

ANDRÉIA DO CARMO

**AVALIAÇÃO DE CONTEXTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL:
UM PROCESSO DE REFLEXÃO SOBRE O TRABALHO PEDAGÓGICO EM
UMA INSTITUIÇÃO EDUCATIVA NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE
FLORIANÓPOLIS/SC**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado-PPGE/FAED/UDESC – Linha de Políticas Educacionais, Ensino e Formação, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Professora Dra. Julice Dias

FLORIANÓPOLIS

2018

ANDRÉIA DO CARMO

**AVALIAÇÃO DE CONTEXTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL:
UM PROCESSO DE REFLEXÃO SOBRE O TRABALHO PEDAGÓGICO EM UMA
INSTITUIÇÃO EDUCATIVA NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE
FLORIANÓPOLIS/SC**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado PPGE/FAED/UDESC – Linha de Políticas Educacionais, Ensino e Formação como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

BANCA EXAMINADORA

Orientadora: _____
Prof^a Dra. Julice Dias
UDESC

Membros:

Dr. Adilson de Angelo L. Francisco
UDESC

Dra. Rosa Elisabete M. W. Martins
UDESC

Dra. Márcia Selva Heinzlen
FURB

Dr. Lourival José Martins Filho
UDESC

Dr. Alexandre Fernandez Vaz
UFSC

Florianópolis, julho de 2018.

Dedico esta pesquisa à minha mãe Terezinha, mulher guerreira, com um coração do tamanho do mundo. E a meu pai Cici, homem forte, que mesmo com a difícil despedida de sua memória, nunca perdeu a ternura.

AGRADECIMENTOS

Meu profundo agradecimento à Professora Dra. Julice Dias, que me orientou durante esses dois anos intensos de estudo e partilhou comigo seus muitos saberes, com dedicação e comprometimento, possibilitando que em cada encontro, cada palavra, cada olhar que inspirou nosso caminhar, eu ficasse mais confiante para seguir.

Agradeço aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da UDESC, pelos ensinamentos.

Ao professor Dr. Adilson de Ângelo Lopes Francisco, à professora Dra. Rosa Elisabete Militz Wypczynski Martins, à professora Dra. Joselma Salazar de Castro, à professora Dra. Márcia Selva Heinzlen, ao professor Dr. Alexandre Fernandez Vaz e ao professor Dr. Lourival José Martins Filho, minha gratidão a todos e todas pela atenção dispensada à leitura do texto e pelas muitas contribuições e possibilidades de aprofundamento ao trabalho na banca de qualificação e defesa.

Agradeço às profissionais da instituição em que realizei a pesquisa, que me acolheram durante seis meses, permitindo-me retornar e me sentir pertencente ao grupo na condição de pesquisadora.

Agradeço em especial às professoras que fizeram parte do grupo focal por aceitarem o desafio em participar dos estudos, análises e debates. Pelo envolvimento pleno do encontro consigo mesmas e com os outros, por retornarem com tanta responsabilidade às demandas que significaram cada encontro e por compartilharem seus saberes e fazeres com compromisso e seriedade. Minha gratidão a todas por tudo que me ensinaram!

Agradeço profundamente a presença do meu grande companheiro Marco em minha vida, e do meu filho amado Artur, por compreenderem minha ausência mesmo estando tão perto e por despertarem sempre em mim o que há de melhor. Gratidão pelas pedaladas e caminhadas para apreciar cada pôr do sol, vocês me fizeram aprender que tomar distância de si mesmo é necessário para recarregar a alma.

Agradeço à minha sogra Lourdes, por me ensinar que o tempo de Deus é diferente do tempo do homem e que em hipótese alguma devemos duvidar Dele, mesmo nas horas em que tudo parece não ter solução. Obrigada por me dizer “confia”.

À minha amiga Joice Jacques da Costa Pereira, querida parceira de trabalho que diante de tantos desafios sempre me compreendeu e me apoiou na função de supervisora.

Um agradecimento especial à minha querida amiga Maria Aparecida Alves Vieira, pelos momentos de acalento que me confortou e pelas trocas e reflexões sobre a dissertação, regadas sempre a um bom café.

Às amigas Lucila Monteiro dos Santos Malagoli e Claudia Vitoria Hasckel Loch, agradeço as bonitezas pedagógicas e o comprometimento incondicional para qualificar a educação das crianças pequenas, que inspiram gestores de tantas instituições educativas.

E por fim... Agradeço aos meus pais que me ensinaram que todos os sonhos são dignos de serem realizados. À minha grande família, que em cada reencontro sempre me acolheu com muita alegria, amor e carinho.

Muito obrigada!!!

A viagem não acaba nunca. Só os viajantes acabam. E mesmo estes podem prolongar-se em memória, em lembrança, em narrativa. Quando o visitante sentou na areia da praia e disse: “Não há mais o que ver”, saiba que não era assim. O fim de uma viagem é apenas o começo de outra. É preciso ver o que não foi visto, ver outra vez o que se viu já, ver na primavera o que se vira no verão, ver de dia o que se viu de noite, com o sol onde primeiramente a chuva caía, ver a seara verde, o fruto maduro, a pedra que mudou de lugar, a sombra que aqui não estava. É preciso voltar aos passos que foram dados, para repetir e para traçar caminhos novos ao lado deles. É preciso recomeçar a viagem. Sempre.

José Saramago

RESUMO

A presente pesquisa está vinculada à linha de pesquisa Políticas Educacionais, Ensino e Formação e ao Grupo de Pesquisa em Educação Infantil (GEDIN). Temos por objeto de estudo a avaliação da Educação Infantil na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, partindo do pressuposto que a avaliação da Educação Infantil qualifica a prática pedagógica, em prol do direito das crianças a uma educação pública de qualidade. Esta pesquisa contextualiza a avaliação da qualidade numa instituição pública municipal de Educação Infantil, que participou de uma pesquisa censitária desenvolvida pela Secretaria Municipal de Educação, sob assessoria técnica da Fundação Carlos Chagas, que investigou a avaliação da qualidade dos ambientes de turmas de creches e pré-escolas, por meio da aplicação de duas escalas norte-americanas: a ITERS-R e a ECERS-R. Tomando como base os resultados apontados por essa pesquisa censitária, nosso estudo investiga a seguinte questão problema: Por que *linguagem e raciocínio* obteve baixa pontuação na avaliação da qualidade em uma instituição educativa com ampla trajetória de formação continuada em serviço? Para a realização do estudo adotamos a perspectiva qualitativa utilizando a pesquisa - ação como método de procedimento e, enquanto coleta de dados realizamos a técnica interativa de grupo focal com 8 professoras, totalizando 12 encontros. Na perspectiva de desenvolver um percurso participativo, portanto, democrático, lançamos o desafio complexo de olhar de dentro a própria prática pedagógica, interrogando-a, problematizando-a, tendo como referência a identidade institucional que a instituição educativa pretendeu alcançar. A pesquisa potencializou o caráter formativo e em contexto da avaliação e constatou que as professoras conhecem superficialmente os documentos curriculares municipais e nacionais. Nesse sentido, o empoderamento como partícipes da avaliação da qualidade dos ambientes, possibilitou a esse grupo de professoras perceberem-se como autoras da própria prática para assumirem a responsabilidade compartilhada sobre os resultados revelados na aplicação da ECERS-R e desencadearem um processo de negociação para qualificar a prática pedagógica por meio da elaboração de um plano de melhorias. O presente estudo aponta a necessidade de que a avaliação da qualidade dos ambientes realizada nas instituições de Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis tome parte das políticas públicas de avaliação, ancorada numa abordagem metodológica formativa e em contexto, longe de ser meramente diagnóstica.

Palavras-chave: Educação Infantil. Qualidade. Avaliação de Contexto. Professoras. Prática Pedagógica.

ABSTRACT

The present research is linked to the research line Educational Policies, Teaching and Training and to the Research Group on Early Childhood Education (GEDIN). The objective of this study is the evaluation of Early Childhood Education in the Municipal Education Network of Florianópolis, based on the assumption that the evaluation of Early Childhood Education qualifies the pedagogical practice in favor of children's right to a quality public education. This research contextualizes the evaluation of quality in a municipal public institution of Early Childhood Education, which participated in a census survey developed by the Municipal Department of Education, under the technical assistance of the Carlos Chagas Foundation, which investigated the evaluation of the quality of classrooms in nursery and pre - through the application of two American scales: ITERS-R and ECERS-R. Based on the results of this census survey, our study investigates the following problem question: Why did language and reasoning obtain low scores in quality evaluation in an educational institution with a long history of continuing education in service? In order to carry out the study, we adopted the qualitative perspective using action research as a method of procedure and, while data collection, we performed the interactive technique of focal group with 8 teachers, totaling 12 meetings. With a view to developing a participatory and therefore democratic course, we launched the complex challenge of looking inside the pedagogical practice itself, questioning it and problematizing it, based on the institutional identity that the educational institution intended to achieve and maintain. The research strengthened the formative and contextual character of the evaluation and found that the teachers know superficially the municipal and national curricular documents. In this sense, empowerment as participants in the assessment of the quality of the environments enabled this group of teachers to perceive themselves as authors of the practice itself to assume shared responsibility for the results revealed in the application of ECERS-R and to initiate a negotiation process for qualify the pedagogical practice by means of the elaboration of a plan of improvements. The present study pointed out the need for the assessment of the quality of the environments carried out in the Nursery Education Institutions of the Florianópolis Municipal Education Network to be part of the public evaluation policies, anchored in a formative and contextual approach, far from being merely diagnostic.

Keywords: Early Childhood Education. Quality. Context Evaluation. Teachers. Pedagogical Practice.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Publicações dos documentos do MEC relacionados à qualidade da Educação Infantil	47
Quadro 2 - Distribuição de Teses e Dissertações relacionadas às palavras-chave: Educação Infantil, avaliação e qualidade	60
Quadro 3 – Distribuição de Teses e Dissertações relacionadas às palavras-chave: Educação Infantil, avaliação e indicadores de qualidade.....	63
Quadro 4 - Atribuições dos formadores	84
Quadro 5 - Resultados da escala ECERS-R na sub escala <i>linguagem e raciocínio</i>	93
Quadro 6 - Processo de Compartilhamento Reflexivo da Avaliação	116
Quadro 7 - As categorias de análise e seus conteúdos	117
Quadro 8 - Os NAPs nas formações centralizadas	132

LISTA DE ABREVIATURAS

ANEI	Avaliação Nacional da Educação Infantil
ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
ASQ-3	Ages and Stages Questionnaire
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior
CCFS	Child Care Facility Schedule
CEB	Câmara da Educação Básica
CEMEIs	Centros Municipais de Educação Infantil
CNE	Conselho Nacional de Educação
COEDI	Coordenação Geral de Educação Infantil
COPEDI	Congresso Paulista de Educação Infantil
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
DEI	Diretoria de Educação Infantil
ECERS-R	Escala de avaliação de ambientes de Educação Infantil
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FCC	Fundação Carlos Chagas
GAE	Grupo Ambiente Educação
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
ITERS-R	Escala de avaliação de ambientes para bebês e crianças pequenas
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação e Cultura
NAP	Núcleo de Ação Pedagógica
OCDE	Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OS	Organização Social
PMF	Prefeitura Municipal de Florianópolis
PNE	Plano Nacional de Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
QIAS	Quality Improvement Accreditation System
RME	Rede Municipal de Ensino
SCIELO	Scientific Electronic Library Online

SINAEB	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
SME	Secretaria Municipal de Florianópolis
UFC	Universidade Federal do Ceará
UNEB	Universidade do Estado da Bahia
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1	PALAVRAS INICIAIS	21
1.1	APROXIMAÇÕES INICIAIS AO TEMA DA PESQUISA	32
1.1.1	Avaliação e qualidade da Educação Infantil: uma disputa de concepções	32
1.1.2	O percurso das concepções de qualidade na Educação Infantil	38
1.1.3	O conceito de qualidade na educação das crianças pequenas	42
1.1.4	A qualidade da Educação Infantil nos documentos oficiais	46
1.1.5	A avaliação da qualidade nas pesquisas acadêmicas	56
1.1.6	A estrutura da dissertação	65
2	AVALIAÇÃO DE CONTEXTO	67
2.1	CONTEXTUALIZANDO A AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE FLORIANÓPOLIS	67
2.1.1	O Banco Interamericano de Desenvolvimento e a Política Educacional Florianopolitana	70
2.2	AVALIAÇÃO DE CONTEXTO: DEFININDO CONCEITOS	73
2.3	INSTRUMENTOS E INDICADORES	75
2.4	A QUALIDADE NA AVALIAÇÃO DE CONTEXTO	80
2.5	A QUALIDADE NEGOCIADA	82
2.6	O PAPEL DO FORMADOR NA NEGOCIAÇÃO DA QUALIDADE	84
3	ENTRELAÇANDO A SUB ESCALA <i>LINGUAGEM E RACIOCÍNIO</i> E OS DOCUMENTOS CURRICULARES MUNICIPAIS E NACIONAIS	87
3.1	O ESPAÇO INSTITUCIONAL E A CRIANÇA	87
3.2	OS DOCUMENTOS CURRICULARES DA EDUCAÇÃO INFANTIL EM FLORIANÓPOLIS	89
3.3	CARACTERIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO PESQUISADA	91
3.4	A AVALIAÇÃO DA QUALIDADE DE AMBIENTES E OS SABERES E FAZERES DA INSTITUIÇÃO PESQUISADA	92
3.5	A SUB ESCALA <i>LINGUAGEM E RACIOCÍNIO</i>	97
3.5.1	Livros e imagens	99
3.5.2	Uso da linguagem para desenvolver o raciocínio	103
3.5.3	Uso informal da linguagem	107
3.5.4	Estimulando as crianças a se comunicarem	109

4	AVALIANDO O CONTEXTO NUMA INSTITUIÇÃO EDUCATIVA: DOS PONTOS DE VISTA AO COMPARTILHAMENTO DE SABERES PARA QUALIFICAR A <i>LINGUAGEM E RACIOCÍNIO</i>	113
4.1	DO PROCESSO DE COMPARTILHAMENTO REFLEXIVO DA AVALIAÇÃO ÀS CATEGORIAS DE ANÁLISE.....	113
4.1.1	Pontos de vista em debate: O percurso de pesquisa com o grupo focal	119
4.2	SABERES DOCENTES	126
4.2.1	Teoria e prática: As formações centralizadas que envolveram a <i>linguagem e raciocínio</i> na Educação Infantil Florianopolitana	127
4.2.2	Centralidade do adulto	136
4.2.3	Controle dos espaços e materiais	141
4.3	TEMPO	146
4.3.1	A hora da atividade	148
4.3.2	Registro do cotidiano	152
4.4	UM PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO VIVO	158
4.5	PLANO DE MELHORIAS.....	160
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	169
	REFERÊNCIAS	175
	APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO - PERFIL PROFISSIONAL	193
	APÊNDICE B - PROTOCOLO DA REUNIÃO COM O GRUPO FOCAL	203
	APÊNDICE C - PROTOCOLOS DAS REUNIÕES COM O GRUPO FOCAL	205
	APÊNDICE D – PLANO DE MELHORIAS	209
	APÊNDICE E- AVALIAÇÃO DOS ENCONTROS COM O GRUPO FOCAL	211
	ANEXO A - ECERS-R - LINGUAGEM E RACIOCÍNIO	213

1 PALAVRAS INICIAIS

A presente pesquisa tem por objeto de estudo a avaliação da Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino (RME) de Florianópolis. Partindo do pressuposto de que a avaliação da Educação Infantil qualifica a prática pedagógica em prol do direito das crianças a uma educação pública de qualidade. A Constituição Federal/1988, a lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/1996 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil/2009, definiram a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica, garantindo o direito à educação a todas as crianças pequenas. Mas, para que esse direito se traduza concretamente, é preciso que as creches e pré-escolas possibilitem um atendimento de qualidade. Considerando esse preceito constitucional, pretendeu-se nesta pesquisa contextualizar a avaliação da qualidade da Educação Infantil numa instituição pública municipal que atende crianças de zero a cinco anos. Especificamente trata-se de analisar os dados de uma pesquisa censitária desenvolvida pela Secretaria Municipal de Educação, sob assessoria técnica da Fundação Carlos Chagas, que investigou a avaliação da qualidade dos ambientes de turmas de creches e pré-escolas, por meio da aplicação de duas escalas norte-americanas: a ITERS-R e a ECERS-R ¹. Tal pesquisa (a realizada pela Secretaria Municipal de Educação) circunscreve-se no Projeto de Expansão e Aperfeiçoamento da Educação Infantil, financiado pelo BID, e assessorado pela Fundação Carlos Chagas.

