, enquanto que a gente que podia fazer um trabalho orientado, bem administrado, planejado com a escola como um todo fica meio capenga é cada um trabalhando individualmente*” (P3).

A falta de tempo da coordenadora para dar uma atenção maior às professoras, subentende as orientações recebidas quanto a seu trabalho na escola. A ausência de apoio dos coordenadores para com os professores, denuncia a secundarização da sua função estritamente pedagógica, o que colabora para o estabelecimento de isoladas práticas de trabalho por parte dos professores.

No caso da Creche Municipal, temos uma situação inversa, são 50 crianças atendidas na instituição, à coordenadora é parceira das professoras, comprometida com a qualidade do serviço oferecido, participa ativamente do planejamento da professora, sugerindo e revisando os planos. A professora colaboradora dessa pesquisa gosta da atenção que recebe, compreende a ação como um apoio e não como fiscalização. P2 comenta que a coordenadora é muito disponível, estando atenta às mínimas necessidades cotidianas, conforme pode ser descrita em sua fala: “[...] É uma pessoa que você sabe que pode contar para tudo, se ela não fizer uma coisa é porque é impossível. Se você precisar de uma coisa que ela não faça é porque não dá de jeito nenhum, mas se puder ela vai tentar”.

A disponibilidade do coordenador é um fator importante em sua prática, exige-se dele uma amplitude de tarefas onde além de um envolvimento ativo junto ao professor, crianças e suas famílias, deve gerir uma rede de interações onde o diálogo e partilha são imprescindíveis para o desenvolvimento e formação profissional.

No tocante a tarefa formativa do coordenador, observa-se que este até realiza, mas não de maneira sistematizada. Há o inconveniente de as professoras se

vezem nos dias destinados ao estudo em que estão fora da sala de aula e assim como na instituição anterior, o coordenador é tomado por uma série de exigências administrativas que lhes rouba o tempo para estar nesses momentos de estudo com cada professora, sendo seu apoio constante, porém informal observado por conversas e opiniões manifestas em momentos variados durante todo o dia.

O trabalho do coordenador pedagógico está pautado, antes de qualquer coisa, na escuta dos professores, promovendo junto aos professores o exercício permanente de reflexão, a partir dos objetivos definidos

Na creche conveniada, a função de coordenador é permeada por uma certa instabilidade. Ela é uma pessoa da confiança do presidente da associação comunitária e, embora com a formação exigida para exercício da função tem pouca ingerência sobre o grupo de professoras.

Na referida instituição, já passaram quatro coordenadoras desde que foram iniciadas a pesquisa, os motivos das mudanças foram: aprovação em concurso público para professora efetiva da própria prefeitura; a outra não se identificou com a função e por isso preferiu voltar para sala de aula; a terceira coordenadora não permaneceu em função do atraso salarial e, a que esta na coordenação atualmente, até o momento em que concluímos a pesquisa de campo, ainda estava a se apropriar das tarefas.

A mudança de profissionais no cargo de coordenação é sentida pela professora como algo ruim, podemos ponderar que esse elemento se reflete, mais uma vez, no isolamento de práticas e das decisões singulares sobre o trabalho e intervenção junto às crianças. Percebemos ainda que, no momento de decidir sobre questões importantes acerca das crianças e suas famílias, a última palavra é a da presidente da associação, sendo que esta não tem nenhuma formação acadêmica não deveria, a princípio, intervir nas questões pedagógicas da creche.

Em se tratando das rotinas desenvolvidas nas instituições, esta apresenta discrepâncias tanto à organização das atividades em um determinado tempo e espaço quanto à própria concepção de autonomia, identidade e protagonismo infantil almejado. Isso porque ao pensarmos na rotina em relação à Educação Infantil, devemos ter em mente não somente a estruturação do tempo, mas uma proposta pedagógica condizente com os princípios que apontam para uma educação de qualidade.

No caso do CEI - pre-escola, há tanto a rotina comum a todas as salas, aquela que diz respeito à organização e divisão dos horários para uso do refeitório, banheiro e parque, espaços comuns a todas as turmas, como a rotina interna de sala de aula onde a professora organiza as experiências pedagógicas a partir de seu planejamento.

A rotina organizada é bastante sistemática. Em sala a maioria das atividades é individual, ficando as atividades em grupo restritas à que a professora direciona como roda de história, roda de conversa, etc. Na rotina, não há espaço para decisão da criança quanto ao que brincar, a história que quer ouvir, pauta-se numa direcionalidade do professor que empobrece a rotina. Em outras palavras, podemos dizer que a rotina existe, mas é focada em uma estrutura de apresentação de um determinado conteúdo, seguida de um exercício sobre o mesmo tema, intercalado por atividades de higiene alimentação, parque e eventualmente trabalhos manuais com tinta e outros, desde que tenha ressonância com o assunto estudado.

Ha de se concordar que o ambiente não favorece o trabalho da professora, que não dispõe de muitas alternativas além da sala de aula, acrescida pelo barulho, decorrente da falta de isolamento das paredes. Em vários momento presenciamos a dificuldade das crianças em escutar o que a professora dizia, ela, por sua vez, na busca de ser escutada, gritava bastante. Podemos associar esse desgaste ao mal uso do tempo, uma vez que o trabalho efetivo com a criança se inicia por volta das oito horas da manhã e a tarde por volta das quatorze.

No caso da creche municipal, há, a despeito da estrutura física, uma variação nas atividades e espaços utilizados. A rotina é intensa e dinâmica, mas sem com isso, deixar-se ser dissolvente. É comum presenciar crianças fora da sala de aula sem serem coagidas a retornarem às atividades em curso. Essa liberdade é permitida pela coordenadora que, ao ver uma criança que sai de sua sala, mantém a prática de conversar com ela, na busca de convencê-la a voltar para as atividades junto aos seus colegas, essa mesma prática é observada os outros profissionais como o porteiro, as manipuladoras de alimento e as professoras de outras salas.

Esse equilíbrio entre a iniciativa infantil e as propostas pedagógicas oferecidas a ela, compõe um dado de qualidade desse atendimento. A rotina deve ajudar no trabalho do professor e para criança deve ser auto explicativa, ou seja, ela mesma deve internalizar a sequencia de atividades vivenciadas na creche para permitir a criança um sentimento de segurança e estabilidade.

Em se tratando da escola municipal, a rotina é marcada pela diretividade da professora, nela há apenas o tempo da roda de conversa e história, onde são repassados informes sobre o que será estudado naquele dia. Muitas vezes são aula expositiva seguida por atividades de escrita (agenda e tarefa), da brincadeira livre em sala, livre no recreio, e no seu retorno, cópia da tarefa de casa ou alguma atividade extra.

Por isso embora seja identificada, ela não oferece os ganhos que uma rotina enriquecida poderia permitir. Vista como um instrumento capaz de concretizar as intenções educativas planejadas, se se no planejamento estão previstas atividades de cópia, exercício e exposição, a rotina irá ajustar-se à estas intenções, não sendo nessa perspectiva destinada a equilibrar iniciativas do adulto e criança, diversificar as experiências e permitir a autonomia.

Na creche conveniada, a rotina é diversificada, familiar às crianças, que demonstram certa autonomia da antecipação de atividades já previstas na rotina. Contudo o uso do tempo é mal utilizado. As crianças passam boa parte do tempo esperando, porém, não precisam ficar estáticas até que a professora organize o próximo momento. Embora percebamos a presença da afetividade e dedicação da professora para com as crianças, as atividades são muito voltadas para a questão do cuidado, restringindo suas atividades apenas às ações ligadas à higiene e alimentação, sendo realizada uma única atividade mais atenta ao currículo e os saberes sistematizados, a denominada atividade pedagógica.

As instituições se aproximam em muitos aspectos, com exceção da creche municipal que desenvolve um trabalho comprometido com o bem estar das crianças e seu pleno desenvolvimento. Percebemos que o foco no caso da pré-escola tanto do CEI como da Escola Municipal é a alfabetização das crianças. Sendo a creche conveniada, caracterizada por um trabalho afeito apenas aos cuidados da criança.

No que se refere às rotinas, há dois tipo predominantes: a apresentada na creche municipal voltada à organização e otimização do espaço e tempo das crianças na instituição e também aquelas marcadas pela repetição, ociosidade e automatização das ações da criança. Há que se considerar que a organização de uma rotina atrela-se à concepção de criança de Educação Infantil e de prática pedagógica, sendo ela um reflexo das representações dos professores de suas concepções e crenças sobre o trabalho com crianças pequenas.



No tocante à gestão, esta exerce um papel preponderante para o bom desenvolvimento da rotina. Na prática, observamos que ela, a coordenadora, pode ser ausente, delegando a tarefa à professora sobre o seu fazer pedagógico, pode ser omissa, estando lá porém não opinando e definindo que deve ser priorizado nas ações com as crianças, também pode apresentar-se desautorizada pelo grupo de professoras, onde suas opiniões não são consideradas e por fim, ela pode ser atuante, enfática e comprometida. Essas diferenças na atuação da gestão materializam-se nas práticas observadas, sendo este fator, a gestão, um determinante no viés pedagógico realizado na instituição.

A infraestrutura variada das instituições influencia nas possibilidades do trabalho pedagógico desenvolvido da Educação Infantil. Contudo nesse estudo foi possível verificar que a existência de um amplo espaço, não significa necessariamente o uso e o bom aproveitamento desses espaços pelas crianças. Outrossim, também percebemos que mesmo diante de uma infraestrutura limitada, é possível realizar um trabalho pedagógico múltiplo, que possibilita riqueza de vivências educacionais e cuidados com a criança, ações que respeitem seus direitos de forma integral.

### **6.3 As práticas avaliativas desenvolvidas pelas professoras na Educação Infantil**

A prática avaliativa é um processo que envolve o observar, o fazer escolhas e o interpretar, bem como, questões éticas que exigem do professor de Educação Infantil uma atitude de respeito por cada criança, além do reconhecimento de uma multiplicidade de perspectivas e diferenças.

A avaliação da criança pressupõe que os professores tenham a capacidade de realizar uma reflexão sistemática sobre o conhecimento, o raciocínio das crianças e os processos de intervenção pedagógicos necessários em cada situação apresentada. Requer ainda que os docentes tenham o conhecimento do desenvolvimento delas e de suas características típicas da faixa etária.

A orientação da SME é de que a professora observe criteriosamente as crianças, suas conquistas e faça registros diários, a fim de não esquecer, e de acompanhar a evolução da criança. Portanto apresentaremos seguidamente as práticas avaliativas das professoras, materializadas em observações, amostras de

relatórios, entrelaçamento que buscam encontrar aproximações e discrepâncias nessa prática avaliativa.

Nessa seara, P3 afirmou que utiliza as atividades escritas como um indicativo da evolução da criança, sendo encontrado pouco ou nenhum registro de sua observação sistemática, portanto eles não aparecem nessa pesquisa. Contudo, seu relatório foi alvo de análise e optamos por mantê-lo na íntegra, sob pena de não contextualizar a escrita como um todo, vejamos:

### RELATÓRIO INDIVIDUAL – 2º SEMESTRE

Meses: Agosto a Dezembro

Data do registro: 22/12/2015

#### **Assinatura da professora: P3**

Yara é uma criança assídua, inteligente, agitada, carinhosa, alegre e comunicativa, interage bem com os colegas e com a professora, aceita as regras estabelecidas, participa das atividades individuais e de grupo, é bastante atenta durante a aula, **compreende os comandos** das atividades propostas, demonstra segurança ao fazer as atividades, se interessa na realização das tarefas.

Gosta de brincar, conversar, dançar e cantar envolve-se com ritmos, movimenta-se com segurança tem habilidade para pular, escalar e correr tem ótima coordenação motora ampla. Gosta de brincadeiras agitadas, de boneca, fazer bolo de areia, gosta de brincar no cantinho da beleza é vaidosa.

Em relação **a sua experiência com a linguagem oral e escrita**: gosta de ouvir as histórias, sabe interpretá-las, identifica e reproduz os personagens, escolhe livros, mas é muito falante e participa de tudo que é solicitado, sabe expor suas ideias com clareza. O fato de ela ser bastante atenta durante a explicação da aula e das tarefas favorece o seu aprendizado na aquisição da leitura e da escrita, **realiza a escrita do nome completo sem o apoio de ficha, sabe distinguir o nome principal do sobrenome, conhece as letras do alfabeto, sua caligrafia é legível, sabe copiar do quadro, já identifica letra inicial e final das palavras, faz a contagem das letras e consegue formar as famílias silábicas**, distingue vogal de consoantes, identifica o seu nome e os dos demais colegas e já consegue ler palavras simples de até três sílabas. .

Compreende os conceitos básicos matemáticos: alto/baixo, em cima/em baixo, frente/atrás, dentro/fora, grande/pequeno, perto/longe, inicial/final, direito/esquerda, fino/grosso, liso/áspero, pesado/leve, mole/duro. Identifica os números e os associa às quantidades e as formas geométricas.

Consegue compreender o tempo e os aspectos climáticos: dia/noite, cedo/tarde, sol/chuva, quente/frio e adaptou-se bem a rotina da escola e com os horários estabelecidos.

Reconhece a importância da higiene corporal e da boa alimentação, não traz lanche de casa e não se alimenta do lanche da escola.

Abordamos inúmeros temas vivenciados e retratados no dia a dia das crianças: manifestações culturais (dia dos pais, Semana da Pátria, Dia das crianças e Natal), e abordamos a Proclamação da República, Dia da Bandeira, Consciência Negra, trabalho infantil e alguns valores: paz, autonomia, bondade, solidariedade e respeito. **Yara é uma criança apta a cursa a 1ª série do Ensino Fundamental**

Ao analisar o relatório da referida professora observa-se que ela valoriza as atividades infantis, porém não exemplifica, não ilustra com falas das crianças, tampouco diz sobre sua intervenção. Observa-se ainda que há semelhança desse com o relatório das demais crianças. As qualidades das crianças são expostas seguidas de suas dificuldades, seguida da caracterização do desenvolvimento na leitura e escrita. Timidamente também fala-se da matemática. Desconsiderando os equívocos quanto ao que se entende sobre conceitos matemáticos, é perceptível a necessidade de registro de tantas outras experiências ocorridas na Educação Infantil que vão desde o contato com a natureza, as manifestações culturais, além de muitas possibilidades de expressão gestual, plástica, verbal etc.

Outra questão importante é que a frase descrita pela professora como “[...] é uma criança assídua, inteligente, agitada, carinhosa, alegre e comunicativa”, foi observada em quase todos os relatórios

Por fim, chamou-nos a atenção a preocupação da professora em registrar a aprovação da criança para a série seguinte, quando informa, ao final de seu texto, que a criança está “apta a cursa a 1ª série do Ensino Fundamental”. Uma clara desconsideração do que diz a lei e as orientações da SME de que a avaliação na Educação Infantil não tem fins de promoção ao Ensino Fundamental.

Segundo Barbosa e Horn (2008), os relatórios narrativos de acompanhamento das crianças são caracterizados por textos, imagens, desenhos, fotografias, diário de aprendizagens, gravações, agendas e coleta de amostras de trabalho que auxiliam o professor a conhecer cada vez mais suas crianças. Infelizmente não é o que se observa nos relatos apresentados. Nos relatórios de P4, não ha sequer referencia as esses tipos de registros, como se pode observar:

RELATÓRIO INDIVIDUAL – 1º SEMESTRE

Meses: Não informado

Data do registro: 22/06/2015

**Assinatura da professora P4**

Evelyn Gabrielly é capaz de executar ordens simples e pedidos, gosta de brincar com os colegas interagindo com todos sem exceção, conhece as partes do seu corpo e o seu pré-nome.

Desempenha bastante nas atividades com músicas e movimentos. Demonstra ser uma criança calma e carinhosa, apresentando um ritmo de trabalho favorável, movimenta-se com tranquilidade, agilidade e segurança, salta pequenos obstáculos e corre, demonstra interesse e um bom nível de concentração, entretêm-se na contação de história e utiliza a linguagem como meio de interação.

Ela ajuda outras crianças nas atividades, comunicando-se espontaneamente com outros colegas, é uma criança meiga, cumpre regras e normas simples.

Atende a solicitação da professora, desenvolvendo padrões de comportamento para atuar em pequenos grupos. Gabrielly adora contos e historinhas e realiza atividades no tempo previsto e apresenta bons hábitos posturais e tem também hábitos higiênicos e anda sempre limpa e cheirosa.

O relatório enxuto de P4 não dá margem para aprofundadas considerações. O que se percebe é a supressão do pensamento reflexivo sobre a criança, pautado na descrição daquilo que ela consegue fazer ou não consegue fazer, sempre na referência da obediência e da participação.

No documento do MEC acerca dos Subsídios para construção de uma sistemática de avaliação, está definido que "as observações e registros devem ser contextualizados, isto é, tomando as crianças concretas, em suas histórias de vida, seus ambientes sociais e culturais e co-construtoras de um processo dinâmico e complexo de desenvolvimento pessoal e social".

O registro das particularidades da criança não é percebido nos textos das professoras, não é feita menção às falas e conquistas das crianças. A professora P4 pondera que a escola exige que se faça este relatório, mas não interfere na elaboração dele, tendo desta forma autonomia em registrar o que de fato ela considera importante.

A superficialidade desse registro se repete nas anotações que a professora faz sobre a mesma criança, apresentado a seguir:

#### **ANOTAÇÕES P4**

**MÊS: MARÇO – TURMA INF. III**

**DIA 01/03/16 - P4**

**Evelyn Gabrielly**

Na atividade que envolve sua coordenação motora fina se destacou na atividade e foi muito participativa e colaboradora.

A falta de qualidade do relatório, em detrimento a toda a sua potencialidade pedagógica, é decorrente da falta de um olhar plural para a criança. Preocupar-se com o bom registro, exige-se a presença da singularidade, do respeito e da atenção.

O registro deve também ser útil, prático e ao mesmo tempo consistente. Nas anotações de P2, vemos um exemplo desse tipo de anotação:

#### **ANOTAÇÕES - P2**

**Semana 28/03 a 1/04/2016**

Brayan subiu/desceu com agilidade no parquinho. 29/03

Thayla está muito sensível, pede “bico” com frequência. 29/03.

Davi gosta de brincar com carrinhos 29/03.

Lara / Thayla gostam de brincar próximo a Hadassa 29/03.

Adrielle sempre gosta de atividades com fotos 30/03.

Jonathan gosta de instrumentos musicais 31/03.

Thayla está batendo sem motivo aparente 31/03.

Rakelly aceitou macarronada 01/04.

Michele gosta de brincar sozinha 01/04.

Observa-se que os registros são datados, carregado de uma temporalidade, possibilitando que o leitor possa intuir o que aconteceu antes e o que poderá vir a acontecer, são observações atentas.

. Ainda nos relatórios da mesma P2, embora seja possível sentir essa temporalidade, assim como os demais, também apresenta-se de maneira sucinta e breve. Em conversa informal com a professora ela disse que seleciona dentre tantas observações, o que vai descrever no relatório, em função do pouco espaço destinado. Essa prática nos parece mais adequada quanto à funcionalidade do relatório que também é apresentado individualmente aos pais, em leitura conjunta e discussão posterior.

Segue um relatório individual elaborado pela P2.