Tomando por referência esse estudo realizado pela Secretaria Municipal de Educação, nosso estudo, analisou o contexto do trabalho pedagógico numa instituição educativa, para compreender a baixa pontuação referente ao item *linguagem e raciocínio*, da escala ECERS-R, cujo resultado foi revelado pela pesquisa censitária realizada em Florianópolis no ano de 2015 e apresentada à Rede no ano de 2016 ².

Em relação às escalas, a ITERS-R apresenta um roteiro de observação que reúne seis sub escalas (Espaço e mobiliário; Rotinas de cuidado pessoal; Falar e compreender; Atividades; Interação e Estrutura do programa), com 39 itens, compostos de 455 indicadores. A escala ECERS-R apresenta um roteiro que reúne também seis sub escalas (Espaço e mobiliário; Rotinas de cuidado pessoal; Linguagem e raciocínio; Atividades; Interação e Estrutura do

¹ As duas escalas utilizadas para a avaliação da qualidade dos ambientes são a ITERS-R (Escala de avaliação de ambientes para bebês e crianças pequenas), correspondente à faixa etária de 0 a 2 anos e 6 meses, com 39 itens, divididos em 7 sub escalas e a ECERS-R (Escala de avaliação de ambientes de Educação Infantil), que corresponde à faixa etária de 2 anos e 7 meses a 5 anos, com 43 itens, divididos em 7 sub escalas, sob autoria de Thelma Harms, Debby Cryer e Richard M. Clifford.

² A instituição pesquisada obteve a média geral 2,5 na sub escala *linguagem e raciocínio*, da escala ECERS-R. FLORIANÓPOLIS (2016b).

programa), com 43 itens, compostos de 470 indicadores. Em ambas as escalas os itens podem receber pontuações variando de 1 a 7 pontos, em que 1 corresponde ao nível de qualidade inadequado, 3 ao mínimo, 5 ao bom e 7 ao excelente. A média das pontuações atribuídas ao conjunto de itens que compõe cada uma das seis sub escalas indica o nível de qualidade do atendimento da instituição (FLORIANÓPOLIS, 2015b).

Consideramos que qualquer estudo que utilize instrumentos de avaliação demanda cautela, pois compreendemos que a ECERS-R é um meio de explicitar as práticas, que por mais minucioso que seja tal instrumento para avaliar a qualidade dos ambientes da Educação Infantil, explicita especificamente a qualidade do dia a dia daquele contexto avaliado, sob o ponto de vista de seus autores. Esta pesquisa caracteriza-se pela análise de um recorte da ECERS-R em um contexto educativo, a sub escala linguagem e raciocínio, para compreender o significado de uma experiência vivenciada nesse contexto, a partir do Projeto de Expansão e Aperfeiçoamento da Educação Infantil, implementado pela Prefeitura Municipal de Florianópolis. Salientamos que, não discutiremos a pertinência da ECERS-R, visto que o escopo desta pesquisa foi analisar o contexto da prática pedagógica a partir da avaliação da qualidade dos ambientes.

No presente estudo, utilizamos como referência apenas a escala ECERS-R, considerando o resultado da qualidade avaliada na sub escala *linguagem e raciocínio*, de acordo com o relatório Resultados na ECERS-R (FLORIANÓPOLIS, 2016b), que a instituição pesquisada recebeu em setembro de 2016.

Essa escolha justifica-se por três motivos: a) os poucos estudos nesse campo da avaliação da Educação Infantil, conforme se verificou ao longo do levantamento bibliográfico das pesquisas até então realizadas; b) as motivações relacionadas ao meu próprio percurso profissional; c) por contribuir para processo de qualificação da prática pedagógica da instituição educativa.

O interesse pela temática justifica-se inicialmente pela minha atuação como Supervisora Escolar na Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis. Recorrendo à minha trajetória na Rede, em 2010, meu primeiro ano de atuação, participei de uma reunião intitulada “Educação Infantil no Brasil: Avaliação Qualitativa e Quantitativa”, onde foi socializada uma pesquisa promovida pelo MEC, em parceria com a Fundação Carlos Chagas e apoio financeiro do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), sobre a qualidade da Educação Infantil no Brasil. Um dos objetivos da pesquisa foi avaliar a qualidade de 150 instituições de Educação Infantil em seis capitais brasileiras: Belém, Campo Grande, Florianópolis, Fortaleza, Rio de Janeiro e Teresina (CAMPOS et al., 2011). Florianópolis na

época apresentou as melhores pontuações, mas correspondiam apenas ao nível de qualidade básico ³.

Os dados foram colhidos em 30 instituições de Educação Infantil da RME florianopolitana em 2009, por meio da observação dos ambientes de creches e pré-escolas, utilizando as escalas ITERS-R e ECERS-R (CAMPOS et al, 2011). Na época, a instituição educativa onde estava lotada não havia participado da pesquisa, mas em 2010, quando a Fundação Carlos Chagas apresentou às profissionais da Rede a socialização dos resultados, fiz questão de participar e acabei saindo dessa reunião com mais dúvidas do que certezas. Afinal, que definição de qualidade as escalas poderiam indicar? Como seria a continuidade daquele processo de avaliação na instituição educativa? Como Florianópolis obteve o melhor resultado entre as capitais? Se, conforme esse resultado ainda oferecia condições mínimas de atendimento às crianças? Quais as características das outras capitais avaliadas?

Inspirada pelos estudos que vinha fazendo sobre avaliação e qualidade nos documentos do MEC, da FCC e autoras como Anna Bondioli e Donatella Savio, desde 2011 procurava ampliar e complexificar gradativamente os instrumentos de avaliação institucional na instituição onde trabalhava e ainda trabalho atualmente, campo onde também desenvolvi a pesquisa objeto desta dissertação. No cotidiano de trabalho, passei a desenvolver espaços diários de reflexões e debate sobre qualidade, problematizando as relações que se estabelecem nas experiências, adentrando numa abordagem que considera a singularidade dos interessados pela instituição, de modo a: “definir de maneira consensual: valores, objetivos, prioridades; ideias sobre como a instituição é e sobre como deveria ou poderia ser e; agir de acordo com isso, de maneira sinérgica”(BONDIOLI; SAVIO, 2013). Nessa direção, Dahlberg; Moss (2005 *apud* Moss, 2012, p.7), afirmam “[...] dessa e de outras formas, há uma grande contribuição a fazer - tornar as instituições de Educação Infantil lugares de prática política, democrática e ética, mais do que de prática técnica, oferecendo oportunidades para discutir tudo com todos”.

Impulsionada pela arte do encontro nos debates sobre a avaliação institucional com a comunidade educativa na análise do contexto, tanto com as profissionais quanto com as famílias, muito me instigava o desafio de contextualizar a singularidade de cada profissional, de cada criança, de cada família, para qualificar e legitimar a identidade da nossa proposta pedagógica, oferecendo a possibilidade aos protagonistas da ação educativa, de fazer ouvir a própria voz, de colocar essas vozes em debate, tendo como foco a negociação da qualidade: de

³ Em 2009, na pesquisa “Educação Infantil no Brasil: Avaliação Qualitativa e Quantitativa” a média geral de Florianópolis na escala ITERS-R (creche), foi 4,4 e na escala ECERS-R (pré-escola) foi 4,7 (CAMPOS et al., 2011).

poder dialogar e refletir juntos para chegar a compartilhar tanto idealmente quanto operacionalmente uma educação de qualidade para as nossas crianças. Fortunati (2009, p.37), afirma que:

O trabalhador da primeira infância precisa estar mais atento à criação de possibilidades do que à busca de metas predefinidas [...], afastar-se da falácia das certezas, assumindo a responsabilidade de escolher, discutir, refletir e mudar, concentrando-se na organização de oportunidades mais do que na ansiedade de atingir resultados, fazendo de seu trabalho uma fonte de prazer e encantamento.

Em 2015, a instituição educativa onde atuo, foi convidada a avaliar a pertinência de um documento de avaliação a partir das experiências italianas, integrante do Projeto “Formação da Rede em Educação Infantil: Avaliação de Contexto”. Tal documento, foi constituído a partir de uma ação de pesquisa da Universidade Federal do Paraná com outras universidades brasileiras (Universidade Federal de Minas Gerais, Universidade Federal do Rio de Janeiro e Universidade do Estado de Santa Catarina), além da universidade italiana – Università degli Studi di Pavia/Itália – contando também com a parceria técnica e financeira da Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação (BRASIL, 2015).

Segundo o documento “Contribuições para a política nacional: a avaliação em Educação Infantil a partir da avaliação de contexto”, dentre os objetivos do projeto capitaneado pela UFPR, firmou-se o de “formular e difundir proposições e indicadores de avaliação de contexto na Educação Infantil comprometidos com o debate acadêmico e a política nacional de Educação Infantil no Brasil” (BRASIL, 2015, p.8). E assim, junto às profissionais e pesquisadoras da Universidade, tive a enriquecedora oportunidade de poder participar e dialogar com especialistas da área de avaliação, refletindo e formulando posicionamentos e contribuições acerca da avaliação de contexto nos seminários de pesquisa, com a participação de pesquisadores do Brasil e Itália, professores, estudantes e gestores da área da educação.

As pesquisas “Educação Infantil no Brasil: Avaliação Qualitativa e Quantitativa” (2010) e “Formação da Rede em Educação Infantil: Avaliação de Contexto” (2015), ambas financiadas pelo MEC, representam o início de um marco para a Educação Infantil enquanto primeira etapa da Educação Básica, para institucionalizar a política nacional de avaliação da Educação Infantil e, por oferecerem subsídios à política nacional, aos sistemas de ensino e às instituições educativas para a melhoria da qualidade da educação da infantil.

No conjunto dos estudos que realizamos para a construção desta pesquisa, identificamos que ainda há um fosso entre os resultados que as avaliações apresentam e os parâmetros e indicadores de qualidade apresentados pelos documentos do MEC.

Isso nos levou a escolher a instituição educativa onde atuo como *lócus* da pesquisa ora apresentada, nomeadamente, pela possibilidade de articularmos uma abordagem de avaliação formativa e em contexto com as professoras, ambas implicadas com a qualidade da prática pedagógica oferecida às crianças.

Para desenvolver o estudo, tomamos a análise da sub escala *linguagem e raciocínio* que compõe a ECERS-R em virtude da baixa pontuação que a instituição obteve e também pelo fato das linguagens, segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009), serem um dos eixos do trabalho pedagógico na Educação Infantil.

As Diretrizes Educacionais Pedagógicas para a Educação Infantil (FLORIANÓPOLIS, 2010, p.14-15), afirmam que a linguagem tem “[...] um lugar central no desenvolvimento dos núcleos da ação pedagógica, uma vez que a função simbólica representa a base para o estabelecimento das relações culturais e de compartilhamento social”⁴. Nesse sentido, a *linguagem e raciocínio* são eixos que orientam a ação pedagógica para desenvolver experiências que potencializem a capacidade de interpretar, comunicar, expressar e dizer o mundo que adultos e crianças compartilham no cotidiano da Educação Infantil.

Para Vygotsky (1991), a linguagem tem duas funções fundamentais: o intercâmbio social, onde para se comunicar o homem cria sistemas de linguagem e o pensamento generalizante, onde se constrói os conceitos e os significados das palavras que, para serem compreendidos, necessitam de mediação. Pois, é por meio da linguagem que compartilhamos conhecimentos e nos constituímos como sujeito, que tanto afeta a linguagem, quanto é afetado por ela.

O raciocínio abordado pela ECERS-R, considera a linguagem para desenvolver o raciocínio ao problematizar as experiências oportunizando que as crianças questionem, construam hipóteses, defendam suas ideias por meio de argumentações e discussões com seus pares para solucionar ou não situações, gerando então novas aprendizagens e formas de pensar, interagir, desafiar e se envolver na interação com o outro para significar o mundo ao seu redor (HARMS; CLIFFORD; CRYER, 2002).

Assim, considerando as pesquisas realizadas no âmbito da Rede Municipal de Educação Infantil de Florianópolis, o envolvimento da instituição educativa pesquisada nesses estudos e a baixa pontuação recebida no item *linguagem e raciocínio*, formulamos a seguinte questão

⁴ Os núcleos da ação pedagógica objetivam “estabelecer e dar visibilidade para os diferentes âmbitos pedagógicos que orientam a ação docente na direção da atividade infantil” (FLORIANÓPOLIS, 2010, p. 19). – São eles: Relações Sociais e Culturais, Linguagens (oral e escrita, visual, corporal e sonora), Relações com a Natureza e Matemática e a “Brincadeira”, que ocupa lugar central no currículo por ser um eixo estruturante e estruturador das propostas.

problema: Por que *linguagem e raciocínio* obteve baixa pontuação na avaliação da qualidade em uma instituição educativa com ampla trajetória de formação continuada em serviço? Dessa questão central foram delineados os seguintes objetivos:

Objetivo Geral: Analisar o contexto da prática pedagógica numa instituição educativa, para compreender a baixa pontuação referente ao item *linguagem e raciocínio*.

Objetivos Específicos:

- a) Identificar como a *linguagem e raciocínio* são referenciados nos documentos curriculares nacionais e municipais;
- b) Descrever como os materiais, espaços e proposições da sub *escala linguagem e raciocínio* aparecem nos planejamentos das professoras;
- c) Mapear como *linguagem e raciocínio* estão contemplados nos projetos de formação continuada realizados pela Diretoria de Educação Infantil nos últimos cinco anos;
- d) Construir um plano de melhorias para qualificar a *linguagem e raciocínio*.

Na presente pesquisa, para a fundamentação teórica sobre avaliação, qualidade e política, selecionamos os estudos de Campos (1993, 1999, 2000, 2006, 2011, 2013, 2016) Rosemberg (1993, 2001, 2013), Abuchaim (2011, 2013, 2014), Bhering (2013, 2014), Bondioli (2004, 2013, 2015), Savio (2013), Cipollone (2014), Moro (2015, 2016), Souza; Coutinho (2015), Luckesi (2011), Dahlberg; Moss; Pence (2003), Moss (2003, 2012) Artes; Unbehaum (2015), Zabalza (1998). Sobre docência e formação de professores de Educação Infantil nos ancoramos em Becchi; Bondioli (2003), Rinaldi (2012), Tardif (2008) e Oliveira-Formosinho (2002).

Para analisar a sub escala *linguagem e raciocínio* selecionamos autores que vêm estudando as interações, a linguagem, o raciocínio e a organização dos espaços, tempos e materiais tais como: Vygotsky (1991), Elias (1998), Barbosa (2006), Bondioli (2004,2013,2015), Fortunati (2009), Edwards; Gandini; Forman (1999), Smolle (2000), entre outros.

Metodologicamente, esta pesquisa foi desenvolvida com base em: a) levantamento bibliográfico de teses, dissertações e artigos sobre a problemática do estudo; b) análise dos documentos curriculares nacionais e municipais e dos relatórios da pesquisa desenvolvida pela FCC; c) encontros sistemáticos com grupo focal para reflexão, diálogo, negociação e construção de um plano de melhorias para qualificar a sub escala *linguagem e raciocínio* ⁵.