**RELATÓRIO INDIVIDUAL – 1º SEMESTRE - 2013**

Nome da criança: Clara Beatriz

Data de nascimento: 14/05/2010

Turma/turno: Infantil II – A

Meses: Não informado

Data do registro: Não informado

**Assinatura do Professor P2**

Clara despediu-se tranquilamente de sua mãe no primeiro dia de aula e não chorou. Aceitou brincar no parquinho de areia, mas teve dificuldade para se relacionar com os outros colegas e explorar os brinquedos, entrando em conflito com outras crianças em alguns momentos. No início só queria ficar com a chupeta, aos poucos ela aceitou usar a chupeta, apenas na hora do sono. A criança se mostrou observadora e inquieta, sendo difícil para a mesma se concentrar na hora das rodas de conversa, atividades dirigidas e ao assistir DVDs na sala de vídeo. Foi independente ao interagir e brincar com outros colegas. Reconheceu seus objetos pessoais e só guardou após incentivos da professora. Vestiu suas peladas de roupa

mais simples sozinha. Alimentou-se sem ajuda e aceitou muito bem as refeições da creche, repetindo quase sempre.

Realizou com entusiasmo movimentos amplos como correr, pular, saltar, subir, descer, agachar, engatinhar e rastejar. Manuseou com prazer diferentes brinquedos, materiais e objetos. Gostou de folhear livros, revistas, realizou também com alegria e desenvoltura atividades de pintar, colar, modelar, dobrar, encaixar e desencaixar os jogos de encaixe e empilhar diferentes objetos.

Demonstrou uma linguagem oral bem desenvolvida, expressando-se com muita clareza. Ouviu sem muita concentração de leitura de histórias, dramatizações, teatro com fantoches. Reconheceu e nomeou os colegas de sala, conseguiu imitar com modelo e gostou de brincar de faz-de-conta.

A criança está se desenvolvendo progressivamente e avançando em seu aprendizado. Estão sendo feitas intervenções com atividades que propiciem seu desenvolvimento global nos aspectos cognitivo, social, afetivo e psicomotor.

Se se consideramos como “possibilidades” os registros que apresentam um sentido dinâmico, estabelecendo elos entre momentos do trabalho pedagógico do professor e a evolução da criança, permitindo aos pais e aos professores melhor compreendê-las e ajudá-las em termos do desenvolvimento de suas potencialidades, podemos dizer que esses fatores estão presentes na escrita da professora que, embora timidamente, demonstra um maior cuidado com a apresentação da criança na creche, como também demonstra ter clareza de seu papel apresentando suas intervenções e propostas.

Ressalta-se que é preciso insistir que qualquer instrumento que se utilize para documentar o processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças deve favorecer a visibilidade do processo, deve narrar o percurso de cada criança de maneira singular.

Um dos grandes problemas percebidos no relatório de P1 é a repetição de dados e características para várias crianças. Observando que aquilo que diferem entre si estão relacionados a não adequação da criança à rotina, à professora e aos colegas.

Também percebe-se que a professora sentencia a criança, quando afirma que mesma não fez isso, não consegue aquilo, além de denunciar no relatório o mau comportamento da criança como pode ser verificado no relatório abaixo:

#### **RELATÓRIO INDIVIDUAL – 1º SEMESTRE - 2013**

Nome da criança: José Claudio

Data de nascimento: 27/03/2011

Turma/turno: Infantil II – A

Meses: Não informado

Data do registro: Não informado

**Assinatura do responsável: P1**

A criança **chorou muito no seu período de adaptação e levou semanas para ficar o dia todo**, permanecendo um bom período até as 11 horas. Interagiu no parquinho de areia com outras crianças e os brinquedos. Aceitou bem as refeições da creche, aos poucos ele foi se adaptando aos ambientes, a rotina, e começou a se alimentar sozinho. Relacionou-se bem com os colegas e as professoras. Envolveu-se em atritos com alguns colegas por conta de brinquedos que não queria compartilhar. Demonstrou pouca atenção na rodas de conversa. Teve dificuldade para reconhecer seus objetos de uso pessoal e guarda-los em sua mochila. Vestiu suas roupas e calçados com ajuda da professora. Usa fraldas e chupeta.

**Rasgou e amassou livrinhos**, encartes e revistas, apesar das intervenções as professoras. Realizou com satisfação movimentos finos de amassar e desamassar papel, modelar, encaixar e desencaixar jogos de encaixe. Mostrou alegria ao correr, pular, andar, subir, descer, agachar, engatinhar e rastejar.

Cláudio **se comunicou muito pouco verbalmente**, expressando-se mais através de gestos e expressões faciais, no final do semestre começou a falar algumas palavras soltas. Gostou de ouvir leitura ou narração de historinhas, dramatizações e teatro de fantoches. Brincou com alegria de faz-de-conta. Reconheceu a ficha do nome com foto.

A criança está evoluindo em seu aprendizado e estão sendo feitas intervenções com atividades que estimulem todo o seu potencial, principalmente na área da linguagem.

Quanto às professoras colaboradoras com esta pesquisados, todas demonstraram reconhecer a importância que tem a avaliação como ponto de (auto)reflexão para suas práticas pedagógicas. No entanto, seus registros são sentenciosos, não dão margem à uma reflexão docente e talvez por isso, não permitem um olhar mais pormenorizado sobre a criança. Os relatórios deveriam possuir uma análise crítica reflexiva.

## **7. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A avaliação na Educação Infantil está pautada no acompanhamento constante do processo de desenvolvimento e aprendizagem da criança, podendo redefinir a partir de um processo reflexivo, novas trajetórias, vivências e experiências para as crianças.

O ponto de partida dessa investigação se inscreve na busca de compreensão sobre as interfaces entre a sistemática avaliativa para Educação Infantil proposta pela SME e as práticas avaliativas existentes nas unidades de atendimento de Educação Infantil na rede municipal de Fortaleza.

Para atingir esse objetivo, foi necessária a consecução de etapas que se propuseram a analisar as diretrizes propostas pela SME de Fortaleza sobre as práticas pedagógicas avaliativas na Educação Infantil; a investigar as concepções das professoras sobre a criança, a educação infantil e o processo avaliativo; como também identificar as aproximações e distanciamentos das práticas pedagógicas avaliativas nas diversas unidades de atendimento da rede municipal de Fortaleza; e por fim, compreender as práticas avaliativas das professoras que atuam na Educação Infantil da rede municipal de Fortaleza;

Os dados coletados apontaram para a realização de uma avaliação na educação infantil destoante da sistemática proposta pela SME, bem como para o uso negligente dos instrumentais, denominados documentação pedagógica, materializados em observação, registro e elaboração de relatórios reflexivos sobre o processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças.

As concepções acerca da criança apresentam-se nos documentos e nas falas de forma superficial, na acepção da SME, desprovida de aspectos mais localizados acerca das crianças do município de Fortaleza e na fala das professoras. Essa mesma superficialidade teórica é compensada pelo exacerbamento de uma visão romântica, que destitui a criança de seu caráter ativo no processo educacional.

As concepções sobre a Educação Infantil, embora claras em termos de legislação, seja em nível federal e municipal, são oscilantes quanto aos modos de entender e fazer na Educação Infantil por parte das professoras, uma vez que, hora aparece nos discursos como educação integral, global, respeitando-se todos os seus aspectos do desenvolvimento, hora aparece nas práticas pautadas fortemente no modelo .escolarizante do ensino fundamental.



Intuímos que as atuais políticas de alfabetização se reverberam no cotidiano da Educação Infantil justificadas nas falas e práticas como uma necessidade emergencial, uma afirmativa de governo.

O pensamento, e práticas, recorrente das professoras para habilitar a criança antecipadamente, decorre do processo histórico de atendimento nos parques infantis. Arriscamos-nos a inferir que essas resistências presentes nas praticas das professoras, em parte, decorrem da própria problemática que circunda os processos formativos dos pedagogos.

A preocupação com as concepções sobre Formação Continuada insurgiu da imersão no campo pesquisado, quando foram ponderadas pelas professoras duras críticas aos processos formativos. De um lado encontramos as formações continuadas ofertadas pela SME que objetivam sedimentar teoricamente o trabalho pedagógico na Educação Infantil; do outro lado, encontramos muitas vezes, professoras sedentas de direcionamentos práticos passíveis de implementação. Um histórico paradoxo entre teoria – prática. Se se é verdade que as professoras da Educação Infantil do século XXI, continuam a reproduzir práticas pedagógicas do século passado, também é verídica a constatação do distanciamento das políticas de formação da SME das reais urgências formativas de suas professoras.

Nessa baila podemos ponderar que os saberes que emergem da experiência, são imprescindíveis para a constituição de sua prática pedagógica. Embora o saber da experiência não seja suficiente para um exercício profissional proveitoso, este não pode ser desconsiderado frente aos saberes profissionais, curriculares, disciplinares, pois no processo de formação docente deve-se considerar além desses saberes, o próprio saber pessoal do professor.

No que se refere à gestão, na figura do coordenador, constata-se que na maioria das instituições pesquisadas, este não vem desempenhando, a contento, suas atividades de apoio e direcionamento do trabalho. Na atual orientação da gestão da SME, este é chamado a resolver urgências, substituir professores faltosos. O seu papel pedagógico é secundarizado. Um reflexo da insuficiência de material humano que dá margem ao espontaneísmo percebido em todos os elementos da prática pedagógica: desde o planejamento à avaliação.

Sobre a avaliação na Educação Infantil, esse estudo demonstrou que as professoras consideram esta uma tarefa necessária, imprescindível ao trabalho, contudo, é realizada pautada em concepções nem sempre alinhadas às da SME.

Observamos que para além das formalidades de preencher adequadamente os instrumentais dispostos pela SME, é interessante saber os desdobramentos do ato de fazer presentes nas concepções das professoras sobre a criança, a aprendizagem e sobre o trabalho na Educação Infantil.

Observou-se que o planejamento, a rotina pedagógica e a prática de observação e registro das crianças realizado pelas professoras interferiam no processo avaliativo. Especialmente no tocante à observação, mostrou que esta deve ser crítica e criativa sobre as atividades, as brincadeiras e as interações das crianças no cotidiano, conforme está prevista na regulamentação legal acerca do processo avaliativo das crianças na Educação Infantil. No entanto, as práticas apontaram para uma preocupação quanto ao desenvolvimento da sua linguagem, notadamente na leitura e escrita, claramente vivenciada como treino e instrumentalização.