⁵ Salientamos que esta pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), correspondendo ao Certificado de Apresentação para Apreciação Ética (CAAE) n.º 67031617.8.0000.0118 e ao parecer n.º 2.073.379.

O levantamento bibliográfico foi realizado a partir da definição de algumas palavras chave como: Educação Infantil, avaliação, qualidade e políticas públicas, o que possibilitou mapear produções científicas que contemplassem as relações entre Educação Infantil, avaliação da Educação Infantil, indicadores de qualidade e qualidade. Esse levantamento foi realizado nos sites da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), da Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior (CAPES) e do Scientific Electronic Library Online (SCIELO). Por meio desse levantamento verificou-se que há muitos estudos sobre avaliação da Educação Infantil e, nenhum que tenha considerado a avaliação numa abordagem em contexto ⁶.

No que se refere às análises documentais, foram analisados documentos curriculares nacionais e municipais, o Projeto de Expansão e Aperfeiçoamento da Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis e os projetos de formações realizados pela Secretaria Municipal de Educação, verificando indicadores quantitativos e qualitativos como: periodicidade, oferta de vagas/instituições, número de participantes, conteúdo programático, no período de 2012-2016 e, outros documentos relacionados com o problema da pesquisa.

A abordagem metodológica desta pesquisa é qualitativa que segundo Gatti; André (2010), se constitui em uma modalidade investigativa que se consolidou para responder ao desafio da compreensão dos aspectos formadores/formantes do humano, de suas relações e construções culturais, em suas dimensões grupais, pessoais ou comunitárias. Os pesquisadores que adotam a abordagem qualitativa tentam compreender os fenômenos que estão sendo estudados a partir da perspectiva dos participantes, considerando todos os pontos de vista como importantes. No entanto, deve-se assegurar a precisão com que o investigador capta o ponto de vista dos participantes, validando-o junto aos próprios informantes ou confrontando sua percepção com a de outros pesquisadores.

Para Bogdan; Biklen, (1991), a investigação qualitativa possui cinco características: (1) a fonte direta dos dados e o ambiente natural consideram o investigador como o instrumento principal na recolha de dados, sendo o entendimento que o investigador possui, o instrumento “chave de análise” dos dados; (2) a investigação qualitativa é essencialmente descritiva na recolha dos dados; (3) o investigador interessa-se mais pelo processo em si do que propriamente pelos resultados; (4) a análise dos dados pelo investigador é feita de forma indutiva, ou seja, sem o objetivo de confirmar ou infirmar hipóteses construídas previamente, as abstrações são construídas à medida que os dados são recolhidos; e (5) o investigador

⁶ Na seção “A avaliação da qualidade nas pesquisas acadêmicas”, apresentamos o levantamento bibliográfico de teses e dissertações que tratam da problemática do estudo.

interessa-se pela compreensão do significado que os participantes atribuem às suas experiências estabelecendo estratégias e procedimentos que lhes permitam tomar em consideração as experiências vividas. Ainda para Bogdan; Biklen, (1991, p. 287):

A abordagem qualitativa requer que os investigadores desenvolvam empatia para com as pessoas que fazem parte do estudo e que façam esforços concertados para compreender vários pontos de vista. O objetivo não é o juízo de valor; mas, antes, o de compreender o mundo dos sujeitos e determinar como e com que critério eles o julgam. Esta abordagem é útil em programas de formação de professores porque oferece aos futuros professores a oportunidade de explorarem o ambiente complexo das escolas e simultaneamente tornarem-se mais autoconscientes acerca dos seus próprios valores e da forma como estes influenciam as suas atitudes face aos estudantes, diretores e outras pessoas.

Para o alcance dos objetivos propostos neste estudo, realizamos uma pesquisa ação, sendo assim Thiollent (1998, p. 16) considera que:

A pesquisa ação é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo.

Para o autor, a pesquisa ação é uma forma de engajamento sócio-político e destaca-se pelo compromisso “reformador” e “participativo”, onde a participação das pessoas implicadas nos problemas investigados é de tipo participativo e é qualificada pela “ação” por parte das pessoas ou grupos envolvidos na problemática, merecendo investigação para ser elaborada e conduzida, sem desvinculá-los dos condicionantes sociais a serem confirmados pela investigação.

Nesse processo, alguns elementos merecem ser priorizados para possibilitar a produção de saberes provenientes da prática, segundo Franco (2005, p. 497), quais sejam: “construção da dinâmica do coletivo; ressignificação das espirais cíclicas; produção de conhecimento e socialização dos saberes; análise/redireção e avaliação das práticas; conscientização das novas dinâmicas compreensivas”.

Ainda, para Franco (2005) a pesquisa e a ação devem trabalhar juntas quando o foco é a transformação da prática. Porém, é a intencionalidade dessa transformação que constitui o sentido da abordagem da pesquisa- ação, conforme as conceituações abaixo:

- a) quando a busca de transformação é solicitada pelo grupo de referência à equipe de pesquisadores, a pesquisa tem sido conceituada como pesquisa-ação colaborativa, em que a função do pesquisador será a de fazer parte e cientificar um processo de mudança anteriormente desencadeado pelos sujeitos do grupo;
- b) se essa transformação é percebida como necessária a partir dos trabalhos iniciais do pesquisador com o grupo, decorrente de um processo que valoriza a construção cognitiva da experiência, sustentada por reflexão crítica coletiva, com vistas à emancipação dos sujeitos e das condições que o coletivo considera opressivas, essa pesquisa vai assumindo o caráter de criticidade e, então, tem se utilizado a conceituação de pesquisa-ação crítica;

c) se, ao contrário, a transformação é previamente planejada, sem a participação dos sujeitos, e apenas o pesquisador acompanhará os efeitos e avaliará os resultados de sua aplicação, essa pesquisa perde o qualificativo de pesquisa-ação crítica, podendo ser denominada de pesquisa-ação estratégica (FRANCO, 485-486).

Assumimos a pesquisa-ação pelo fato da pesquisadora e professoras fazerem parte da constituição de um processo formativo que explicitou uma prática pedagógica latente de modo cooperativo e participativo. Fundamentados em Franco (2016, p. 514), afirmamos que nosso estudo se constitui em uma pesquisa-ação pedagógica, porém:

[...] traz uma diferença em relação à pesquisa-ação clássica, que tem por perspectiva a transformação, pelo grupo, de uma situação elegida pelo grupo. Na perspectiva da PAPe, a proposta é que os participantes, através da superação da consciência ingênua, renovem a percepção das suas condições de vida e existência e que essa nova condição produza uma mudança de olhar do sujeito sobre a situação em que vive e que o oprime. Tenho chamado esse fenômeno de “produção de rupturas cognitivas”, capazes de permitir ao professor mudar as concepções de sua profissionalidade. Como realçava Paulo Freire: o que muda o mundo são as pessoas, seus olhares sobre o mundo. É isso que se pretende: mudar o mundo da formação pela mudança nas/das pessoas que estão no mundo (FRANCO, 2016, p. 514 - 515) ⁷.

Ancorados nesses referenciais, nos inserimos no contexto da pesquisa, qual seja: uma instituição educativa da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, cujas participantes foram oito professoras que participaram em 2015 do Projeto de Expansão e Aperfeiçoamento da Educação Infantil, implementado pela Prefeitura Municipal de Florianópolis ⁸. Quanto ao instrumento de coleta de dados, na primeira etapa foi realizado um questionário de múltipla escolha, combinando respostas múltiplas com as respostas abertas, possibilitando mais informações sobre o perfil das participantes, assumindo um papel de complementaridade, permitindo uma primeira aproximação ao campo, que forneceu elementos auxiliaram na preparação/condução da segunda etapa ⁹.

Em relação ao perfil das professoras da instituição pesquisada:

Idade: A média de idade das professoras entre 20 e 30 anos representam 37% das professoras, entre 30 e 40 anos representam 25% e entre 40 e 53 anos representam 38% das professoras.

Formação: Todas as oito professoras possuíam graduação em Pedagogia e especialização. Dessas 67% declararam ter feito a graduação em instituição pública e 33% em instituição particular.

⁷ PAPe, significa Pesquisa-ação Pedagógica.

⁸ Não identificamos a instituição pesquisada em virtude de questões éticas acordadas com o grupo de profissionais participantes do estudo.

O grupo 3 corresponde a crianças de 3 anos, grupo 4 a crianças de 4 anos, grupo 5 a crianças de 5 anos e grupo 6 a crianças de 6 anos.

⁹ Utilizamos a(s) palavra(s) professora(s) pelo fato do grupo focal ser constituído predominantemente por mulheres.

Situação profissional e funcional: Em relação à situação funcional especificamente 50% das participantes eram professoras, 37% eram professoras auxiliares e 13% auxiliar de sala. Dentre as professoras 62%, foram admitidas em caráter estatutário e 38% em caráter temporário. A respeito do tempo de atuação profissional na educação entre as professoras, 37% declararam ter atuado entre um e dez anos, 38% declaram ter atuado entre dez e 20 anos e 25% mais de 20 anos de atuação.

Em relação à carga horária semanal em que atuavam com as crianças, constatou-se que 87% das professoras e professoras auxiliares cumpriam 40 horas semanais, sendo 13h20min de hora atividade semanal e 13% corresponde à única professora que cumpria a carga horária de 20 horas semanais e 6h40min de hora atividade semanal ¹⁰.

Na segunda etapa do estudo utilizamos a técnica interativa de Grupo Focal, que segundo Gatti (2005, p.11) ajuda “na obtenção de perspectivas diferentes sobre a mesma questão, permite também a compreensão de ideias partilhadas por pessoas no dia a dia”.

Para a composição do grupo focal essa autora, assevera a utilização de critérios associados aos objetivos da pesquisa, com algumas características homogêneas entre os participantes, porém com uma variação entre eles para que manifestem pontos de vista diferentes ou divergentes, limitando preferencialmente o número de participantes entre seis e 12 pessoas (GATTI, 2005).

Assim, metodologicamente visando aprofundar as questões da pesquisa pela interação grupal, trocas de pontos de vista e também pela possibilidade dos registros serem o mais fidedignos possíveis aos encontros, enquanto critério, o grupo focal foi composto inicialmente por 12 professoras de uma instituição educativa da Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis mas, no decorrer dos encontros participaram efetivamente oito professoras, especificamente, quatro professoras, uma auxiliar de sala e três professoras auxiliares ¹¹. Entre os critérios de escolha para a composição do grupo focal, convidamos as professoras que participaram do “Projeto de Expansão e Aperfeiçoamento da Educação Infantil” em 2015, envolvendo a escala ECERS-R ¹².

As sessões aconteceram na própria instituição educativa e os encontros foram gravados em áudio e vídeo para posteriores registros. Também realizamos registros sistemáticos em

¹⁰ A hora atividade corresponde a 33% da jornada de trabalho das professoras e professoras auxiliares. Destina-se a atividades fora do horário de trabalho para estudo, planejamento e avaliação. As auxiliares de sala estão enquadradas na categoria do quadro civil. Por isso, não realizam hora atividade.

¹¹ Para atender as exigências do comitê de ética em pesquisa envolvendo seres humanos, optamos em definir nomes fictícios para as professoras que participaram da pesquisa.

¹² Nos referimos a palavra *professoras* para representar as professoras, as auxiliares de sala e as professoras auxiliares da Educação Infantil.

diário de campo. Considerando o objetivo da pesquisa e o envolvimento do grupo, realizamos num período de seis meses, 12 encontros de uma hora de duração aproximadamente, fora do horário de trabalho.

Utilizamos o grupo focal como uma possibilidade que se diferencia das entrevistas individuais, onde as opiniões são manifestas no coletivo, nos permitindo, assim, uma análise mais aprofundada das interações entre as professoras, interações que podem tanto estabelecer consensos, como também divergências de opiniões (GATTI, 2005), tendo como referência a sub escala *linguagem e raciocínio*.

Para Minayo (2011, p.269), o valor principal dessa técnica fundamenta-se na capacidade humana de formar opiniões e atitudes na interação com os outros indivíduos. Debus (2004), considera o grupo focal uma das principais técnicas de investigação, que se apropriou da dinâmica de grupo, permitindo a um pequeno número de participantes ser guiado por um moderador qualificado, procurando alcançar níveis crescentes de compreensão e aprofundamento de um tema em estudo.

Considerando a participação dos sujeitos da pesquisa na construção de estratégias para qualificar a prática pedagógica, tendo como foco a sub escala *linguagem e raciocínio*, de acordo com Kitzinger (2000 *apud* Bomfim, 2009), o grupo focal é baseado na comunicação e na interação. Seu principal objetivo é reunir informações detalhadas sobre um tópico específico (sugerido por um pesquisador, coordenador ou moderador do grupo) a partir de um grupo de participantes selecionados. Ele busca colher informações que possam proporcionar a compreensão de percepções, crenças, atitudes sobre um tema, produto ou serviços.

Segundo Minayo (2000), essa técnica consiste numa inegável importância, porque se presta ao estudo de representações e relações dos diferenciados grupos profissionais da área, dos vários processos de trabalho. Justifica-se essa escolha metodológica considerando os objetivos específicos da pesquisa conforme já abordados e sob a perspectiva de compreender a participação das vozes dos sujeitos envolvidos.

Todo nosso estudo girou em torno de uma categoria central: a avaliação. Avaliação, conceito complexo, eivado de tensões, contradições, ambiguidades. Falar em avaliação implica em falar em planejamento, em política educacional, em tomada de decisões. Para iniciar nosso estudo foi necessário um aprofundamento teórico em torno dessa categoria. É o que apresentamos a seguir.

1.1 APROXIMAÇÕES INICIAIS AO TEMA DA PESQUISA

1.1.1 Avaliação e qualidade da Educação Infantil: uma disputa de concepções

A Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 definiram a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica. Essa ampliação do direito à educação a todas as crianças pequenas, desde seu nascimento, representa uma conquista importante para a sociedade brasileira. Porém, para que esse direito se traduza realmente em melhores oportunidades educacionais para todos e, em apoio significativo às famílias com crianças até cinco anos, é preciso que as creches e pré-escolas garantam um atendimento de qualidade (BRASIL, 2006a).

Como o conceito de qualidade é subjacente a qualquer processo avaliativo, a qualidade da educação para as crianças de zero a cinco anos é aqui entendida como o compromisso com a plena formação humana promotora da emancipação e da igualdade de acesso aos bens culturais historicamente construídos (PARO, 2005), sendo, dessa forma, intrínseca aos múltiplos atores: instituição e crianças, instituição e profissionais, instituição e famílias, instituição e secretaria municipal de educação.

Contextualizar o impacto da avaliação numa instituição educativa remete-nos a enfrentar o debate acerca da noção de qualidade que é tomada como referência. Certamente esse impacto enfrenta o desafio de ir além da focalização em resultados que induzem a análises reducionistas que não abarcam a complexidade da noção de qualidade da educação (CAMPOS, 2000). Contudo:

Qualidade não é ‘algo dado’, não existe ‘em si’, remetendo à questão axiológica, ou seja, dos valores de quem produz a análise de qualidade. A emergência de critérios de avaliação não se dá de modo dissociado das posições, crenças, visão de mundo e práticas sociais de quem os concebe. É um conceito que nasce da perspectiva filosófica, social, política de quem faz o julgamento e dela é expressão. Portanto, os enfoques e critérios assumidos em um processo avaliativo revelam as opções axiológicas dos que dele participam. (SOUSA, 1997, p. 267).