Quanto à observação, sabe-se que esta é fundamental, uma vez que o dia a dia das crianças oferece ricos momentos que exigem do professor um aprimoramento da sua capacidade de observar. À guisa de sugestão, o professor pode observar, por meio dos apontamos, desde a chegada da criança na escola – se está acompanhada ou não pela família; passando pela sua reação diante da presença de adultos e de outras crianças; suas atitudes ao brincar sozinha ou com os companheiros; por quais temas mais se interessa; entre outras muitas situações nas quais a criança revela seus conhecimentos prévios e aqueles em que será possível alcançar com a mediação do professor.

Sem correr o risco da leviandade, não nos esquivamos ao ponderar sobre as reais condições de trabalho na Educação Infantil. É desafiador observar o grupo todo, todos os dias, tornando o trabalho de observação um exercício seletivo, uma tarefa intrincado de realizar.

É peremptório identificar que a implantação da sistemática de avaliação da SME, não é desenvolvida em sua plenitude, tal qual como se sugere a proposta. As queixas referentes à falta de tempo para observar e registrar detidamente o desenvolvimento individual das crianças. Há também uma ausência de referência quanto ao que avaliar, entrave parcialmente sanado pela incorporação de uma ficha ao conjunto de instrumentais que compõe a documentação pedagógica.

Não obstante, as professoras entendem que a ficha não corresponde à inteireza da criança e a preenchem como atividade proforma obrigatória. Inversamente, na opinião das professoras, os relatórios, que compõem o escopo da documentação pedagógica proposta pela SME, gozam de relevância inegável, contudo apresentou uma multiplicidade no fazer das professoras, ora como narrativa das vivências do grupo, com algum destaque para as particularidades das crianças, ora como uma denúncia dos comportamentos observáveis da criança, uma espécie de (auto)narrativa do trabalho realizado.

A sequência em que são construídas as dissertações sobre a criança, demonstram a presença de alguns anseios, parâmetros, critérios de avaliação, mas também a ausência de outros aspectos. Valoriza-se as questões sócio-afetivas sob o ponto de vista do “bom” comportamento, indicando que para além das regras de convivência, as crianças precisam também demonstrar colaboração e participação adequada no grupo.

Salienta-se que os relatórios deveriam, em última instância, captar as múltiplas linguagens nas experiências das crianças, tais como sentimentos, afetos, emoções, movimentos, cognição, fatores esses não comentados na fala de quase nenhuma professora.

Em um exercício hipotético, os documentos da SME de Fortaleza (2014, 2016), apontam para uma clara intenção de que as práticas de registro e de documentação pedagógica presentes nas Instituições de Educação Infantil sejam aprimoradas por meio da produção e da organização da memória das conquistas das crianças na escola, bem como da valorização do trabalho docente ao evidenciar o seu percurso formativo na turma. Resguardados os problemas na disponibilidade dos instrumentais que compõem a documentação pedagógica, percebemos que há intenções positivas nas proposições e orientações da SME, apresentadas nos documentos, contudo, seria improvável que novos contornos dessas práticas avaliativas se efetivassem por meio da sistemática proposta.

Identificam-se problemas na própria compreensão sobre o que deve ser registrado nesses instrumentais, ou seja, de que criança se fala, que informações devem constar no relatório, qual seria a necessidade das fichas, uma vez que estas não dialogam com as observações e nem com o relatório individual de cada criança.

Ainda sobre os instrumentais propostos na sistemática de avaliação da Educação Infantil da SME, as professoras apresentaram opiniões controversas, porque embora demonstrem que conhecem bem os instrumentais, seus objetivos e

usos, sinalizaram não utilizá-los conforme orientação.

O que se anuncia é o caráter formativo da avaliação, sendo que este deveria partir do professor, orientado pela equipe gestora SME, com fins de conhecer com mais profundidade as crianças e a si mesmo, contribuindo para a revisão de suas práticas pedagógicas e, conseqüentemente, para a melhoria da qualidade do trabalho pedagógico desenvolvido.

## REFERÊNCIAS

- AMARAL, M. C. F. **Registros e avaliação na Educação Infantil**: entrecruzando olhares para qualificar as práticas. 2014. 161 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2014.
- ANGUITA, M.; HERNÁNDEZ, F. O currículo de Educação Infantil como uma trama de experiências, relações e saberes. **Pátio Educação Infantil**, Porto Alegre, v. 8, n. 22, p. 12-15, 2010.
- AQUINO, L. As políticas sociais para a infância a partir de um olhar sobre a história da criança no Brasil. In: ROMAN, E. D.; STEYER, V. E. (Org.). **A criança de 0 a 6 anos e a Educação Infantil**: um retrato multifacetado. São Paulo: Ulbra, 2001. p. 29-33.
- ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.
- BARBOSA, M. C. S. **Por amor e por força**: rotinas na Educação Infantil. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- BARBOSA, M. C. S.; FERNANDES, S. B. Uma ferramenta para educar-se e educar de outro modo. **Revista Pátio Educação Infantil**, Porto Alegre, n. 30, p. 8-11, 2012.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: 70, 2009.
- BASSEDAS, E.; SOLÉ, I.; HUGUET, T. **Aprender e ensinar na Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2008.
- BASTOS, M. H. C. Jardim de crianças: o pioneirismo do Dr. Menezes Vieira (1875-1887). In: MONARCHA, C. **Educação da infância brasileira 1875-1983**. Campinas: Autores Associados, 2001. p. 31-80.
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Porto, 1994.
- BRANDÃO, C. R. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 2004.
- BRASIL. Constituição de 1988. Constituição da República Federativa do Brasil. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 5 out. 1988.
- BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 16 jul. 1990.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 21 dez. 1996.

BRASIL. Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008. Regulamenta a alínea “e” do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 9 jan. 2008.

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

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC/SEF, 2009a. v. 1.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC/SEF, 2009b. v. 2.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC/SEF, 2009c. v. 3.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional Para a Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 18 abr. 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC, 2009d.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB nº 20, de 11 de novembro de 2009. Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 9 dez. 2009e.

BUJES, M. I. Escola infantil: pra que te quero? In: CRAIDY, C. (Org.). **Educação Infantil**. Pra que te quero? Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 13-22.

CALADO, S. S.; FERREIRA, S. C. R. Análise de documentos: método de recolha e análise de dados. **Metodologia da Investigação I**, Lisboa, p. 1-13, 2004/2005.

CALDEIRA, A. M. S. Resignificando a avaliação escolar. In: CALDEIRA, A. M. S. (Org.). **Comissão permanente de avaliação institucional**: UFMG-PAIUB. Belo Horizonte: UFMG, 2000. p. 122-129.

CAMPOS, M. M.; ROSEMBERG, F.; FERREIRA, I. M. **Creches e pré-escolas no Brasil**. São Paulo: Cortez, 1993.

CARROLL, L. **Alice no país das maravilhas**. Petrópolis: Arara Azul, 2002.

CARVALHO, E. M. G. **Educação Infantil**. Bahia: Uesc, 2003.

CEARÁ. Conselho de Educação do Ceará. Resolução nº 361/2000, de 21 de junho de 2000. Dispõe sobre a Educação Infantil no âmbito do Sistema de Ensino do Ceará. **Diário Oficial do Estado**, Ceará, 23 jun. 2000.

CELLARD, A. A análise documental. In: POUPART, J. et al. (Org.). **A pesquisa qualitativa**: enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 295-316.

CHUEIRI, M. S. F. Concepções sobre a avaliação escolar. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 19, n. 39, p. 49-64, 2008.

CIASCA, M. I. F. L. **Qualidade na Educação Infantil**: proposta de avaliação institucional em busca de novos rumos. 2003. 253 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2003.

CIRÍACO, K. T.; RODRIGUES, G. T. S. A Pedagogia da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul Campus de Naviraí/MS: a creche na formação inicial de professores. **Colloquium Humanarum**, Presidente Prudente, v. 12, p. 81-95, 2015.

CIRÍACO, K. T.; YAMANAKA, M. A. C. Formação docente e início da carreira na Educação Infantil. **Revista de Educação, Ciência e Tecnologia**, Canoas, v. 4, p. 1-22, 2015.

COELHO, A.; CHÉLINHO, J. Concepções educativas e práticas de avaliação: as preocupações dos profissionais em Portugal. In: GUIMARÃES, C.; CARDONA, M. J.; OLIVEIRA, D. (Org.). **Fundamentos e práticas da avaliação na Educação Infantil**. Porto Alegre: Mediação, 2014. p. 111-126.

CONRAD, H. M. **O desafio de ser pré-escola**. As idéias de Friedrich Froebel e o início da Educação Infantil no Brasil. 2000. 140 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2000.

CRAIDY, C. **Educação Infantil**. Pra que te quero? Porto Alegre: Artmed, 2001.

CRONBACH, L. J. **Fundamentos da testagem psicológica**. 5. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

CRUZ, G. B. Teoria e prática no curso de Pedagogia. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 38, n. 1, p. 149-164, 2012.

CRUZ, S. H. V. **Infância e Educação Infantil**: resgatando um pouco dessa história. Fortaleza: Seduc, 2005.

CRUZ, S. H. V. Reflexões acerca da formação do educador infantil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 97, p. 79-87, 1996.

CUNHA, B. B. B.; CARVALHO, L. F. Cuidar de crianças em creches: os conflitos e os desafios de uma profissão em construção. In: ANPED. 25., 2002, Caxambu. **Anais...** Caxambu: Anped, 2002. p. 1-15.

DAHLBERG, G.; MOSS, P.; PENCE, A. **Qualidade na educação da primeira infância**: perspectivas pós-modernas. Porto Alegre: Artmed, 2003.

DEL PRIORE, M. **História das crianças no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2004.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **O que é filosofia?** São Paulo: 34, 1997.

DEMO, P. **Avaliação qualitativa**. 9. ed. Campinas: Autores Associados, 2004.