É necessário destacar que a avaliação da Educação Infantil, na perspectiva de entendê-la como partícipe de um debate mais amplo sobre política e qualidade, remete-nos, necessariamente, ao tema avaliação educacional que, no Brasil, vem ocupando lugar central nas políticas educacionais, particularmente a partir da última década do século XX, o que se

expressa tanto no âmbito da legislação vigente como em iniciativas desencadeadas pelos governos (BRASIL, 2012) ¹³.

A avaliação educacional da Educação Infantil, assim como em outros níveis de ensino, é composta de diferentes objetos: avaliação da aprendizagem, do professor, da instituição, do currículo, das práticas pedagógicas e das políticas voltadas à primeira infância, entre outras especificidades próprias desse nível educacional (BRASIL, 2012) ¹⁴.

Nessa perspectiva, para melhor aprofundar o conceito de avaliação esclarecemos etimologicamente o que é avaliar. Proveniente do latim, da composição *a-valere*, que significa “dar valor a ...”. Destarte, o conceito de avaliação é elaborado com base em determinações de condutas de atribuir um valor ou qualidade a alguma coisa. Nesse sentido o ato de avaliar implica coleta, análise e síntese dos dados que configuram o objeto da avaliação, acrescido de valor ou qualidade. Esse valor é comparado com um determinado padrão de qualidade previamente estabelecido (LUCKESI, 2011).

Luckesi (2000), afirma que avaliar é diagnosticar a realidade, qualificando-a, tendo em vista subsidiar decisões para a obtenção do melhor e mais adequado resultado possível de uma determinada ação. Nesse sentido, avaliar é um ato de investigar a qualidade da realidade para subsidiar a decisão de uma intervenção, tendo em vista obter um resultado mais satisfatório da nossa ação, mais satisfatório do que o já conquistado. Essa compreensão conceitual exige desdobramentos quando se diz que a avaliação é uma prática de investigar a qualidade da realidade.

Assim, percebe-se que esse conceito não é fixo, ao contrário, apresenta variáveis marcadas por influências, disputas, tensões e contradições, pois adquire importância política e ideológica. Na avaliação da Educação Infantil, essas influências foram provocando deslocamentos conceituais que evocam atenção para a política de avaliação voltada para esse segmento educacional (BRASIL, 2012), para revelar a qualidade de uma realidade marcada principalmente pela ausência de atenção da produção bibliográfica sobre a avaliação da educação infantil, conforme constatou-se no levantamento bibliográfico desta pesquisa.

Segundo o documento “Educação Infantil: Subsídios para construção de uma sistemática de avaliação” (2012), as iniciativas do governo federal voltadas a promover a qualidade da Educação Básica tiveram início no final da década de 1980. Entretanto, tomaram

¹³ Educação Infantil: Subsídios para a construção de uma sistemática de avaliação. Documento produzido pelo Grupo de Trabalho instituído pela Portaria n.1.147/2011. Brasília: MEC/SEB/COEDI, 2012.

¹⁴ Ibid, 2012.

corpo efetivamente em 1994, com a implantação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB). Em 1998 foi criado o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), inicialmente para avaliar a qualidade da educação nacional, mas em 2009, passou a ser utilizado como modalidade de acesso ao ensino superior. No ano de 2007, foi criada a Provinha Brasil, para avaliar a aquisição das habilidades básicas de leitura e escrita correspondentes à alfabetização inicial junto a crianças de 7 e 8 anos (BRASIL, 2012).

A Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB) compõe o SAEB e é realizada por amostragem das Redes de ensino, em cada Unidade da Federação, tendo como foco as gestões dos sistemas educacionais. Na Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC), usualmente denominada Prova Brasil, de base censitária, são aplicadas provas de Língua Portuguesa e Matemática, para alunos do 5º ao 9º ano do ensino fundamental e para o 3º ano do ensino médio, além de questionários socioeconômicos aos alunos participantes e à comunidade escolar (BRASIL, 2012)¹⁵.

O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), foi criado em 2007 para monitorar o desempenho de Redes e escolas pela análise combinada da proficiência dos alunos na Prova Brasil e taxas de aprovação de cada escola, município e Estado para conquistar metas bienais de qualidade.

Para Rosemberg (2013), até bem pouco tempo a Educação Infantil esteve fora dessa discussão e percorreu um caminho divergente, buscando adotar procedimentos mais participativos, com maior ênfase na colaboração do que na competição. Segundo a autora, é a partir da segunda metade dos anos de 1980 que se encontram os primeiros estudos que abordam a avaliação, ainda no bojo de uma discussão mais ampla sobre outros temas e outros níveis de ensino.

Nesse cenário, diante da implantação desses instrumentos de avaliação em larga escala, estamos vivendo um processo de formalização de uma política de avaliação, ainda sem estar claro se da ou na Educação Infantil. Esse é ainda um dilema conceitual e metodológico para o campo, no qual vem ocorrendo um disputado confronto de concepções por diversas instâncias do Estado, de setores da educação, da academia, dos movimentos sociais e dos trabalhadores, aflorando o debate das políticas públicas dos últimos 40 anos (BRASIL, 2012).

Visando preencher esse hiato na concepção específica de avaliação, em consonância com a LDB, a Secretaria de Educação Básica – SEB – do MEC promoveu no ano de 2011, a criação de um Grupo de Trabalho que elaborou um documento para orientar a política, ou seja,

¹⁵ Educação Infantil: Subsídios para a construção de uma sistemática de avaliação. Documento produzido pelo Grupo de Trabalho instituído pela Portaria n.1.147/2011. Brasília: MEC/SEB/COEDI, 2012.

uma “sistemática” de avaliação da Educação Infantil (BRASIL, 2012) ¹⁶. E assim se pronunciou:

A avaliação na Educação Infantil se refere àquela feita internamente no processo educativo, focada nas crianças enquanto sujeitos e coautoras de seu desenvolvimento. Seu âmbito é o microambiente, o acontecer pedagógico e o efeito que gera sobre as crianças. Ela é feita pela professora, pelas pessoas que interagem com ela no cotidiano e pelas próprias crianças. A avaliação da Educação Infantil toma esse fenômeno sociocultural (“a educação nos primeiros cinco anos de vida em estabelecimentos próprios, com intencionalidade educacional, configurada num projeto político-pedagógico ou numa proposta pedagógica”), visando a responder se e quanto ele atende à sua finalidade, a seus objetivos e às diretrizes que definem sua identidade. Essa questão implica perguntar-se sobre quem o realiza, o espaço em que ele se realiza e suas relações com o meio sociocultural. Enquanto a primeira avaliação aceita uma dada educação e procura saber seus efeitos sobre as crianças, a segunda interroga a oferta que é feita às crianças, confrontando-a com parâmetros e indicadores de qualidade. Essa é feita por um conjunto de profissionais do sistema de ensino (gestores, diretores, orientadores pedagógicos e outros especialistas, professores), pelos pais, dirigentes de organizações da comunidade etc. (BRASIL, 2011, p.13)

Remetendo à avaliação *na* Educação Infantil, que é competência da instituição educativa, como previsto no art. 31 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei número 9.394/96), na Seção II, da 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”. Portanto, tem como referência os objetivos estabelecidos no projeto pedagógico da instituição e não deve assumir finalidades seletivas e classificatórias. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Resolução CNE/CEB 05/2009) explicitam que as creches e pré-escolas devem planejar formas de avaliação que contemplem o acompanhamento do trabalho pedagógico e a avaliação do desenvolvimento da criança (BRASIL, 2009b).

Sendo assim, as DCNEI (BRASIL, 2009b), no Art.10, indicam que a avaliação *na* Educação Infantil deve ser efetivada mediante “procedimentos para acompanhamento do trabalho pedagógico e para avaliação do desenvolvimento das crianças, sem objetivo de seleção, promoção ou classificação” (BRASIL, 2009b, p.4-5). Entretanto, o Art. 11 institui “formas para garantir a continuidade no processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, respeitando as especificidades etárias, sem antecipação de conteúdos que serão trabalhados no Ensino Fundamental” (BRASIL, 2009b, p. 5). Assim sendo, considera que seja uma avaliação formativa que explicita o percurso pedagógico proposto pela instituição, experienciado coletiva e individualmente pelas crianças, portanto, livre de aspectos relativos à promoção, retenção ou seleção das crianças.

¹⁶ Educação Infantil: Subsídios para a construção de uma sistemática de avaliação. Documento produzido pelo Grupo de Trabalho instituído pela Portaria n.1.147/2011. Brasília: MEC/SEB/COEDI, 2012.

Nesse sentido, Bondioli; Sávio (2015) afirmam que a avaliação na Educação Infantil não pode ter finalidade somativa, voltada ao desempenho em exames, provas ou testes ao final de um percurso, deve centrar-se a atenção a processos e não a resultados.

Partindo dessa conceituação o documento do MEC, “Contribuições para a Política Nacional: a avaliação em Educação Infantil a partir da avaliação de contexto”, considera que para centrar-se na atenção a processos, é preciso ter em vista que as conquistas das crianças pequenas, seus ritmos de crescimento, desenvolvimento e aprendizado não se dão de modo linear, há saltos qualitativos e variabilidades. Não existe norma padrão a ser obedecida, não há um parâmetro de regularidade para o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças, pois há uma dependência forte em relação aos diferentes contextos dos quais participam e nos quais desfrutam vivências culturais diversificadas (BRASIL, 2015).

Assim, o inusitado, o imponderável, em se tratando do percurso formativo das crianças, faz mais sentido, como parâmetro, para a ampla faixa de variabilidade em relação às idades próprias ao período de frequência a creches e pré-escolas, do que padrões comportamentais e de aprendizagem estabelecidos *a priori*. O que indica que não podemos ter um padrão como referência, seja de comportamento ou de competências e domínios. Ainda interessa considerar que uma situação de testagem, de avaliação específica para averiguar o desempenho das crianças, não é capaz de captar o mais importante: as muitas descobertas, conquistas e aprendizados das crianças nas suas riquezas e complexidades (BRASIL, 2015).

Assumir essa abordagem implica em ampliar as perspectivas sobre a avaliação na Educação Infantil e considerar a finalidade da Educação Infantil junto às crianças, assegurando conforme as DCNEI, art. 8º (BRASIL, 2009b, p. 2-3), que institui garantir o “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.”

Entretanto, a ênfase está em aspectos relacionais e formativos mais amplos e não a campos do saber específicos ou a determinados conteúdos de ensino e saberes sistematizados.

Aprofundando e avançando nessa perspectiva, no art. 9º, lembramos que “as práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira” (BRASIL, 2009b, p. 4), garantindo experiências, vivências e descobertas que qualifiquem e ampliem o conhecimento do mundo e de si mesmas.

Partindo desses conceitos, a avaliação na Educação Infantil potencializa reflexões da qualidade educativa de creches e pré-escolas e implica-nos adentrar na discussão sobre a

avaliação *da* Educação Infantil como um processo formativo que, na Educação Infantil, deve voltar para as instituições, os programas e as políticas (BRASIL, 2012).

A avaliação *da* Educação Infantil é aqui concebida como um processo de compreensão da realidade, com o fim de subsidiar a tomada de decisões quanto ao direcionamento das intervenções pedagógicas. Como tal, a avaliação compreende a descrição, a interpretação e o julgamento das diretrizes e ações desenvolvidas, a partir de premissas que orientam a estrutura do processo avaliativo e dão coerência às atividades desse processo (SOUSA; SÁ BRITO, 1987).

Aqui o documento do MEC, “Contribuições para a Política Nacional: a avaliação em Educação Infantil a partir da avaliação de contexto”, evidencia todo esse movimento e coloca em questão se o que sabemos problematiza nossa prática, amplia olhares e complexifica ações, se o que realizamos junto com as crianças é significativo, ou seja, é formativo tanto para os professores, quanto para as crianças, como para as suas famílias (BRASIL, 2015).

A intenção não é sabermos se “fazemos bem ou mal o nosso trabalho”. Mas sim sabermos “por que faço aquilo que faço?” e “o que, de fato, obtenho com aquilo que faço?”. Um percurso com base nessa reflexão constitui-se numa ocasião para se questionar sobre as concepções educativas implícitas nas práticas, tornando-as explícitas, de tal modo a ampliar a consciência e as possibilidades de uma reestruturação fundamentada sobre o próprio fazer (BRASIL, p. 33, grifo do autor)

Avaliação e reflexão sobre a qualidade são processos intrinsecamente ligados e convergentes. A avaliação não pode se basear em juízos subjetivos. Ao contrário, precisa submeter os diferentes elementos e práticas do contexto educativo a uma observação e investigação sistemáticas. O julgamento, aspecto central em um processo avaliativo ou auto avaliativo, se efetiva por indicadores passíveis de determinação e que nos trazem para o reconhecimento da importância de termos um ou mais instrumentos para tal (BRASIL, 2015).

Sendo assim, o documento do MEC “Educação Infantil: Subsídios para construção de uma sistemática de avaliação” (2012), assim se pronuncia:

A avaliação institucional também carrega a perspectiva formativa, pois possibilita a valorização dos contextos em que os resultados foram produzidos, os processos, os programas, o conjunto das ações, o Projeto Político Pedagógico, comparando o que foi executado com o que estava previsto, identificando os resultados não previstos, os fatores que facilitam ou são obstáculos à qualidade da educação; possibilita a reflexão fundamentada em dados, visando desencadear mudanças; põe em diálogo informações de fontes variadas (das crianças, dos docentes, das famílias, das condições objetivas de trabalho, das avaliações externas). Assim, a avaliação institucional pode ser instrumento potente para reconstrução das práticas, resultantes do confronto e da negociação de posições, de interesses, de perspectivas; e ainda, para o fortalecimento das relações internas e das relações com as demais instâncias decisórias da Rede de ensino (BRASIL, 2012, p.16).

Por ser centrada na instituição educativa, a avaliação da Educação Infantil nos possibilita olhar para o contexto e daí retirar informações e tomar decisões, permitindo, ainda,

que sua análise leve em conta os fatores intervenientes na qualidade da educação, que se situem além da instituição educativa, em instâncias intermediárias do sistema educacional ou em seu contexto (BRASIL, 2012)¹⁷.

Em termos conceituais, a avaliação institucional pode contemplar a auto avaliação e a avaliação em larga escala. Denomina-se auto avaliação o conjunto de procedimentos avaliativos organizados por integrantes da instituição educativa que realizam a avaliação do trabalho e das condições de sua produção – professores, outros profissionais da instituição, alunos e pais¹⁸.

A avaliação em larga escala ocorre quando se busca a avaliação da instituição educativa por meio do olhar de agentes públicos ou entidades da comunidade escolar, que analisam o trabalho com um olhar de fora. Os órgãos e instâncias intermediárias e central, responsáveis pela formulação e implantação das políticas de Educação Infantil precisam também assumir a auto avaliação como prática capaz de contribuir para o contínuo aprimoramento de suas propostas e práticas¹⁹.

Nesse sentido, a realidade das políticas de avaliação da Educação Infantil tem provocado uma grande polêmica nos meios educacionais e passam ao largo da legislação existente e do processo de debates sobre qualidade (CAMPOS, 2013). Embora a avaliação tenha como princípio a “qualidade” como possibilidade de dialogar com a política nacional, entende-se que a temática da avaliação assume contemporaneamente tensões de ideias, práticas e políticas sobre e para a avaliação da educação e na Educação Infantil. No entanto, dentro desse campo de disputas de concepções, há a necessidade de se enfrentar o tema, ampliando estudos, pesquisas e proposições que poderão auxiliar no entendimento da constituição do próprio campo, das tendências e lacunas existentes, da ampliação do debate político-acadêmico e na difusão de uma cultura de avaliação democrática e comprometida com a justiça social.

1.1.2 O percurso das concepções de qualidade na Educação Infantil

Para contextualizar a história do debate sobre a qualidade da educação das crianças pequenas é necessário rever os marcos legais da Educação Infantil e os principais fios que tecem essa história, para poder identificar os avanços e as dificuldades ainda presentes nesse cenário.

¹⁷ Educação Infantil: Subsídios para a construção de uma sistemática de avaliação. Documento produzido pelo Grupo de Trabalho instituído pela Portaria n.1.147/2011. Brasília: MEC/SEB/COEDI, 2012.

¹⁸ Ibid., 2012.

¹⁹ Ibid., 2012.

O início da história da Educação Infantil foi marcado por ações que priorizaram a guarda das crianças, principalmente porque o atendimento nas creches destinava-se às crianças pobres e, os serviços prestados tanto pelo poder público quanto por entidades religiosas e filantrópicas eram precários e não eram considerados um direito das crianças e de suas famílias. As comunidades das periferias procuravam se organizar como podiam para atender a demanda, estruturando creches e pré-escolas comunitárias (BRASIL, 2006a) ²⁰.

Nessa perspectiva de luta por creches, o final da década de 1970 e a década de 1980 foram marcados por diversas mobilizações da sociedade civil que demandavam a extensão do direito à educação das crianças pequenas: movimentos de bairros e sindicatos nas grandes cidades lutavam por acesso a creches; grupos de profissionais e especialistas da educação mobilizavam-se no sentido de propor novas diretrizes legais; prefeituras procuravam dar resposta à demanda crescente por creches e pré-escolas, criando ou ampliando o atendimento (CAMPOS; FULLGRAF; WIGGERS, 2006).

Segundo Kuhlmann Jr. (2000), no Brasil, no âmbito dos movimentos sociais, a demanda por creches era vista da perspectiva da mãe trabalhadora. Assim as instituições de Educação Infantil, ao mesmo tempo em que concebidas como meio agregador da família para amortecer conflitos sociais, eram demandadas como meio de educação para uma sociedade igualitária, como instrumento para a libertação da mulher do jugo doméstico e condição de inserção profissional (para as mulheres das classes médias) e de inserção no mercado de trabalho (para as mulheres das classes populares).

Outros espaços de mobilizações defendiam movimentos pela defesa dos direitos de crianças e adolescentes que lutavam principalmente pelo atendimento a crianças de famílias consideradas em situações de risco (CAMPOS, 1999).

As instituições de Educação Infantil tanto eram propostas como meio agregador da família para apaziguar os conflitos sociais, quanto eram vistas como meio de educação para uma sociedade igualitária, como instrumento para a libertação da mulher do jugo das obrigações domésticas, como superação dos limites da estrutura familiar. As ideias socialistas e feministas, nesse caso, redirecionavam a questão do atendimento à pobreza para se pensar a educação da criança em equipamentos coletivos, como uma forma de se garantir às mães o direito ao trabalho. A luta pela pré-escola pública, democrática e popular se confundia com a luta pela transformação política e social mais ampla (KUHLMANN JR, 2000, p. 9)

Assim, a qualidade da educação oferecida pelas instituições de Educação Infantil ficou em segundo plano nesse período, de tal modo que a “expansão da oferta se deu de maneira caótica, sem a preocupação de oferecer uma educação de qualidade” (KUHLMANN JR, 2000, p.7). Sob condições precárias, as pré-escolas públicas aumentaram a oferta de vagas, colocando

²⁰ Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil. Brasília, DF: MEC/SEB/DPE/COEDI, 2006a.

maior número de crianças por grupo e desdobrando o número de turnos de funcionamento diário. Com a baixa qualidade do atendimento surgiram os primeiros estudos sobre a qualidade das condições de funcionamento dessas instituições (CAMPOS; FULLGRAF; WIGGERS, 2006).

No Brasil, a educação da criança de quatro a seis anos insere-se nas ações do Ministério da Educação desde 1975, quando foi criada a Coordenação de Educação Pré-Escolar. Na área da Assistência Social do Governo Federal, outro órgão também se incumbia do atendimento ao pré-escolar por meio de programa específico de convênio direto com instituições comunitárias, filantrópicas e confessionais que atendiam crianças de zero a seis anos das camadas mais pobres da população. O Programa, que previa o auxílio financeiro e algum apoio técnico, foi desenvolvido pela Legião Brasileira de Assistência (LBA), por meio do Projeto Casulo, do então Ministério da Previdência e Assistência Social, lançado em 1977. A LBA foi extinta em 1995, prevalecendo, no entanto, programa e dotação orçamentária para creche no âmbito da assistência social federal (BRASIL, 2005) ²¹.

Na década de 1980, pressões pela expansão da educação das crianças de 0 a 3 anos e a inexistência de recursos específicos para essa finalidade levaram os sistemas de ensino a buscar formas alternativas de atendimento, paralelamente aos tradicionais Jardins de Infância, Creches e Pré-Escolas. De acordo com o documento Política Nacional de Educação Infantil (BRASIL, 1994a, p. 13):

Essa expansão, sem os investimentos técnicos e financeiros necessários por parte do Estado e da sociedade, acarretou, em termos globais, uma significativa deterioração na qualidade do atendimento, especialmente na creche. A insuficiência e inadequação de espaços físicos, equipamentos e materiais pedagógicos (especialmente brinquedos e livros); a não incorporação da dimensão educativa nos objetivos da creche; a separação entre as funções de educar e cuidar; a inexistência de currículos e propostas pedagógicas são indicadores importantes da baixa qualidade do atendimento às crianças, especialmente às menores.

Com isso, apesar da baixa qualidade do atendimento às crianças, o campo da Educação Infantil ganhou um grande impulso, tanto no plano das pesquisas e do debate teórico quanto no plano legal, propositivo e de intervenção na realidade. Em 1988, a Constituição Federal, definiu a Educação Infantil como um direito das crianças até cinco anos:

Art. 208 – O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:
I - Educação Básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria;

[...]

IV - Educação Infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade;

²¹ Política nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação. Brasília: MEC/SEB/DPE/COEDI, 2005.

O artigo 227 da Constituição Federal reconhece o dever do Estado e o direito da criança a ser atendida em creches e pré-escolas e vincula esse atendimento à área educacional. Constituiu-se, assim, um novo marco da ampliação dos direitos das crianças e dos adolescentes.

Art. 227 – 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.

Em 1990, foi aprovado o Estatuto da Criança e do Adolescente que ratificou os dispositivos enunciados na Constituição, onde encontram-se referências ao direito à proteção, estabelecendo a idade em até 12 anos incompletos para ser considerada criança, e que com absoluta prioridade assegura-se o direito à vida, saúde, cultura e entre outros, à educação.

Art. 1º Esta Lei dispõe sobre a proteção integral à criança e ao adolescente.

Art. 2º Considera-se criança, para os efeitos desta Lei, a pessoa até doze anos de idade incompletos, e adolescente aquela entre doze e dezoito anos de idade.

Art. 3º A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei, assegurando-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.

Art. 4º É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária.

Em 1996 foi promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB nº 9.394/96), estabelecendo mudanças importantes para Educação Infantil:

Art. 21. A educação escolar compõe-se de: I – Educação Básica, formada pela Educação Infantil, ensino fundamental e ensino médio.

[...]

Art. 29 A Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até cinco anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

Art. 30. A Educação Infantil será oferecida em: I – creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade; II – pré-escolas, para as crianças de quatro a seis anos de idade.

Art. 31. 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.

[...]

Art. 62. A formação de docentes para atuar na Educação Básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na Educação Infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal.

No plano legal, essas conquistas introduziram mudanças importantes: agregou as creches como parte integrante do sistema educacional, constituindo a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica, embora essa definição não seja suficiente, nem para garantir e nem para definir a qualidade ofertada nas instituições de Educação Infantil. Também definiu

como formação para os professores preferencialmente a ofertada em nível superior. Determinou a responsabilidade do setor público à oferta de vagas na Educação Infantil. Estabeleceu o critério da idade para diferenciar a creche da pré-escola, além de determinar que os municípios devem prioritariamente, atender à Educação Infantil e ao Ensino Fundamental (BRASIL, 2006a).

Segundo Rosemberg (2001), a história da Educação Infantil não tem escapado à lógica de produção e reprodução da pobreza via políticas públicas. As crianças pobres tendem a frequentar instituições de Educação Infantil de pior qualidade que as crianças mais favorecidas economicamente. Para a autora, temos o desafio de acertar sequelas de opções do passado que foram implantadas em momentos de maior restrição de recursos financeiros e humanos, o que nos levou a um perfil de atendimento insuficiente no que toca a qualidade dos serviços oferecidos a esse segmento da Educação Básica. Mesmo sendo a oferta da Educação Infantil atribuição constitucional dos municípios, grande parte deles tem deficiências técnicas e financeiras para assumir esse papel, tornando-se imprescindível o apoio efetivo do governo federal. Ainda para Rosemberg (2015, p. 222), há outra ameaça constante:

As desigualdades sociais, consideradas endêmicas no país, afetam e são afetadas pela Educação Infantil brasileira, particularmente com referência às crianças menores, a respeito de políticas de redistribuição de renda que vêm sendo implementadas nas últimas décadas, como os programas Bolsa Família e Brasil Carinhoso.

Considerando esses marcos legais a partir do ponto de vista da qualidade, podemos destacar que a Educação Infantil legitimou-se como primeira etapa da Educação Básica, garantindo acesso ao sistema educacional com profissionais especializados, porém ainda, com programas alternativos de qualidade associados ao baixo custo, sendo um dos maiores desafios. Diante das questões apresentadas para ampliar o debate, na próxima seção é explorado o conceito de qualidade na educação das crianças pequenas.

1.1.3 O conceito de qualidade na educação das crianças pequenas

Com a expansão de acesso, questões relacionadas à qualidade da Educação Infantil passaram a ocupar um espaço significativo no debate educacional, as quais direcionaram políticas implantadas no quadro das reformas educacionais e segundo Rosemberg (2015, p. 217-218), “tem focalizado o ordenamento legal e político, as condições mínimas indispensáveis para propor estratégias de avaliação visando atingir padrões de qualidade”.

Conforme os “Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil” (2006a), a origem do debate sobre a qualidade foi marcada inicialmente pela abordagem psicológica com

os supostos efeitos negativos da separação entre mãe e criança pequena, o que levou a um questionamento da creche centrado principalmente nos aspectos afetivos do desenvolvimento infantil. Sob efeito das teorias da privação cultural, a partir da década de 1960, houve um deslocamento do foco para o desenvolvimento cognitivo da criança, visando ao seu aproveitamento futuro na escola primária.

O documento do MEC, “Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais da criança” instituído em 1995, apresenta conceitos de qualidade, afirmando compromissos políticos, dos administradores e dos educadores de cada creche com um atendimento de qualidade, voltados para as necessidades fundamentais da criança, conceituando “qualidade” como respeito aos direitos da criança à educação, cuidado e dignidade de atendimento nas instituições, onde as crianças passam a maior parte da infância (BRASIL, 2009a, grifo nosso).

Outro documento do MEC que corrobora com o conceito de qualidade, são os “Indicadores de Qualidade para a Educação Infantil”. O documento discute, questiona e apresenta um instrumento avaliativo com base em aspectos fundamentais para a qualidade da instituição de Educação Infantil. Segundo esse documento a qualidade pode ser concebida de forma diversa, conforme o momento histórico, o contexto cultural e as condições objetivas locais (BRASIL, 2009c). Por esse motivo, para as definições de qualidade não existem respostas únicas e essas dependem de muitos fatores como:

Os valores nos quais as pessoas acreditam; As tradições de uma determinada cultura; Os conhecimentos científicos sobre como as crianças aprendem e se desenvolvem; O contexto histórico, social e econômico no qual a escola se insere. No caso específico da Educação Infantil, a forma como a sociedade define os direitos da mulher e a responsabilidade coletiva pela educação das crianças pequenas também são fatores relevantes. (BRASIL, 2009c, p.11-12).

Esses conceitos estão em consonância com os indicativos do documento “Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil”, que explicitam:

- 1) a qualidade é um conceito socialmente construído, sujeito a constantes negociações;
- 2) depende do contexto;
- 3) baseia-se em direitos, necessidades, demandas, conhecimentos e possibilidades;
- 4) a definição de critérios de qualidade está constantemente tensionada por essas diferentes perspectivas (BRASIL, 2006a, p.24).

Porém, os próprios Parâmetros apontam que:

[...] no contexto brasileiro, discutir a qualidade da educação [...] implica necessariamente enfrentar e encontrar caminhos para superar as desigualdades no acesso a programas de boa qualidade, que respeitem os direitos básicos das crianças e de suas famílias, seja qual for sua origem ou condição social, sem esquecer que, entre esses direitos básicos, se inclui o direito ao respeito às suas diversas identidades culturais, étnicas e de gênero (BRASIL, 2006a, p.24)

Ainda segundo esse documento, os resultados considerados positivos de algumas experiências, inclusive internacionais, influenciaram a continuidade do debate e um amadurecimento das abordagens no campo da psicologia do desenvolvimento, que contribuíram para novas concepções direcionadas para a melhoria da qualidade. Na década de 1990, os debates acerca da qualidade na Educação Infantil passam a ser fortemente influenciados pelas experiências desenvolvidas nas regiões do norte da Itália e na Escandinávia. Reconhecidas por sua qualidade inspiraram e ajudaram a formulação de uma concepção de qualidade mais avançada, atenta para as questões das desigualdades sociais e ao mesmo tempo voltada para o respeito à diversidade cultural (BRASIL, 2006a).

As pesquisadoras italianas Bondioli; Savio (2013), consideram que a qualidade não é uniformidade a um modelo predefinido, mas é elaboração da identidade de uma instituição e tem o objetivo de torná-la visível, legível, explícita, compartilhada e participativa. A qualidade de uma instituição está também na sua especificidade, no seu enraizamento em um território, em uma tradição cultural. Contudo, a dinamicidade das relações que se estabelecem na instituição educativa constituem a qualidade, para aqueles que declaram querer compartilhar o aprimoramento de um processo contínuo de melhorias sem terminalidade, que se projetam a alcançar um patamar cada vez mais significativo para consolidar a identidade da instituição, fortalecendo o caráter de pertencimento de todos aqueles para quem a qualidade é um caminho concreto e não algo que pode vir a ser.

Na mesma linha de reflexão, Bondioli (2004a, p. 13-14) sintetiza a natureza da qualidade nos serviços para a primeiríssima infância, na perspectiva dos educadores da região da Emília Romana, na Itália:

A qualidade tem uma natureza transacional; A qualidade tem uma natureza participativa; A qualidade tem uma natureza auto reflexiva; A qualidade tem uma natureza contextual e plural; A qualidade é um processo; A qualidade tem uma natureza transformadora.

Sendo assim, para Bondioli (2004a), a qualidade não se baseia em estruturas predefinidas que projetam a ideia de verificação, de controle, de certificação, mas é produtora de conhecimentos, na medida em que é experimentação de ideias, validação de experiências, crivo de possíveis soluções que podem enriquecer o conhecimento sobre a creche e a infância, conhecimento que, por sua vez, pode inspirar projetos mais articulados e objetivos a serem traduzidos na prática e submetidos novamente à verificação, de acordo com um processo em espiral, nunca concluído.

Contudo, as operações da qualidade que o órgão público, distribuidor de financiamentos, compromete-se a realizar só têm eficácia, na medida em que constituem

estímulos à melhoria da qualidade que se originam de dentro das próprias Redes de infância, os quais não podem ser deixados por conta própria nesse percurso de crescimento, mas devem ser apoiados, por meio de uma admissão de responsabilidade compartilhada entre cada creche e o órgão público (BONDIOLI, 2004a).

Para Zabalza (1998), a qualidade e a efetividade dos atuais serviços ofertados na Educação Infantil, depara-se, comumente, com informações acerca da expansão do atendimento, do número de crianças atendidas e da quantidade de crianças por professor. Nessa perspectiva, embora sejam importantes para traçar uma análise das condições de atendimento, tais dados desconsideram a qualidade vivida no contexto das instituições de Educação Infantil. No entanto, é preciso admitir que a palavra qualidade, não apresenta uma conceituação universal do termo, o que seria inadequado.