DEWEY, J. **Arte como experiência**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

DIDONET, V. Creche: a que veio, para onde vai. **EmAberto**, Brasília, DF, v. 18, n. 73, p. 11-27, 2001.

DUARTE, R. Pesquisa qualitativa: reflexões sobre o trabalho de campo. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 115, p. 139-154, 2002.

DURKHEIM, E. **Educação e sociologia**. São Paulo: Melhoramentos, 1978.

EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. **As cem linguagens da criança**: a abordagem de Réggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

FERRARI, A. Pré-Escola para salvar a escola? **Revista Educação e Sociedade**, São Paulo, v. 5, n. 12, p. 74-76, 1982.

FORTALEZA. Secretaria Municipal da Educação. **Apresentação e orientações para o uso das fichas de acompanhamento do desenvolvimento e aprendizagem da criança**. 2014. Disponível em: <<http://sme.fortaleza.ce.gov.br/educacao/index.php/noticias-sme/noticias-destaque/1415-sme-apresenta-as-fichas-de-acompanhamento-do-desenvolvimento-e-aprendizagem-da-crianca-utilizadas-pela-educacao-infatil>>. Acesso em: 4 out. 2015.



FORTALEZA. Lei nº 13.005/2014. Dispõe sobre o Plano Municipal de Educação de Fortaleza. **Diário Oficial do Município de Fortaleza**, 25 jun. 2014.

FORTALEZA. **Resolução nº 2/2010**. Conselho Municipal de Educação. Disponível em:

<[http://www.sme.fortaleza.ce.gov.br/cme/index.php?option=com\\_content&view=article&id=5&Itemid=5](http://www.sme.fortaleza.ce.gov.br/cme/index.php?option=com_content&view=article&id=5&Itemid=5)>. Acesso em: 11.01.2015.

FORTALEZA. Secretaria Municipal da Educação. **Nota técnica sobre matrícula em creches em Fortaleza**: Cedeca, 2010. Mimeo.

FORTALEZA. Secretaria Municipal da Educação. **Relatório preliminar dos parques públicos de Fortaleza**. 2016. Disponível em: <[www.sme.fortaleza.ce.gov.br/](http://www.sme.fortaleza.ce.gov.br/)>. Acesso em: 10 abr. 2016.

FORTUNATI, A. A observação como instrumento para conhecer, contar e refletir. **Revista Pátio Educação Infantil**, Porto Alegre, v. 10, n. 30, p. 4-7, 2012.

FREIRE, M. M. L. Maternalismo e proteção materno-infantil: fenômeno mundial de caráter singular. **Cadernos de História da Ciência**, São Paulo, v. 7, n. 2, p. 55-69, 2011.

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

GAGNEBIN, J. M. Infância e pensamento. In: GHIRALDELLI JR., P. (Org.). **Infância, escola e modernidade**. São Paulo: Cortez, 1997, p. 83-100.

GANDINI, L.; EDWARDS, C. **Bambini**: a abordagem italiana à Educação Infantil. Porto Alegre: Artmed, 2002.

GLAP, G.; BRANDALISE, M. Â. T.; ROSSO, A. J. Análise da produção acadêmica sobre a avaliação na/da Educação Infantil do período 2000-2012. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 9, n. 1, p. 43-67, 2014.

GOMES, A. A. Apontamentos sobre a investigação sociológica: possibilidades e caminhos da pesquisa. **Revista Lusófona de Educação**, Lisboa, v. 10, p. 51-61, 2007.

GOMES, M. **Formação de professores na e da Educação Infantil**. São Paulo: Cortez, 2009.

GONÇALVES, I. M. **Avaliação em educação de infância, das concepções às práticas**. Portugal: Novembro, 2008.

GUBA, E. G.; LINCOLN, Y. S. **Avaliação de quarta geração**. Campinas: Unicamp, 2011.

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

HAGUETTE, T. M. F. **Metodologias qualitativas na sociologia**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

HAYDT, R. C. **Avaliação do processo ensino-aprendizagem**. 6. ed. São Paulo: Ática, 1997.

HOFFMANN, J. **Avaliação na pré-escola: um olhar sensível e reflexivo sobre a criança**. 8. ed. Porto Alegre: Mediação, 2000.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. **Síntese de indicadores sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira**. Rio de Janeiro: IBGE, 2014.

INSTITUTO DE PESQUISAS DO CEARÁ – IPECE. **Perfil Municipal de Fortaleza**. Fortaleza: Ipece, 2012.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA – INEP. **Censo Escolar da Educação Básica 2013: resumo técnico**. Brasília, DF: Inep, 2014.

KISHIMOTO, T. M. **A pré-escola em São Paulo**. São Paulo: Loyola, 1988.

KOHAN, W. O. **Infância: entre educação e filosofia**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

KOUTSOUKOS, S. S. M. Amas mercenárias: o discurso dos doutores em medicina e os retratos de amas – Brasil, segunda metade do século XIX. **Revista de História, Ciências e Saúde de Manguinhos**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 2, p. 305-324, 2009.

KRAMER, S. **A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce**. Rio de Janeiro: Achime, 2003.

KRAMER, S. **Com a pré-escola nas mãos**. São Paulo: Ática, 1987.

KUHLMANN JR., M. Educação infantil e currículo. In: FARIA, A. L. G.; PALHARES, M. S. (Org.). **Educação Infantil pós-LDB: rumos e desafios**. São Paulo: Autores Associados, 1999. p. 51-56.

KUHLMANN JR., M. **Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica**. Porto Alegre: Mediações, 2001a.

KUHLMANN JR., M. O jardim de infância e a educação das crianças pobres: final do século XIX início do século XX. In: MONARCHA, C. (Org.). **Educação da infância brasileira 1875-1983**. São Paulo: Autores Associados, 2001b. p. 3-30.

LEAL, R. A. B. **Formando o cidadão desde o jardim de infância: o contributo das práticas de avaliação das aprendizagens dos educadores de infância em**

colaboração com a família. 2011. 297 f. Tese (Doutorado em Didática e Formação) – Departamento de Educação, Universidade de Aveiro, Aveiro, 2011.

LEVIN, E. **A infância em cena**: constituição do sujeito e desenvolvimento psicomotor. Petrópolis: Vozes, 1997.

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F.; TOSCHI, M. S. **Educação escolar**: políticas, estrutura e organização. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

LIMA, M. S. **A cidade e a criança**. São Paulo: Nobel, 1989.

LINCOLN, Y. S.; GUBA, E. G. Controvérsias paradigmáticas, contradições e confluências emergentes. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (Org.). **O planejamento da pesquisa qualitativa teorias e abordagens**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 169-192.

LOCH, J. M. P. Avaliação: uma perspectiva emancipatória. **Química Nova na Escola**, São Paulo, n. 12, p. 30-33, 2000.

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

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1996.

LUZURIAGA, L. **História da Educação e da Pedagogia**. São Paulo: Nacional, 1987.

MACHADO, M. L. Desafios iminentes para projetos de formação de profissionais para Educação Infantil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 110, p. 191-202, 2000.

MALAGUZZI, L. História, idéias e filosofia básica. In: EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. (Org.). **As cem linguagens da criança**. Porto Alegre: Artmed, 1999. p. 59-104.

MANZINI, E. J. Entrevista semi-estruturada: análise de objetivos e de roteiros. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL SOBRE PESQUISA E ESTUDOS QUALITATIVOS, 2004. 2., 2004, Bauru. **Anais...** Bauru: USC, 2004. p. 1-10. v. 1.

MARANGON, C. A prática é amiga da teoria: experiência de estágios supervisionados e residência pedagógica permitem refletir e dimensionar os fazeres da profissão docente. **Revista Educação Infantil**, São Paulo, n. 2, p. 34-35, 2012.

MARANHÃO, D. M. G. O cuidado como elo entre a saúde e a educação. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 111, p. 115-133, 2000.

MERISSE, A. Origens das instituições de atendimento à criança: o caso das creches. In: MERISSE, A. et al. (Org.). **Lugares da infância**: reflexões sobre a história da criança na fábrica, creche e orfanato. São Paulo: Arte e Ciência, 1997. p. 25-51.

MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 22. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2003.

MIRAS, M.; SOLÉ, I. A evolução da aprendizagem e a evolução do processo de ensino e aprendizagem. In: COLL, C.; PALACIOS, J.; MARCHESI, A. (Org.). **Desenvolvimento psicológico e educação: psicologia da educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996. p. 374-384.

MONEDERO MOYÁ, J. J. **Bases teóricas de la evaluación educativa**. Granada: Aljibe, 1998.

MOREIRA, R. A estrutura didática da Educação Básica. In: MENESES, J. G. C. et al. (Org.). **Estrutura e funcionamento da Educação Básica: leituras**. São Paulo: Pioneira Thomson, 2004. p. 111-132.

MOROZ, M.; GIANFALDONI, M. H. T. **O processo de pesquisa: iniciação**. Brasília, DF: Plano, 2002.

MOSS, P.; PENCE, A. **Valuing quality in early childhood services: new approaches to defining quality**. London: Paul Chapman, 1994.

MUKHINA, V. **Psicologia da idade pré-escolar: um manual completo para compreender e ensinar a criança desde o nascimento até os sete anos**. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

NASCIMENTO, L. M. B. **Análise documental e análise diplomática: perspectivas de interlocução de procedimentos**. 198 f. 2009. Tese (Doutorado em Ciência da Informação) – Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Marília, 2009.

NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação**. 3. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

OLIVEIRA, Z. M. R. **Educação Infantil: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2002.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. (Org.). **Modelos curriculares para a educação de infância**. 4. ed. Porto: Porto, 2006.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. O desenvolvimento profissional das educadoras de infância: entre os saberes e os afectos, entre a sala e o mundo. In: MACHADO, M. L. A. (Org.). **Encontros e desencontros em Educação Infantil**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 133-167.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. Pedagogia(s) da infância: reconstruindo uma práxis da participação. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; KISHIMOTO, T.; PINAZZA, M. (Org.). **Pedagogia(s) da infância: dialogando com o passado construindo o futuro**. Porto Alegre: Artmed, 2007. p. 13-37.