Para Dahlberg; Moss; Pence (2003), há continuidades entre o discurso da qualidade e o discurso da construção de significado marcados pelo desejo de construir sentido a partir do que está acontecendo. Ambos os discursos buscam respostas para indagações do que é um bom trabalho em nossas instituições dedicadas à primeira infância, como ele pode ser definido e como pode ser conduzido. Os dois discursos têm entendimentos diferentes do que significa construir sentido e inquirir sobre o bom trabalho. O bom trabalho, é entendido como prática discursiva, e é sempre contextualizado (tempo e lugar), muitas vezes, sujeito a desacordo e, inevitavelmente, sujeito à negociação. O discurso da qualidade emerge como algo a ser questionado e não como algo a ser atingido. Entretanto, o discurso da construção de significado não busca consenso e unanimidade, requer condições muito precisas, exigentes e públicas que criem um processo interativo e dialógico em que os preconceitos, o interesse pessoal e as suposições não admitidas, são confrontados e desafiados.

Peter Moss fez uma síntese interessante desse debate durante o II COPEDI -Congresso Paulista de Educação Infantil, realizado em 2002, em que nos alerta:

- 1) a qualidade é um conceito relativo, baseado em valores;
- 2) definir qualidade é um processo importante por si mesmo, oferecendo oportunidades para compartilhar, discutir e entender valores, ideias, conhecimentos e experiências;
- 3) o processo deve ser participativo e democrático, envolvendo grupos diferentes, que incluem alunos, famílias e profissionais;
- 4) as necessidades, as perspectivas e os valores desses grupos podem divergir;
- 5) portanto, definir qualidade é um processo dinâmico, contínuo, requer revisões e nunca chega a um enunciado definitivo. (MOSS, 2002, p. 20-21).

Diante das perspectivas do conceito de qualidade na educação das crianças pequenas, podemos considerar que temos concepções de qualidade bem definidas no papel. Contudo, os conceitos de qualidade, principalmente das regiões do norte da Itália, nos influenciam e

inspiram, sendo uma referência pelos investimentos condizentes com a qualidade das instituições e pela responsabilidade compartilhada entre cada creche e o órgão público, qualidade essa, que se difere do contexto brasileiro, para além dos investimentos cada vez mais escassos e políticas públicas marcadas pelo retrocesso.

No Brasil não existe ainda um patamar de qualidade que caracterize a maior parte das instituições de Educação Infantil e muito menos uma articulação entre os resultados das pesquisas recentes e a materialização das propostas educacionais. Em nosso ponto de vista, a ausência de uma política séria que articule planejamento/avaliação/replanejamento, é o que gera incongruências e fragilidades no que toca a vários aspectos curriculares e pedagógicos, que impactam diretamente na educação das crianças de pouca idade.

Na próxima seção abordamos como o tema da qualidade é tratado na política de Educação Infantil nos documentos oficiais e nas pesquisas acadêmicas.

1.1.4 A qualidade da Educação Infantil nos documentos oficiais

Desde as mobilizações dos anos de 1970 e 1980, a questão da qualidade na Educação Infantil passou a estar cada vez mais presente na agenda pública, como nos movimentos de luta pelos direitos das crianças por creches e no processo constituinte, como já abordado anteriormente. Nessa perspectiva o documento do MEC, “Política Nacional de Educação Infantil”, afirma:

Essa expansão, sem os investimentos técnicos e financeiros necessários por parte do Estado e da sociedade, acarretou, em termos globais, uma significativa deterioração na qualidade do atendimento, especialmente na creche. A insuficiência e inadequação de espaços físicos, equipamentos e materiais pedagógicos (especialmente brinquedos e livros); a não incorporação da dimensão educativa nos objetivos da creche; a separação entre as funções de educar e cuidar; a inexistência de currículos e propostas pedagógicas são indicadores importantes da baixa qualidade do atendimento às crianças, especialmente às menores (BRASIL, 1994a, p.13).

Nos anos de 1990, pós estabelecimento da nova Constituição Federal de 1988, antes mesmo da promulgação da LDB nº9394/1996, o tema mobilizou diversos profissionais da área interessados na educação das crianças pequenas. Segundo Rosemberg (2015, p. 219), “de 1993 para cá, o MEC vem preparando e divulgando uma série de documentos[...] que tratam direta ou indiretamente do tema da avaliação e da qualidade da Educação Infantil”. Elaboramos um quadro com tais documentos, transcritos no quadro 1.

Quadro 1 – Publicações dos documentos do MEC relacionados à qualidade da Educação Infantil

Publicações-MEC	Ano
• Política de Educação Infantil	1994
• Por uma Política de Formação Profissional de Educação Infantil	1994
• I Simpósio Nacional de Educação Infantil	1994
• CrITÉrios para um Atendimento em Creches que Respeite os Direitos Fundamentais das Crianças	1ª ed. 1995 2ª ed. 2009
• Propostas Pedagógicas e Currículo em Educação Infantil: Um diagnóstico e a construção de uma metodologia de análise	1996
• Subsídios para o Credenciamento e o Funcionamento das Instituições de Educação Infantil	1998
• Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil	1998
• Integração das Instituições de Educação Infantil aos Sistemas de Ensino: Um estudo de caso de cinco municípios que assumiram desafios e realizaram conquistas	2002
• Programa de Formação Inicial para Professores em exercício na Educação Infantil- Pro-Infantil	2005
• Política Nacional de Educação Infantil: Pelo Direito das Crianças de Zero a Seis anos	2005
• Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil	2006
• Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil	2006
• Indicadores de Qualidade para a Educação Infantil	2009
• Política de Educação Infantil no Brasil: Relatório de Avaliação	2009
• Orientações sobre convênios entre Secretarias Municipais de Educação e Instituições Comunitárias Confessionais ou Filantrópicas sem fins lucrativos	2009
• Relatórios do Projeto de Cooperação Técnica MEC e UFRGS para a Construção de Orientações Curriculares para a Educação Infantil	2009
• Subsídios para Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica	2009
• Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil	2009
• Educação Infantil: Subsídios para a Construção de uma Sistemática de Avaliação	2011
• Contribuições para a Política Nacional: A Avaliação em Educação Infantil a partir da Avaliação de Contexto	2015

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2018.

Assim, qualidade foi pauta em âmbito nacional, na competência do Ministério da Educação e Cultura (MEC), na Coordenação Geral de Educação Infantil (COEDI) e no que compete à normatização e regulamentação da área, próprias da Câmara da Educação Básica, do Conselho Nacional de Educação (CEB/CNE). Constituiu-se como meta dos planos decenais de educação, assim como pauta de pesquisas acadêmicas e objeto em fóruns diversos.

A partir de 1994, o MEC realizou uma série de encontros e seminários com o objetivo de discutir com os gestores municipais e estaduais de educação questões relativas à definição de políticas para a Educação Infantil (BRASIL, 1994a).

Nesse contexto, o Ministério da Educação coordenou a elaboração do documento “Política Nacional de Educação Infantil” (1994a), no qual se definem como principais objetivos para a área a expansão da oferta de vagas para a criança de zero a seis anos, o fortalecimento, nas instâncias competentes, da concepção de educação e cuidado como aspectos indissociáveis das ações dirigidas às crianças e a promoção da melhoria da qualidade do atendimento em instituições de Educação Infantil. Como desdobramento desses objetivos, foi publicado o documento “Por uma Política de Formação do Profissional de Educação Infantil” (1994b), no qual se discutia a necessidade e a importância de um profissional qualificado e um nível mínimo de escolaridade para atuar em creches e pré-escolas como condição para a melhoria da qualidade.

A COEDI/MEC veio enfrentando o tema de modo direto, desde 1995. Nesse sentido, naquele ano e reeditado em 2009, o MEC publicou o documento, “Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças”, cujo teor instigava os envolvidos com a oferta de Educação Infantil a se questionarem sobre suas políticas, programas e ações no dia a dia educativo (BRASIL, 2009a).

Os anos de 1998 e 1999 consagraram as primeiras Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Parecer CNE/ CEB nº 022/98 e Resolução CNE/CEB nº 01/99), com a finalidade de nortear as propostas curriculares e os projetos pedagógicos e firmar outro paradigma para “a própria concepção destes programas de cuidado e educação, com qualidade” (BRASIL, 1998b, p. 2).

Em 2005, o MEC publica o documento, “Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação”, que visa contribuir para um processo democrático de implantação de sua política para as crianças de 0 a 6 anos, o qual define diretrizes, objetivos, metas e estratégias (BRASIL, 2005).

No ano de 2006, foram publicados e distribuídos os “Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil” e os “Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil”.

O primeiro documento é composto de dois volumes. No primeiro volume são apresentados os fundamentos para a definição de parâmetros de qualidade para a Educação Infantil, desde as concepções de criança, de Pedagogia da Educação Infantil, recuperando a trajetória histórica do debate da qualidade na Educação Infantil, as principais tendências identificadas em pesquisas sobre o tema, aspectos presentes na legislação nacional, assim como consensos e polêmicas no campo (BRASIL, 2006a).

O segundo volume trata de aspectos conceituais a fim de distinguir parâmetros e indicadores de qualidade; discute as competências dos sistemas de ensino nos âmbitos federal, estadual e municipal, considerando as definições e implementações das políticas públicas em relação à qualidade da Educação Infantil brasileira; refere sobre a caracterização das instituições que ofertam educação e cuidados para as crianças até os 6 anos e apresenta parâmetros nacionais de qualidade para as instituições, entre os quais, inúmeros referem-se à proposta pedagógica, gestão da instituição, equipe docente e demais profissionais, interação entre todos os profissionais (incluindo a gestão) e infraestrutura (BRASIL, 2006a).

O segundo documento, “Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil”, trata da qualidade dos espaços físicos e dos prédios. Foi elaborado com base nos estudos e nas pesquisas do Grupo Ambiente-Educação (GAE), que desenvolve projetos relacionados à qualidade dos ambientes escolares com ênfase nas relações entre o espaço físico, o projeto pedagógico e o desenvolvimento da criança, além da sua adequação ao meio ambiente, para pensar e propor sugestões aos gestores municipais acerca da importância em se ter uma concepção do projeto que considere a finalidade pedagógica da instituição pretendida e da necessária interdisciplinaridade para a criação de projetos para construção de estabelecimentos destinados à Educação Infantil ou mesmo para reforma e adaptação (BRASIL, 2006b).

O encarte, “Parâmetros Básicos de Infraestrutura para as Instituições de Educação Infantil”, traz descrições de espaços que deveriam estar contemplados em uma instituição de Educação Infantil para crianças de zero a seis anos, dispondo de alternativas a esses espaços e sugestões para aspectos construtivos, a partir da incorporação de metodologias participativas que incluam as necessidades e os desejos dos envolvidos, em articulação com as características ambientais e com a proposta pedagógica da instituição em questão (BRASIL, 2006b).

Em 2009, o MEC publica os “Indicadores da Qualidade na Educação Infantil”, documento que se constitui em um instrumento de auto avaliação da qualidade das instituições, por meio de um processo participativo e aberto a toda a comunidade. Visa contribuir com as instituições de Educação Infantil no sentido de que encontrem seu próprio caminho na direção de práticas educativas que respeitem os direitos fundamentais das crianças e ajudem a construir uma sociedade mais democrática. O documento apresenta reflexões para a comunidade educativa, numa concepção de qualidade que pode ser concebida de forma diversa, conforme o momento histórico, o contexto cultural e as condições objetivas locais. Nesse sentido, elucida indicadores em relação ao processo de definir e avaliar a qualidade de uma instituição educativa que deve ser participativo e aberto, sendo importante por si mesmo, pois possibilita a reflexão

e a definição de um caminho próprio para aperfeiçoar o trabalho pedagógico e social das instituições (BRASIL, 2009c).

O referido documento apresenta também aspectos importantes que precisam ser considerados no processo de realizar um diagnóstico sobre a qualidade de uma instituição de Educação Infantil como: o respeito aos direitos humanos fundamentais; o reconhecimento e a valorização das diferenças de gênero, étnico-racial, religiosa, cultural e relativas a pessoas com deficiência; fundamentação da concepção de qualidade na educação em valores sociais mais amplos, como o respeito ao meio ambiente; o desenvolvimento de uma cultura de paz e a busca por relações humanas mais solidárias; o respeito à legislação educacional brasileira, que define as grandes finalidades da educação e a forma de organização do sistema educacional, regulamentando essa política nos âmbitos federal, estadual e municipal. Os conhecimentos científicos sobre o desenvolvimento infantil, a cultura da infância, as maneiras de cuidar e educar a criança pequena em ambientes coletivos e a formação dos profissionais de Educação Infantil são também, nesse documento, pontos de partida importantes na definição de critérios de qualidade (BRASIL, 2009c).

Nesse mesmo ano, o MEC publicou, junto com a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), o documento “Política de Educação Infantil no Brasil: relatório de avaliação”, que foi subsidiado em sua metodologia por estudos específicos, elaborado por especialistas brasileiros, a respeito de quatro temáticas fundamentais sobre as políticas e serviços de educação e cuidado com a primeira infância: competências das instâncias governamentais, indicadores de acesso e condições de oferta, qualidade e financiamento. Constitui, dessa forma, sinalizador importante para a pesquisa e a construção do conhecimento acadêmico no tema das políticas para a infância. Ao final apresenta uma atualização do quadro da Educação Infantil brasileira em relação ao ano de término do relatório, 2006, e o ano de sua publicação, 2009 (BRASIL, 2009d).

Além desse conjunto de documentos oficiais, a questão da avaliação da qualidade da Educação Infantil foi considerada no primeiro Plano Nacional de Educação (PNE/2001-2011), Lei nº 10.172/2001, quando dentre suas metas apresentou três em que a questão é explicitada: a meta 10 indicava “que os municípios estabeleçam um sistema de acompanhamento, controle e supervisão da Educação Infantil visando ao apoio técnico-pedagógico para a melhoria da qualidade e à garantia de cumprimento dos padrões mínimos estabelecidos pelas diretrizes nacionais e estaduais”. A meta 11, se articulava à questão da qualidade do atendimento (específico da etapa de creche) ao propor a criação de mecanismos de colaboração entre

educação, saúde e assistência na manutenção, expansão, administração e avaliação das instituições de atendimento de crianças de 0 a 3 anos de idade. A meta 19 propunha “estabelecer parâmetros de qualidade dos serviços de Educação Infantil, como referência para a supervisão, o controle e a avaliação, e como instrumento para a adoção de medidas de melhoria da qualidade” (BRASIL, 2001).

Nesse fluxo intenso de produção de documentos oficiais, conforme já referido, nos anos de 2009 e 2010, conforme referido anteriormente, foi realizada uma pesquisa que avaliou a qualidade da Educação Infantil, promovida pelo Ministério da Educação, com financiamento do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID). O estudo avaliou uma amostra proporcional de 150 Centros de Educação Infantil em seis capitais brasileiras, situadas nas cinco regiões geográficas do país, incluindo instituições públicas, privadas e conveniadas.

A pesquisa utilizou as escalas de observação de ambientes, para as faixas etárias correspondentes à creche e pré-escola, quais sejam: *Infant / toddler environment rating scale: revised edition* – ITERS-R (HARMS; CLIFFORD; CRYER, 2006) e *Early childhood environment rating scale: revised edition* – ECERS-R (HARMS; CLIFFORD; CRYER, 1998), conhecidas e utilizadas internacionalmente como instrumentos de avaliação da qualidade de instituições de Educação Infantil. As escalas foram desenvolvidas para serem utilizadas na observação e avaliação de ambientes e/ou programas voltados ao atendimento de crianças com idade entre zero e dois anos e meio (ITERS-R) e entre dois anos e sete meses e cinco anos (ECERS-R) e com a presença do professor responsável (CAMPOS et al, 2011).