OSTETTO, E. L. **Planejamento na Educação Infantil**: mais que atividade a criança em foco. Campinas: Papirus, 2000.

PASCHOAL, J. D.; MACHADO, M. C. G. A história da educação no Brasil: avanços, retrocessos e desafios dessa modalidade educacional. **Revista Histedbr**, Campinas, n. 33, p. 78-95, 2009.

PASSOS, L. F. A indisciplina e o cotidiano escolar: novas abordagens, novos significados. In: AQUINO, J. G. (Org.). **Indisciplina na escola**: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 2006.

PERRENOUD, P. **Avaliação**: da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

PIAGET, L. E. **A formação do símbolo na criança**. 22. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2002.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor. In: PIMENTA, S. G. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999. p. 15-31.

PINHEIRO, M. C. M. A constituição do conceito de infância e algumas questões relativas ao corpo: da idade média à modernidade. **Poiésis**, Catalão, v. 1, n. 1, p. 48-62, 2003.

PINTO, M. A infância como construção social. In: PINTO, M.; SARMENTO, M. J. **As crianças**: contextos e identidades. Braga: Universidade do Minho, 1997. p. 31-73.

PORTUGAL, G. Uma proposta de avaliação alternativa e “autêntica” em educação pré-escolar: o sistema de acompanhamento das crianças (SAC). **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 5, p. 593-610, 2012.

RIZZO, G. **Creche**: organização, currículo, montagem e funcionamento. 3. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

ROCHA, E. A. C. **A pesquisa em Educação Infantil no Brasil**: trajetória recente e perspectivas de consolidação de uma pedagogia. Florianópolis: UFSC, 1999.

ROSEMBERG, F. Teorias de gênero e subordinação de idade: um ensaio. **Proposições**, Campinas, v. 7, n. 3, p. 17-23, 1997.

ROUSSEAU, J. **Emílio ou da educação**. 2. ed. São Paulo: Difusão Européia, 1973.

SARMENTO, M. J. As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade. In: SARMENTO, M. J.; CERISARA, A. B. (Org.). **Crianças e miúdos**: perspectivas sócio-pedagógicas da infância e educação. Porto: ASA, 1997. p. 9-34.

SARMENTO, M. J.; VASCONCELLOS, V. M. (Org.). **Infância (in)visível**. Araraquara: Junqueira e Martin, 2007.

- SAVIANI, D. **Escola e democracia**. 32. ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1999.
- SCHMIDT, M. A. M. **Infância**: sol do mundo. A primeira Conferência Nacional de Educação e a construção da infância brasileira. Curitiba, 1927. 1997. 231 f. Tese (Doutorado em Educação) – Departamento de História, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 1997.
- SCHÖN, D. A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 77-91.
- SCRIVEN, M. **The logic and methodology of checklists**. Kalamazoo: Western Michigan University, 2000.
- SGARBI, P. A aprendizagem vigiada: registros de avaliação. In: MIGNOT, A. C. V.; CUNHA, M. T. S. (Org.). **Práticas de memória docente**. São Paulo: Cortez, 2003. p. 78-93.
- SILVA, J. F. **Avaliação na perspectiva formativa reguladora**: pressupostos teóricos e práticos. Porto Alegre: Mediação, 2012.
- SILVA, J. F. **Modelos de formação de pedagogos(as)-professores(as) e políticas de avaliação da educação superior**: limites e possibilidades no chão das IES. Recife: UFPE, 2007.
- SIMÕES, G. **A avaliação do desempenho docente**: contributos para uma análise crítica. Lisboa: Texto, 2000.
- SOUSA, A. M. C. **Educação Infantil**: uma proposta de gestão municipal. Campinas: Papirus, 2000.
- SPODEK, B.; SARACHO, O. N. **Ensinando crianças de três a oito anos**. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- STAKE, R. E. Case studies. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (Org.). **Handbook of qualitative research**. London: Sage, 2000. p. 435-454.
- STUFFLEBEAM, D. L.; SHINKFIELD, A. J. **Evaluación sistemática**:guía teórica y práctica. Madrid: Paidós, 1989.
- TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas conseqüências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 13, p. 5-24, 2000.
- TERRIEN, J.; NÓBREGA-TERRIEN, S. Os trabalhos científicos e o estado da questão: reflexões teórico-metodológicas. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 15, n. 30, p. 5-16, 2004.

TRAD, L. A. B. Grupos focais: conceitos, procedimentos e reflexões baseadas em experiências com o uso da técnica em pesquisas de saúde. **Physis**, Rio de Janeiro, n. 3, v. 19, p. 777-796, 2009.

TYLER, W. R. **Princípios básicos de currículo e ensino**. 6. ed. Porto Alegre: Globo, 1979.

UNESCO. **Policy Review Report: Early Childhood Care and Education in Brazil**. Paris, UNESCO/OCDE, 2005.

VALIATI, M. E. Tudo começa com as crianças. **Revista Pátio Educação Infantil**, Porto Alegre, v. 10, n. 30, p. 12-15, 2012.

VIANNA, H. M. **Avaliação educacional e o avaliador**. São Paulo: Ibrasa, 2000.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

WALLON, H. **Psicologia e educação na infância**. Lisboa: Estampa, 1981.

WEFFORT, M. F. (Coord.). **Observação, registro e reflexão: instrumentos metodológicos**. São Paulo: Espaço Pedagógico, 2000.

ZABALZA, M. A. **Diários de aula: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

ZABALZA, M. A. **Qualidade em Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

ZOTTI, S. A. **Sociedade, educação e currículo no Brasil: dos jesuítas aos anos de 1980**. Campinas: Autores Associados, 2004.

## **APÊNDICE A - Elementos colaborativos para a prática avaliativa docente na Educação Infantil**

### **O Relatório individual**

- É o relato globalizante do percurso de cada criança no espaço educativo;
- Conscientiza o professor sobre o ponto de partida do trabalho, sobre a construção de caminhos didáticos e sobre a necessidade, ou não, de refazer sua ação pedagógica com relação a cada criança.

### **O que deve constar no Relatório Individual**

#### Com relação à criança

- As interações da criança com os pares e com o professor;
  - A participação da criança em diferentes atividades - dirigidas e espontâneas;
  - As manifestações afetivas e emocionais da criança;

#### Com relação ao professor

- A ação mediadora realizada em todo o processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança com base na documentação.

### **Pautas de observação para a elaboração do Relatório Individual (adaptação Hoffman, 2001)**

**Características gerais da criança - descrição em termos de provisoriedade; “Algumas de suas atitudes demonstram timidez, rispidez...”;**

#### **Questões:**

1. De onde a criança partiu?
2. Quais foram suas conquistas?
3. Que caminhos percorreu para fazer tais descobertas?
4. Quais suas perguntas, dúvidas, comentários?
5. Como reagiu diante de conflitos cognitivos e emocionais?
6. Como agi enquanto professor nestes determinados momentos?

#### **Preferências da criança quanto às pessoas**

##### **Questões:**

1. Com quem costuma interagir com mais frequência? Colegas, professora?
2. Do que mais gosta de brincar? Com quem?
3. Em que espaços a criança demonstra mais expressividade? A que você atribui isto?



**Preferências da criança com relação às experiências propostas; escolhas e envolvimento da criança pelas histórias, pelos alimentos oferecidos, pelos espaços da sala e tempos da rotina.**

1. Em que áreas do conhecimento/desenvolvimento a criança mais se envolve?
2. Apresenta alguma área a ser mais desafiada?
3. Como você enquanto professor pode intervir neste sentido?
4. Qual a contribuição possível da família?
5. Como as crianças se referem quanto aos próprios avanços e ao trabalho que desenvolvem?

## **Elaboração do Relatório**

**ANTES: Recorde fatos do cotidiano da criança, com base em seus registros pessoais, produções e memórias sobre a criança.**

- De que forma brincou com os amigos? Que amigos? em determinado espaço? com determinado material? com o professor?
- O que contou ou perguntou na roda de conversa? O que fatos relatou? Como interagiu com as outras pessoas da roda? Como realizou os desafios propostos nas atividades na roda? E nos desafios individuais?
- De que forma se envolveu na roda de história? E nas atividades e desafios propostos?
- Como participou das experiências de cuidado de si e do espaço? Como se alimentou? De que forma expressou sua autonomia? E expressou seus sentimentos? Como resolveu seus conflitos?

### **A ESCRITA:**

A **INTRODUÇÃO**: serve para apresentar as características da criança e ela no grupo – e o grupo em relação a ela. Apresente seu trabalho enquanto professor – as interações, os projetos propostos, o seu olhar docente sobre a criança.

### **CONTEXTUALIZAÇÃO DA CRIANÇA**

- **Suas características** – como ela é;
- **O grupo que participa**– quem é, como são, como é a rotina deles, atividades preferidas, característica(s) do grupo;
- **Relacionamento Interpessoal** – observe e comente seus relacionamentos fazendo uma ligação com suas características pessoais;
- **A criança e as experiências com o conhecimento** – suas preferências, suas reações, suas perguntas, seus comentários na mais diversas experiências e sobre os mais diversos conhecimentos.
- **Aspectos sobre a criança que ilustram seu desenvolvimento** – suas falas, suas brincadeiras, expressões, interesses, escolhas, perguntas, observações, etc.

### **FECHAMENTO**

- **Refletindo sobre os próximos passos** – o que você precisa provocar, promover para que essa criança continue se desenvolvendo de maneira progressiva e contínua.

## APÊNDICE B – INSTRUMENTAIS DE OBSERVAÇÃO DAS INSTITUIÇÕES INVESTIGADAS

### Roteiro de observação da instituição 1: CEI – Pré-Escola

Categoria	Descrição	Observação
<b>Rotina</b>	1. A rotina inclui atividades individuais, coletivas e em pequenos grupos?	A rotina; a maioria das atividades é individual, ficando as atividades em grupo restritas àquelas em que a professora comanda (roda de história, de conversa e parque).
	2. Há uma rotina básica e familiar às crianças?	Há, mas a rotina é organizada de maneira pobre, modelo de aula em que é explicado um assunto e depois a criança faz uma “tarefa” sobre o assunto.
	3. Há organização do ambiente: previsão de usos de diferentes espaços (acolhedores, abertos, arejados, livres)?	O ambiente não favorece o trabalho da professora. Não há tanto espaço e disposição de salas, as quais são barulhentas por falta de paredes que isolem; prejudica o uso de espaços variados e o trabalho da professora.
	4. Quanto ao uso do tempo: é utilizado de forma a considerar as necessidades e os ritmos das crianças?	Efetivamente, a atividade pedagógica só inicia às 8h, pela manhã, e às 14h, à tarde. O tempo é mal aproveitado.
	5. Há equilíbrio entre a iniciativa infantil e o trabalho dirigido do professor?	Não se observa atenção para esse quesito. Depende da circunstância, mas não da intencionalidade no ato.
<b>Gestão</b>	6. Realiza coletivamente a construção e a revisão do projeto político-pedagógico da instituição?	Não foi observado. O documento, inclusive, não foi alterado desde 2012, quando a SME iniciou o trabalho de formulação das Propostas Pedagógicas de cada unidade com o apoio dos coordenadores e da equipe pedagógica.
	7. Acompanha o planejamento pedagógico das professoras, sugerindo e colaborando com seu processo de reflexão?	Não. As professoras elaboram de acordo com o dia estabelecido para essa atividade, porém de maneira isolada.
	8. Realiza formação continuada dos professores, sugerindo textos para estudo e coordenando a discussão e o aprofundamento teórico?	Não. As professoras participam da formação oferecida mensalmente pela SME na escola, ficam estudando livremente algumas vezes.
	9. Participa, discute, ouve e partilha responsabilidades com os professores relacionadas às questões das crianças e seus pais?	Sim. Quando ocorre um episódio com criança ou com pais, ela chama o grupo e conversa sobre o ocorrido.
	10. Promove situações de participação e de decisão coletiva com os profissionais na escola pautada pelos princípios da gestão democrática?	Sua gestão é caracterizada pelo apoio pontual e urgente; está sempre na instituição; tenta colaborar na solução dos problemas.
<b>Prática docente</b>	11. Responsabiliza-se pelo conjunto total de necessidades das crianças (sono, fome, tristeza, atenção, etc.)?	A professora não é muito atenta às necessidades individuais, realiza as atividades com um certo automatismo e só percebe algo diferente quando a situação é muito visível (tipo uma criança com febre, deitada e mole).
	12. Valoriza as interações e a brincadeira, ampliando o repertório de conhecimento das crianças?	Valoriza, mas não explora como prática pedagógica, não pensa antecipadamente na exploração dos materiais, espaços; e a instituição não dispõe de brinquedos suficientes.
	13. Organiza e conserva os materiais e espaços com atenção à iluminação, ventilação e limpeza no trabalho com as crianças?	A sala é organizada, há muitas produções das crianças afixadas nas paredes, porém é muito quente; também há muito barulho, o que dificulta o trabalho docente.

<b>Categoria</b>	<b>Descrição</b>	<b>Observação</b>
<b>Prática docente</b>	14. Realiza registros de desenvolvimento individual das crianças?	Realiza, porém sem regularidade e também sem muita clareza sobre o que é importante observar e registrar.
	15. Há parque, área externa com brinquedos? E estes são em número suficiente para a utilização de todas as crianças?	Há. No parque, há escorregador, minhocão, gangorras, etc., é areia, o que periodicamente exige serviço de capinagem, que nem sempre é feito quando deve, e sim quando a prefeitura decide realizar o serviço.
<b>Infraestrutura</b>	16. Há banheiro para uso das crianças na sala ou próximo a ela?	Há um banheiro para uso coletivo das crianças, mas não oferece uso autônomo dele, há baldes grandes de água e o piso é escorregadio.
	17. Há local para os pertences individuais das crianças, como mochilas, pastas?	Há um cabide para colocação de mochilas.
	18. O espaço promove o movimento e a autonomia da criança?	Não, a sala é pequena para o número de crianças e ainda há quatro jogos de mesas com cadeiras que praticamente inviabilizam o movimento das crianças.
	19. As crianças podem utilizar todos os materiais que estão à vista e ao seu alcance?	Não, ficam guardados no armário.

Fonte: Elaboração própria (2016).

#### Roteiro de observação da instituição: CEI – Creche

<b>Categoria</b>	<b>Descrição</b>	<b>Observação</b>
<b>Rotina</b>	1. A rotina inclui atividades individuais, coletivas e em pequenos grupos?	Sim, há variações de atividades e de espaços. As crianças do Infantil I estão sempre em permanente ação, porém são respeitados seus desejos de participar do que está sendo proposto.
	2. Há uma rotina básica e familiar às crianças?	Há. Em virtude do pouco espaço externo e do uso do refeitório, a rotina é seguida, porém vejo algumas crianças sempre, por desejo, fora das atividades.
	3. Há organização do ambiente: previsão de usos de diferentes espaços (acolhedores, abertos, arejados, livres)?	Nota-se preocupação com o uso de todo o espaço da creche, embora seja este muito restrito.
	4. Quanto ao uso do tempo: é utilizado de forma a considerar as necessidades e os ritmos das crianças?	A idade de creche exige uma flexibilidade no tempo destinado a cada atividade, às vezes é pouco (por exemplo, para alimentação), às vezes é o suficiente; a renovação e variedade de materiais garante que as crianças não fiquem ociosas.
	5. Há equilíbrio entre a iniciativa infantil e o trabalho dirigido do professor?	Percebe-se um estímulo ao desenvolvimento desta iniciativa.
<b>Gestão</b>	6. Realiza coletivamente a construção e a revisão do projeto político-pedagógico da instituição?	Segundo a gestão, essa atividade depende da iniciativa da SME, que ainda está concluindo a Proposta Pedagógica do Município, norteadora para as unidades. Sendo assim, essa atividade permanece negligenciada, contudo a creche, por iniciativa da coordenadora, já tem seu próprio documento.
	7. Acompanha o planejamento pedagógico das professoras, sugerindo e colaborando com seu processo de reflexão?	A gestão participa, sugerindo e revisando os planos. As professoras parecem gostar dessa colaboração e não compreendem a gestão como fiscalizadora de sua ação, antes como um apoio.

<b>Categoria</b>	<b>Descrição</b>	<b>Observação</b>
<b>Gestão</b>	8. Realiza formação continuada dos professores, sugerindo textos para estudo e coordenando a discussão e o aprofundamento teórico?	Realiza, mas essa atividade não é sistemática e semanal conforme a SME orienta.
	9. Participa, discute, ouve e partilha responsabilidades com os professores relacionadas às questões das crianças e seus pais?	A rotina é muito intensa, então as conversas da gestão com os professores se dá na informalidade, nas conversas e diante de necessidades urgentes.
	10. Promove situações de participação e decisão coletiva com os profissionais na escola pautada pelos princípios da gestão democrática?	Não foi observado.
<b>Prática docente</b>	11. Responsabiliza-se pelo conjunto total de necessidades das crianças (sono, fome, tristeza, atenção, etc.)?	Sim. Atenta e afetuosa, a professora busca o bem-estar das crianças.
	12. Valoriza as interações e as brincadeiras, ampliando repertório de conhecimento das crianças?	A professora observada realiza muitas interações com as crianças, porém poderia enriquecer as questões ligadas ao desenvolvimento da oralidade.
	13. Organiza e conserva os materiais e espaços com atenção à iluminação, ventilação e limpeza no trabalho com as crianças?	Mediante o possível; no espaço limitado da creche, há muita preocupação com a limpeza.
	14. Realiza registros de desenvolvimento individual das crianças?	Diários. Criou, inclusive, ao final do formulário plano de aula, um espaço destinado à avaliação da turma, realizando também registros individuais das crianças.
<b>Infraestrutura</b>	15. Há parque? Área externa com brinquedos? E estes são em número suficiente para a utilização de todas as crianças?	Não. Há um pátio descoberto, utilizado pela manhã, mas em tamanho insuficiente para o quantitativo de crianças.
	16. Há banheiro para uso das crianças na sala ou próximo a ela?	Sim, é próximo, porém insuficiente para o quantitativo de salas.
	17. Há local para os pertences individuais das crianças, como mochilas, pastas?	Sim, todos identificados separados por criança.
	18. O espaço promove o movimento e a autonomia da criança?	Não, o espaço é bastante restrito.
	19. As crianças podem utilizar todos os materiais que estão à vista e ao seu alcance?	O tamanho das salas é relativamente pequeno, contudo há a preocupação das professoras em permitir o uso autônomo dos materiais. Alguns ficam altos por falta de espaço para acomodá-los.

Fonte: Elaboração própria (2016).