Seus roteiros contêm aspectos que contemplam os principais critérios de qualidade adotados por documentos oficiais brasileiros. As faixas etárias a que se destinam correspondem às atendidas, no Brasil, por creches e pré-escolas. Além de abranger uma grande variabilidade de situações, contam, também, com manuais de aplicação e vídeos de orientação para aplicadores. Essas escalas também já foram empregadas em estudos realizados no Brasil, quando se mostraram adequadas às situações encontradas em instituições brasileiras (LIMA; BHERING, 2006).

Os dois instrumentos de observação foram traduzidos e adaptados para o português especialmente para a pesquisa. A ITERS-R apresenta um roteiro de observação que reúne sete sub escalas (Espaço e mobiliário; Rotinas de cuidado pessoal; Falar e compreender; Atividades; Interação; Estrutura do programa e Pais e equipe), com 39 itens, compostos de 455 indicadores, ao passo que a ECERS-R apresenta um roteiro que reúne também sete sub escalas (Espaço e mobiliário; Rotinas de cuidado pessoal; Linguagem e raciocínio; Atividades; Interação;

Estrutura do programa e Pais e equipe), com 43 itens, compostos de 470 indicadores (CAMPOS et al., 2011).

Em ambas as escalas os itens podem receber pontuações variando de um a sete pontos, de 1 a 2,9 corresponde ao nível de qualidade inadequado, de 3 a 4,9 corresponde ao mínimo, de 5 a 6,9 ao bom e 7 ao excelente. A média das pontuações atribuídas ao conjunto de itens que compõe cada uma das sete sub escalas indica o nível de qualidade do atendimento da instituição. Na pesquisa “Educação Infantil no Brasil: avaliação qualitativa e quantitativa”, a pontuação total da escala, bem como das sub escalas e itens que a compõem, foi adaptada, e foi apresentada em uma escala variando de 1 a 10 pontos, com a seguinte classificação, 1 a 2,9 inadequado, 3 a 4,9 básico, 5 a 6,9 adequado, 7 a 8,5 bom e 8,6 a 10 excelente (CAMPOS et al., 2011).

Na referida pesquisa também foram entrevistados professores, coordenadores pedagógicos e diretores das instituições visitadas. Os resultados indicaram que, na média, as instituições apresentaram pontuações insuficientes e, em alguns dos aspectos avaliados, muito baixas. Os professores mostraram que estão até certo ponto conscientes de alguns desses problemas, muitos deles resultados das políticas adotadas em seus municípios (CAMPOS et al., 2011).

Porém, suas respostas sugerem que, sozinhos, eles não seriam capazes de tomar iniciativas para atuar sobre os pontos críticos apontados pelo estudo. Uma possível conclusão é que, para obter melhorias de qualidade, seria necessário um monitoramento externo e uma assistência pedagógica que apoiassem as equipes na avaliação de suas práticas de forma mais sistemática e as ajudassem a encontrar caminhos para superar as deficiências constatadas (CAMPOS, 2013).

Em 2011, o MEC instituiu, pela Portaria nº 1.147, um Grupo de Trabalho para produzir o documento: “Educação Infantil: Subsídios para construção de uma sistemática de avaliação”, que teve como atribuições propor diretrizes e metodologias de avaliação na e da Educação Infantil, analisar diversas experiências, estratégias e instrumentos de avaliação da Educação Infantil, definir cursos de formação sobre avaliação na Educação Infantil para compor a oferta da Rede Nacional de Formação Continuada de Professores e contribuir para a definição da política de avaliação da Educação Infantil no Brasil (BRASIL, 2012).

A fim de enfatizar a concepção de avaliação para a primeira etapa da Educação Básica nacional e em reação às avaliações externas que vêm ocorrendo como sistemática própria às demais etapas, ensino fundamental e médio e também para o ensino superior, o documento supracitado recorre ao posicionamento de autores que ancoram a proposição de que “a avaliação deve ser concebida e construída com a participação de diversas instâncias e segmentos envolvidos com a Educação Infantil, possibilitando uma avaliação democrática.” (BRASIL, 2012, p. 14, grifo do autor).

Visando a construção de sistemática de avaliação que subsidie políticas e programas para a avaliação em Educação Infantil a ser adotada como política pública nacional, o MEC propôs diretrizes que:

- seja coerente com as finalidades e características da Educação Infantil;
- inclua ações coordenadas pelos diferentes níveis de governo;
- produza informações capazes de balizar iniciativas das diversas instâncias governamentais;
- articule-se às iniciativas de avaliação institucional já em realização por Redes e escolas públicas;
- seja abrangente, prevendo indicadores relativos a insumos, processos e resultados;
- considere os determinantes intra e extra institucionais que condicionam a qualidade da educação;
- pautem-se por uma perspectiva democrática e inclusiva, não induzindo a competição em detrimento de relações compartilhadas;
- promova um processo participativo capaz de viabilizar a dimensão formativa da avaliação, estimulando diferentes atores e setores a contribuir na definição e acolhimento de parâmetros de qualidade;
- leve em conta contribuições de propostas e experiências divulgadas em âmbito nacional e internacional. (BRASIL, 2012, p. 18-19).

Como encaminhamento visando à operacionalização da sistemática de avaliação, o Grupo de Trabalho propôs ações de ordem institucional para fortalecer a concepção de avaliação participativa associada à definição de um conjunto de indicadores de gestão educacional.

Dentre os destaques desse Grupo de Trabalho, pontuamos a definição de que ao MEC/SEB “cabe divulgar amplamente padrões de qualidade, a partir dos Indicadores da Qualidade na Educação Infantil, assegurando sistemática de envolvimento do órgão executivo do respectivo sistema de ensino” (2011, p.26).

Para dar conta dessa definição, na competência do INEP, em trabalho conjunto com a Fundação Carlos Chagas, coube analisar a metodologia adotada na pesquisa “Educação Infantil no Brasil: avaliação qualitativa e quantitativa”, promovida pelo Ministério da Educação, financiada pelo Banco Interamericano de Desenvolvimento e executada pela Fundação Carlos Chagas. Nesse estudo, foram selecionadas as escalas ECERS-R e ITERS-R, conhecidas internacionalmente como instrumentos de avaliação do ambiente da creche e pré-escola, para serem utilizadas na observação direta dos serviços oferecidos às crianças, “visando cotejar os conteúdos, as dimensões, as normas, as regras e as condições de aplicação do instrumental para a possível adaptação dessa metodologia ao contexto das instituições de Educação Infantil do Brasil” (BRASIL, 2011).

Indubitavelmente, esses esforços marcaram a preocupação e a intencionalidade política do Ministério em discutir, propor e implantar ações articuladas de avaliação da qualidade da Educação Infantil brasileira.

Tais avanços não foram suficientes para consolidar uma política efetiva de avaliação da qualidade em âmbito nacional. O atual Plano Nacional de Educação (PNE), 2014-2024, com um hiato de quatro anos entre o anterior e esse (Lei nº 13.005/2014), colocou novamente as administrações públicas a contemplar a avaliação da Educação Infantil nas políticas educacionais. O PNE explicitou em diferentes metas e estratégias os desafios relativos à qualidade e à avaliação. No texto da Lei a melhoria da qualidade da educação nacional é apresentada como uma das diretrizes do atual plano decenal (Art. 2º). O Plano prevê, no artigo 11, a criação do Saeb, assim estabelecendo: Art. 11. O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica, coordenado pela União, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, constituirá fonte de informação para a avaliação da qualidade da Educação Básica e para a orientação das políticas públicas desse nível de ensino (BRASIL, 2014).

Cabendo lembrar que dela faz parte a Educação Infantil. Adentrando as metas e estratégias verificamos enfrentamentos e desafios importantes no que toca à etapa educacional para as crianças até os 6 anos de idade, uma estratégia específica sobre a avaliação da Educação Infantil indica que essa deverá ser implantada até o segundo ano de vigência do Plano e realizada a cada dois anos, com base em parâmetros nacionais de qualidade, a fim de aferir a infraestrutura física, o quadro de pessoal, as condições de gestão, os recursos pedagógicos, a situação de acessibilidade, entre outros indicadores relevantes. O intuito é criar um sistema de acompanhamento, controle e supervisão da Educação Infantil com vistas à melhoria da qualidade e à garantia de cumprimento de padrões mínimos estabelecidos pelas diretrizes nacionais (BRASIL, 2014).

O percurso desses últimos 15 anos, esses dois PNEs apresentam metas que foram e estão sendo buscadas e atendidas de forma irregular, arbitrária, pois houve iniciativas distintas direcionadas a uma ou outra meta, de modo localizado, realizadas por um ou outro sistema ou Rede municipal. O MEC interveio por meio das ações e documentos, contudo, não podemos afirmar que foram metas atingidas e concretizadas. Os desafios permanecem e se recolocam em novos dimensionamentos (BRASIL, 2014).

Embora tenhamos esses desafios, o MEC, continuou empenhado em avançar no que toca à avaliação da qualidade. Em 2015, realizou o Projeto “Formação da Rede em Educação Infantil: Avaliação de Contexto” para a política nacional de avaliação em Educação Infantil, fruto de uma ação da Universidade Federal do Paraná com outras universidades brasileiras, a Universidade Federal de Minas Gerais, a Universidade Federal do Rio de Janeiro e a Universidade do Estado de Santa Catarina, além da universidade italiana – Università degli Studi di Pavia/Itália – e conta com a parceria técnica e financeira da Secretaria de Educação

Básica do Ministério da Educação. Dentre os objetivos do projeto, firmou-se o de formular e difundir proposições e indicadores de avaliação de contexto na Educação Infantil comprometidos com o debate acadêmico e a política nacional de Educação Infantil no Brasil. Tendo essa finalidade, o projeto se debruçou durante dois anos e meio a refletir e formular posicionamentos e contribuições acerca da avaliação de contexto (BRASIL, 2015).

Paralelamente a esse estudo, o MEC lança a Portaria, nº 369, de 5 de maio de 2016, que institui que o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica - SINAEB deve se pautar nas recomendações e orientações emanadas do processo de readequação dos marcos legais, a saber:

Art. 8º Ficam definidos, no âmbito do SINAEB: a Avaliação Nacional da Educação Infantil, com ciclo avaliativo bianual, a iniciar-se em 2017, com o objetivo de realizar diagnósticos sobre as condições de oferta da Educação Infantil pelos sistemas de ensino público e privado no Brasil, aferindo a infraestrutura física, o quadro de pessoal, as condições de gestão, os recursos pedagógicos, a situação de acessibilidade, entre outros indicadores contextuais relevantes, além de fornecer subsídios aos sistemas de ensino para a construção de políticas públicas que possibilitem melhoria na qualidade da Educação Infantil;

Podemos considerar essa conquista como um grande avanço decorrente de um longo processo de lutas por direitos, nessa etapa da Educação Básica, pois pela primeira vez, a Avaliação Nacional da Educação Infantil (ANEI) é legitimada pelo MEC, constituindo-se junto aos outros níveis de ensino para diagnosticar a real qualidade de todas as instituições brasileiras da Educação Infantil, até então, invisibilizadas, no que dizia respeito à avaliação da qualidade em larga escala.

Porém, diante de tantos confrontos e disputas, essa Portaria depois de 3 meses e 20 dias, foi revogada. Quando a Presidente da República Dilma Rousseff, sofreu um golpe parlamentar e seu vice, Michel Temer, assumiu a Presidência. O novo Ministro da Educação, Mendonça Filho, assim que assumiu o cargo publicou, em 25 de agosto de 2016, a Portaria nº 981, que revogou o SINAEB. Os argumentos do então Sr. Ministro foram pautados na revisão da Base Nacional Comum Curricular, pois, no entendimento do Ministério, qualquer política de avaliação emanaria então da adequação a esse processo.

Essa decisão em nosso entendimento apresenta riscos sérios para o campo da Educação Infantil, por pautar que a avaliação da Educação Infantil se vincule à Base Nacional Comum Curricular, o que indica focalizar a avaliação no desempenho da aprendizagem, que remete a uma perspectiva homogeneizante, já que se propõe a unificar o currículo nacional.

Como a BNCC capitaneada pelo atual Governo Federal, está a serviço de fundações privadas, corremos o risco das apostilas serem incorporadas como material didático e curricular de modo imperativo e mercadológico, pois ao invés da criança ser o centro do planejamento

curricular (DCNEI, 2009b), será assujeitada aos interesses comerciais de quem produz material didático, sob uma política privatista.

A definição de uma política de avaliação da Educação Infantil em uma perspectiva que considera as especificidades da área que estava em curso, sua suspensão pode significar que essa não será a concepção de avaliação que se manterá, até porque ela não se sustenta em um contexto de definição de políticas para a Educação Infantil baseada na antecipação de aprendizagens que caracterizam o ensino fundamental e na ideia de desenvolvimento de competências e habilidades. (COUTINHO; MORO, 2017, p. 358-359)

Embora a Educação Infantil esteja fora dos processos de avaliação, isso não nos impede de nos mobilizarmos, ainda mais que as DCNEIs (2009) vigoram com uma perspectiva teórica antagônica à BNCC.

1.1.5 A avaliação da qualidade nas pesquisas acadêmicas

Para contribuir com o debate sobre a avaliação da qualidade nas pesquisas acadêmicas a partir das últimas modificações da legislação e das normatizações federais em torno das práticas atuais de avaliação da primeira etapa da Educação Básica, procurou-se realizar um mapeamento da produção acadêmica brasileira dedicada a esse tema no período de 1996 a 2015, circunscrevendo-se a teses e dissertações cadastradas no banco de teses da Capes e a artigos de periódicos incluídos na plataforma SCIELO e no portal de periódicos da Capes.

Campos; Füllgraf; Wiggers (2006), analisaram dados obtidos por meio de levantamento sobre resultados recentes de pesquisas acerca da qualidade da educação nas instituições de Educação Infantil brasileiras, divulgadas entre 1996 e 2003. A revisão cobriu estudos publicados nas principais revistas brasileiras de educação e apresentados na mais importante reunião científica da área, a Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPEd, no Grupo de Trabalho Educação da Criança de zero a seis anos. Os dados foram classificados segundo os principais aspectos relacionados à qualidade da Educação Infantil de acordo com a literatura: formação dos professores; propostas pedagógicas; condições de funcionamento; práticas educativas e relação com as famílias. O quadro geral que emergiu do estudo apontou para uma situação dinâmica mas ainda contraditória, revelando que é grande a distância entre as metas legais e a situação vivida pela maioria de crianças e adultos no cotidiano das instituições de Educação Infantil.

As pesquisadoras apontaram que velhas concepções, preconceitos provenientes de uma história de colonização e escravidão que ainda marca o presente, rotinas e práticas herdadas de tradições assistencialistas, convivem e resistem às propostas mais generosas que presidiram as

novas diretrizes legais, baseadas em uma visão da criança como sujeito de direitos, orientada pelos conhecimentos da Psicologia Sócio Histórica e informada pelas noções de respeito à diversidade (CAMPOS; FÜLLGRAF; WIGGERS, 2006).

No atual cenário da Educação Infantil no Brasil, destaca-se que os marcos legais estão postos e sua divulgação e adoção encontram-se em andamento, ainda que de forma desigual nos diversos contextos do país. As autoras salientaram ainda uma preocupação com o arranjo do espaço e com o uso de um leque mais diversificado de equipamentos e materiais que precisa também fazer parte dos cursos de formação prévia e em serviço de professores e gestores da Educação Infantil, para que essas melhorias revertam em benefício para as crianças, em seu cotidiano nas creches e pré-escolas. Compondo-se com essa situação de carência de material pedagógico, de instalações inadequadas e de preparo insuficiente do pessoal, nota-se uma certa despreocupação com a programação educativa desenvolvida com as crianças (CAMPOS; FÜLLGRAF; WIGGERS, 2006).