## Roteiro de observação da instituição: Escola Municipal

<b>Categoria</b>	<b>Descrição</b>	<b>Observação</b>
<b>Rotina</b>	1. A rotina inclui atividades individuais, coletivas e em pequenos grupos?	A rotina é pobre, há apenas o tempo da roda, onde são repassados informes sobre o que será estudado naquele dia; na verdade, na roda há uma aula expositiva que segue para atividades de escrita (agenda e tarefa), seguida da brincadeira livre em sala, depois livre no recreio, fora da sala, e a volta é para cópia da tarefa de casa ou para alguma atividade extra.
	2. Há uma rotina básica e familiar às crianças?	Há, porém pobre de expressividade das crianças.
	3. Há organização do ambiente: previsão de usos de diferentes espaços (acolhedores, abertos, arejados, livres)?	A sala é ampla, há muitos informes, produções das crianças, atividades de letramento, mas a organização é tradicional. No centro da sala, espalham-se as mesas e as cadeiras, não há cantinhos temáticos.
	4. Quanto ao uso do tempo: é utilizado de forma a considerar as necessidades e os ritmos das crianças?	As crianças ficam muito tempo ociosas, as que concluem as atividades antes podem pegar livros e brinquedos da sala, mas nota-se que essa situação não é planejada.
	5. Há equilíbrio entre a iniciativa infantil e o trabalho dirigido do professor?	Muita diretividade do professor, as crianças estão sempre aguardando o novo comando.
<b>Gestão</b>	6. Realiza coletivamente a construção e a revisão do projeto político-pedagógico da instituição?	A coordenação é ausente, há muitas turmas, percebe-se uma clara prioridade para as séries dos ciclos de alfabetização (1º ano).
	7. Acompanha o planejamento pedagógico das professoras, sugerindo e colaborando com seu processo de reflexão?	Segundo a professora, a coordenadora é muito atarefada, então fica a cargo dos professores reunirem-se, combinarem projetos, eventos, etc.
	8. Realiza formação continuada dos professores, sugerindo textos para estudo e coordenando a discussão e aprofundamento teórico?	Não. Está sempre atendendo pais, organizando salas, substituindo professores que faltam; nessa instituição, o trabalho da gestão é bem defasado.
	9. Participa, discute, ouve e partilha responsabilidades com os professores relacionadas às questões das crianças e seus pais?	É muito atenta aos problemas apresentados pelos professores, embora esses pareçam não ter o hábito de recorrer, sendo responsáveis por reduzir as tensões e levar o mínimo possível de problema para a coordenação.
	10. Promove situações de participação e decisão coletiva com os profissionais na escola pautada pelos princípios da gestão democrática?	Quando consegue reunir-se com os professores, sim, porém as atividades pedagógicas do coordenador estão secundarizadas.
<b>Prática docente</b>	11. Responsabiliza-se pelo conjunto total de necessidades das crianças (sono, fome, tristeza, atenção, etc.)?	O número de crianças na sala (25); e uma única professora inviabiliza uma atenção mais particularizada.
	12. Valoriza as interações e a brincadeira, ampliando repertório de conhecimento das crianças?	Valoriza, mas não faz intencionalmente, através do planejamento de experiências que explorem todas as potencialidades das crianças.
	13. Organiza e conserva os materiais e espaços com atenção à iluminação, ventilação e limpeza no trabalho com as crianças?	A sala é ampla, ventilada, limpa; a professora zela pelo ambiente.
	14. Realiza registros de desenvolvimento individual das crianças?	Não realiza; afirma que o tempo não é suficiente para esta tarefa.
<b>Infraestrutura</b>	15. Há parque, área externa com brinquedos? E estes são em número suficiente para a utilização de todas as crianças?	Há parque externo ao prédio da Educação Infantil dentro da escola, mas a professora não utiliza porque, segundo ela, as crianças maiores machucam as menores, por isso as crianças utilizam apenas o pátio interno.
	16. Há banheiro para uso das crianças na sala ou próximo a ela?	Há banheiros adaptados no bloco destinado à Educação Infantil.
	17. Há local para os pertences individuais das	A guarda de material é com a própria criança

	crianças, como mochilas e pastas?	em sua cadeira, na mesa de trabalho.
	18. O espaço promove o movimento e a autonomia da criança?	Sim, a sala é espaçosa e as crianças podem se locomover livremente.
	19. As crianças podem utilizar todos os materiais que estão à vista e ao seu alcance?	Não, há reprimendas de contenção motora, então o material é de uso e controle da professora.

Fonte: Elaboração própria (2016).

Roteiro de observação da instituição: Creche Conveniada

Categoria	Descrição	Observação
<b>Rotina</b>	1. A rotina inclui atividades individuais, coletivas e em pequenos grupos?	Sim, a rotina é diversificada.
	2. Há uma rotina básica e familiar às crianças?	Sim, as crianças gostam da rotina, não demonstram ansiedade na sequência das atividades propostas.
	3. Há organização do ambiente: previsão de usos de diferentes espaços (acolhedores, abertos, arejados, livres)?	Os espaços utilizados são apenas a sala e uma área externa descoberta que fica quente porque não há vegetação que ofereça alguma sombra ou vento.
	4. Quanto ao uso do tempo: é utilizado de forma a considerar as necessidades e os ritmos das crianças?	O tempo é mal utilizado, as crianças esperam bastante.
	5. Há equilíbrio entre a iniciativa infantil e o trabalho dirigido do professor?	Embora percebamos bastante afetividade, as propostas ainda são muito controladas pelo adulto.
<b>Gestão</b>	6. Realiza coletivamente a construção e a revisão do projeto político-pedagógico da instituição?	Na instituição, não existe Proposta Pedagógica.
	7. Acompanha o planejamento pedagógico das professoras, sugerindo e colaborando com seu processo de reflexão?	As professoras realizam uma manhã de sábado por mês, tempo considerado insuficiente; acabam fazendo em casa sozinhas e depois apresentam para a verificação do coordenador.
	8. Realiza formação continuada dos professores, sugerindo textos para estudo e coordenando a discussão e aprofundamento teórico?	Não realiza, inclusive houve três mudanças de coordenadora.
	9. Participa, discute, ouve e partilha responsabilidades com os professores relacionadas às questões das crianças e seus pais?	Conversa com os professores assuntos administrativos; os pedagógico não foram observados.
	10. Promove situações de participação e decisão coletiva com os profissionais na escola pautada pelos princípios da gestão democrática?	Sim, a Presidente da Associação comunitária conversa com os professoras sobre as questões financeiras, de compra de material, de pagamento de salário e decide coletivamente as ações futuras.
<b>Prática docente</b>	11. Responsabiliza-se pelo conjunto total de necessidades das crianças (sono, fome, tristeza, atenção, etc.)?	Sim, atenta às necessidades das crianças.
	12. Valoriza as interações e a brincadeira, ampliando o repertório de conhecimento das crianças?	Embora promova, não faz com a intencionalidade desejada para uma prática pedagógica qualificada.
	13. Organiza e conserva os materiais e espaços com atenção à iluminação, ventilação e limpeza no trabalho com as crianças?	A sala é arejada, porém suja, com poucos materiais disponíveis, brinquedos, materiais pedagógicos escassos, não há, inclusive, material de limpeza na creche por conta do atraso do repasse financeiro da SME.
	14. Realiza registros de desenvolvimento individual das crianças?	Realiza, porém sem regularidade.
<b>Infraestrutura</b>	15. Há parque, área externa com brinquedos? E estes são em número suficiente para a utilização de todas as crianças?	Ha parque, porém tomado pelo mato, inviabilizando o uso das crianças.
	16. Há banheiro para uso das crianças na sala	Não. Há um único banheiro, distante, sujo e

ou próximo a ela?	não acessível.
17. Há local para os pertences individuais das crianças, como mochila e pastas?	Sim. Há cabides para os pertences de maneira individual.
18. O espaço promove o movimento e a autonomia da criança?	A sala é ampla, mas o movimento não é permitido pela professora e auxiliar.
19. As crianças podem utilizar todos os materiais que estão à vista e ao seu alcance?	Não. Os materiais ficam trancados no armário. Não há quase material disponível para manuseio livre da criança.

Fonte: Elaboração própria (2016).

**APÊNDICE C – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM AS PROFESSORAS**

- 1 Para você, quem é a criança?
- 2 Quais os objetivos da Educação Infantil? Você acha que esses objetivos estão sendo atingidos nessa instituição? Por quê?
- 3 Como você acredita que as crianças aprendem e se desenvolvem? Qual é o seu papel nessa aprendizagem?
- 4 Participa de cursos de formação continuada oferecidos pela rede municipal? Com que frequência? Qual a sua opinião a respeito deles?
- 5 Acredita que essas formações contribuem para o trabalho realizado com as crianças? De que forma?
- 6 Você acha importante avaliar a criança? Por quê?
- 7 Descreva a sua sistemática para realizar essa tarefa.
- 8 Como habitualmente você utiliza os instrumentais disponibilizados pela SME? Qual a sua opinião sobre eles?
- 9 Descreva como realiza a observação e os registros pedagógicos.
- 10 Qual a sua opinião sobre a exigência e elaboração do relatório descritivo da criança?

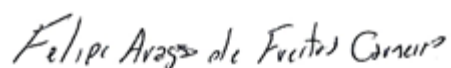


## ANEXO A – DECLARAÇÕES DE REVISÃO E DE NORMALIZAÇÃO

### DECLARAÇÃO DE REVISÃO ORTOGRÁFICO-GRAMATICAL

Declara-se, para constituir prova junto aos órgãos interessados, que, por intermédio do profissional infra-assinado<sup>14</sup>, foi procedida a correção gramatical e estilística da tese intitulada **As práticas pedagógicas avaliativas na Educação Infantil na rede municipal de Fortaleza**, de autoria de Luciana Kellen de Souza Gomes, razão por que se firma a presente declaração, a fim de que surta os efeitos legais, nos termos do novo Acordo Ortográfico Lusófono, vigente desde 1º de janeiro de 2009.

Fortaleza-CE, 25 de julho de 2016.

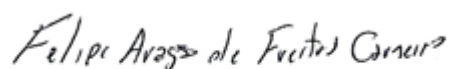


Felipe Aragão de Freitas Carneiro

### DECLARAÇÃO DE NORMALIZAÇÃO

Declara-se, para constituir prova junto aos órgãos interessados, que, por intermédio do profissional infra-assinado, foi procedida a normalização da tese intitulada **As práticas pedagógicas avaliativas na Educação Infantil na rede municipal de Fortaleza**, de autoria de Luciana Kellen de Souza Gomes, razão por que se firma a presente declaração, a fim de que surta os efeitos legais, nos termos das normas vigentes decretadas pela Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT).

Fortaleza-CE, 25 de julho de 2016.



Felipe Aragão de Freitas Carneiro

---

<sup>14</sup> Número do registro: 89.931. E-mail: <fafc17@hotmail.com>.