Nesse contexto as referidas autoras apontam também para o descompasso entre as concepções defendidas pelos documentos oficiais de orientação curricular, o discurso das equipes de supervisão, o planejamento das instituições, quando existente, e as práticas observadas no cotidiano. Essa situação parece mais agravada nas creches, mas também é preocupante nas pré-escolas, onde continua a predominar um modelo escolarizante. O estudo por elas desenvolvido apontou também a falta de familiaridade e a resistência a adoção de instrumentos de auto avaliação institucional, muito pouco divulgados no país. Embora importantes mudanças foram introduzidas na última década, ainda temos muitos desafios que parecem se desdobrar à medida que uma nova consciência sobre a importância da Educação Infantil se dissemina na sociedade (CAMPOS; FÜLLGRAF; WIGGERS, 2006).

No âmbito das investigações acadêmicas publicadas no Brasil, entre 1997 e 2012, Moro; Souza (2014), encontraram num universo de 66 publicações entre artigos, dissertações e teses que tematizavam a avaliação e qualidade na Educação Infantil, 18 trabalhos que utilizaram instrumentos avaliativos internacionais. Em dez deles foram utilizadas as escalas norte-americanas Infant/ Toddler Environment Rating Scale (ITERS) e Early Childhood Environment Rating Scale (ECERS), tanto na efetivação de processos de avaliação como na discussão acerca da aplicabilidade ou não à realidade brasileira.

Outros três trabalhos utilizaram as escalas de empenho do adulto e envolvimento das crianças de Ferre-Leavers. Um trabalho utilizou um instrumento australiano, o Quality Improvement Accreditation System (QIAS), adaptado para utilização no Brasil por Piotto et al. (1998). Outros trabalhos individuais fizeram uso do: formulário de registro das atividades de

Pascal et al., adaptado por Cordeiro e Benoit (2004); da escala de interação professor-criança de Farran e Collins; do instrumento Child Care Facility Schedule (CCFS). Esse instrumento foi desenvolvido por um grupo colaborativo da Organização Mundial de Saúde e traduzido para o português, em Portugal, como Escala de Avaliação de Estabelecimentos Prestadores de Cuidados a Crianças, por Pedro Caldeira da Silva. Todos esses relacionados à oferta educativa ou às interações entre adultos e crianças (MORO; SOUZA, 2014).

Ainda para as autoras, um trabalho discute a aplicação do Ages and Stages Questionnaire (ASQ-3), diferentemente dos instrumentos anteriormente mencionados, o ASQ-3 se destina a avaliar o desenvolvimento de crianças, de um a seis meses de idade, com vistas à detecção de problemas ou distúrbios e encaminhamento a um profissional especializado, quando necessário (não constava nomes de responsáveis pela tradução e adaptação no Brasil). Além desses 18 trabalhos, um utilizou o documento nacional “Indicadores da Qualidade na Educação Infantil” (BRASIL, 2009b) no campo empírico na cidade de São Paulo (MORO; SOUZA, 2014).

Para Moro; Souza (2014), as pesquisas examinadas demonstraram que o olhar analítico não é desprovido das escolhas teórico-metodológicas nesse exercício analítico da produção brasileira sobre avaliação da qualidade em Educação Infantil. Segundo as autoras é imprescindível estarmos atentos para algumas questões como a:

[...] necessidade do refinamento acerca do que se tem denominado “avaliação da” e “na Educação Infantil” e os respectivos usos conceituais e políticos entre essas diferenciações; consideração de que a diferenciação acima pode estar a serviço de fins didáticos, todavia, há uma complexidade na qual a avaliação de contexto pode, ao nosso juízo, problematizar a avaliação da criança. Dito de outro modo, seria pensarmos que a avaliação da Educação Infantil se entremeia à avaliação na Educação Infantil; análise dos aportes teóricos que têm embasado os estudos e instrumentos de avaliação em Educação Infantil, como princípios, conceitos, metodologias, finalidades referidas e apropriadas (MORO; SOUZA, 2014, p. 121, grifo do autor).

Ambos os estudos apresentam muitas divergências entre as concepções defendidas pelos documentos oficiais, as políticas públicas e as práticas do cotidiano. A articulação entre esses órgãos é urgente e só faz sentido na medida em que essas ações qualifiquem de fato a educação das crianças pequenas, pois:

[...] as instituições de Educação Infantil devem buscar delinear as suas especificidades, sem perder de vista que o trabalho a ser realizado com as crianças deve assumir um caráter de intencionalidade e de sistematização, sem cair na reprodução das práticas familiares, hospitalares ou escolares (CERISARA, 1999, p.16).

Nesse sentido, as divergências conceituais e a falta de articulação entre os atores desse processo, refletem instituições de Educação Infantil cujo projeto pedagógico se constitui por uma miscelânea de práticas sem um princípio basilar que garanta a qualidade da educação das crianças pequenas, que segundo Bondioli (2004a, p. 20) ressalta:

Não se trata somente de fazer funcionar uma máquina, engraxando suas engrenagens; trata-se de repensar a própria máquina em função de seus objetivos, e fazê-lo de uma ótica que, considerando a experiência amadurecida, esteja orientada para o futuro, isto é, que preveja dentro de si um dispositivo de crescimento e melhoria.

Conforme as análises das pesquisas acadêmicas é nessa perspectiva que a avaliação da qualidade da Educação Infantil necessita ser pensada, como um compromisso político em funcionamento, sem perder de vista sua intencionalidade educativa, para garantir que a articulação entre os envolvidos neste processo, se concretize em políticas públicas que garantam a melhoria da qualidade da Educação Infantil.

Para contextualização das pesquisas acadêmicas publicadas entre 2011 e 2015, realizou-se, também para justificar esse estudo, um levantamento de teses e dissertações. Com base em um levantamento prévio de descritores as palavras-chave “avaliação de contexto”, não foram encontradas. Em função disso, optamos pela busca por outras palavras-chave quais sejam: “avaliação e qualidade da Educação Infantil”, totalizando 39 publicações encontradas.

Após esse primeiro levantamento, foi necessário um segundo refinamento. Subtraiu-se desse levantamento 28 produções. A exclusão ocorreu em função de: algumas não serem da Educação Infantil; o objeto de estudo estar vinculado à avaliação da criança e não à avaliação institucional, de sistema ou das políticas; pela relevância de alguns instrumentos avaliativos utilizados para a avaliação institucional e por algumas pesquisas acadêmicas não considerarem as práticas pedagógicas como indicador de qualidade da Educação Infantil.

A busca pelas pesquisas buscou centralidade nas seguintes palavras-chave:

a) “Educação Infantil” por sua definição legal como primeira etapa da Educação Básica (artigo 29 da LDB).

b) “avaliação e qualidade” considerou-se as pesquisas realizadas indicando a avaliação da qualidade das instituições, dos sistemas ou das políticas.

c) “indicadores de qualidade e escalas de avaliação” foram incluídas a fim de identificar os diferentes instrumentos de avaliação utilizados nas pesquisas.

Seguem nos quadros 2 e 3 a distribuição de teses e dissertações, seguindo a divisão das palavras-chave que consideramos pertinentes a esta pesquisa.

Quadro 2 - Distribuição de Teses e Dissertações relacionadas às palavras-chave: Educação Infantil, avaliação e qualidade

Título do Trabalho/Autor	Ano	Tipo de trabalho/ Instituição	Área de conhecimento	Palavras-Chave
1. Democratização da Educação Infantil no município de Florianópolis: Uma análise das creches ampliadas Autora: Marlise Oestreich	2011	Dissertação UFSC Universidade do Federal de Santa Catarina	Educação	Educação Infantil, democratização da Educação Infantil, expansão da Educação Infantil, qualidade da Educação Infantil
2. Avaliação na/da Educação Infantil: estado da arte 2000-2012 Autora: Graciele Glap	2013	Dissertação UEPG Universidade Estadual de Ponta Grossa	Educação	Avaliação na/da Educação Infantil. Avaliação educacional. Estado da arte. Infância.
3. A qualidade na atuação do coordenador pedagógico da Educação Infantil: Um estudo em Barreras-BA Autora: Rosiane Cristina Muniz de Oliveira	2012	Dissertação UNB Universidade de Brasília	Educação	Educação Infantil, qualidade, indicadores, coordenador pedagógico
4. Avaliação Institucional na Educação Infantil de Campinas/ SP: A experiência de três instituições públicas Autor: Sandro Ricardo Coelho de Moraes	2014	Tese UNICAMP Universidade Estadual de Campinas	Educação	Avaliação Institucional, Avaliação na Educação Infantil, Qualidade Negociada da escola pública
5. Reggio Emilia e San Miniato: Experiência em Política Pública para a Qualidade da Infância Autora: Valéria Gonçalves Andretto	2014	Dissertação UNICAMP Universidade Estadual de Campinas	Educação	Educação Infantil, Política e educação, Políticas públicas, Formação de professores
6. O debate sobre avaliação da qualidade na Educação Infantil: traçando cartografias Autora: Andreina de Melo Oliveira	2015	Dissertação UFSCar Universidade Federal de São Carlos	Educação	Educação Infantil; Qualidade na educação; Cartografia; Avaliação; Políticas públicas
7. Avaliação institucional na Educação Infantil: Percursos formativos Autora: Maria Nilcéia de Andrade Vieira	2015	Dissertação UFES Universidade Federal do Espírito Santo	Educação	Educação Infantil. Avaliação institucional. Formação docente. Qualidade

Fonte: BDTD, CAPES e SCIELO

Apresentamos algumas inferências analíticas sobre o contexto das palavras-chave que pesquisamos.

Na dissertação, “Democratização da Educação Infantil no município de Florianópolis: Uma análise das creches ampliadas”, Oestreich (2011), investigou a qualidade em relação à expansão do atendimento, discutindo a estratégia das creches ampliadas. A pesquisadora analisou o impacto dos critérios de seleção dessas instituições para atender a lista de espera das crianças com a faixa etária de zero a seis anos. Apontou que qualidade e quantidade são compreendidas em duas dimensões: “a quantidade então compreendida numa dimensão política cuja expansão se dá numa perspectiva de compromisso social e a qualidade, como direito da criança [...]” (OESTREICH, 2011, p. 191).

Oliveira (2012), em sua dissertação “A qualidade na atuação do coordenador pedagógico da Educação Infantil: Um estudo em Barreras - BA”, analisou a qualidade do trabalho do coordenador pedagógico da Educação Infantil da Rede municipal de ensino de Barreiras /Ba. Suas considerações revelaram que o trabalho do coordenador pedagógico da Educação Infantil, apresentam dimensões que envolvem docentes, crianças, gestores e famílias que contribuem para a aprendizagem e desenvolvimento das crianças.

Em outra abordagem, na dissertação “O debate sobre avaliação da qualidade na Educação Infantil: traçando cartografias”, Oliveira (2015), analisou 43 pesquisas envolvendo a avaliação da qualidade na Educação Infantil no Brasil entre os anos de 1993 a 2013. Tais pesquisas evidenciaram as principais abordagens teóricas e metodológicas que constituem a avaliação da qualidade na Educação Infantil, também destacou que a qualidade apresenta tendências “a assistencialista, a de baixo custo, a que considera o direito das crianças (no âmbito legal), e a que reconhece o investimento na Educação Infantil como preparação para o sucesso na vida escolar e desenvolvimento econômico da sociedade” (OLIVEIRA, 2013, p.89).

Corroborando com a perspectiva anterior, Glap (2013), em sua dissertação “Avaliação na/da Educação Infantil: estado da arte 2000-2012”, analisou 47 produções científicas sobre a avaliação na/da Educação Infantil agrupando-as em quatro categorias: avaliação da aprendizagem na Educação Infantil, avaliação institucional e de políticas/programas da Educação Infantil, avaliação na Educação Infantil e avaliação na creche.

A pesquisadora, constatou-se que a produção científica brasileira está concentrada nas temáticas de avaliação da aprendizagem na Educação Infantil, voltadas para o processo educativo que ocorre no espaço de sala de aula. Porém, as produções que abordam a avaliação da Educação Infantil destacam que “[...] as análises da instituição na sua totalidade nas dimensões política, pedagógica e administrativa são poucos, assim como os que abordam a

avaliação na creche e a avaliação de políticas e de programas de Educação Infantil” (GLAP, 2013, p.8).

Na dissertação “Avaliação institucional na Educação Infantil: Percursos formativos”, Vieira (2015), considerou o cenário das políticas públicas educacionais para compreender a avaliação institucional nos processos de formação continuada em dois Centros Municipais de EI (CMEI), num município do Espírito Santo. Utilizou a análise documental, e evidenciou que a avaliação institucional marca um momento significativo de encontro entre as famílias, docentes e demais profissionais para avaliar a qualidade da EI que é ofertada às crianças.

Outra perspectiva foi apontada na tese “Avaliação Institucional na Educação Infantil de Campinas/ SP: A experiência de três instituições públicas”, de Moraes (2014) que investigou a construção e a implementação de avaliação institucional em três instituições públicas de Educação Infantil, utilizando a pesquisa documental das instituições, do sistema de ensino e legislação específica. Realizou também entrevistas com os participantes e pesquisa bibliográfica. O pesquisador ponderou que as experiências com essas três instituições possibilitaram melhorias as mesmas, valorizando a participação de seus atores para a construção de uma política avaliativa de Rede guiada pela qualidade social da Educação.

Embora a dissertação “Reggio Emilia e San Miniato: Experiência em Política Pública para a Qualidade da Infância”, de Andreetto (2014) não corresponda ao tema na sua totalidade, ela foi selecionada porque a pesquisadora acredita que a formação potencializa a promoção da qualidade da prática pedagógica nos contextos educativos, por isso deve fazer parte de qualquer política pública que envolva avaliação. Andreetto (2014) abordou a implantação de políticas públicas de formação de professores que trabalham com crianças de zero a seis anos, investigando as cidades de Reggio Emilia e San Miniato, na Itália, para a coleta de dados. Ponderou que a formação continuada oferecida no horário de trabalho é um processo contínuo, que potencializa a ação/reflexão provocando melhorias que qualificam o cotidiano.

Podemos considerar que nessas palavras-chave “Educação Infantil, avaliação e qualidade”, predominam análises teóricas optando pela observação, questionários e entrevistas como instrumentos de pesquisa, revelando questões de qualidade relacionadas a acesso, infraestrutura, prática pedagógica e formação docente. As pesquisas instigam a uma reflexão sobre o que vem sendo considerado em relação à qualidade das políticas públicas e das práticas cotidianas da Educação Infantil.

A seguir apresentamos o levantamento de teses e dissertações relacionadas às palavras-chave: Educação Infantil, avaliação e indicadores de qualidade.

Quadro 3 – Distribuição de Teses e Dissertações relacionadas às palavras-chave: Educação Infantil, avaliação e indicadores de qualidade

Título do Trabalho/Autor	Ano	Tipo de trabalho/ Instituição	Área de conhecimento	Palavras-Chave
1.Educação Infantil em creches - uma experiência com a escala ITERS-R Autora: Karla Aparecida Zucoloto	2011	Tese USP Universidade de São Paulo	Educação	Educação Infantil, Qualidade, Escala, Formação em contexto
2.O processo de implantação dos indicadores da qualidade nos centros municipais de Educação Infantil de Salvador: Uma experiência de gestão democrática Autora: Roberta Pereira Souza do Carmo	2013	Dissertação UNEB Universidade do Estado da Bahia	Gestão e Tecnologias Aplicadas a Educação	Educação Infantil, Gestão Escolar Democrática, Avaliação Institucional e Auto avaliação Institucional
3.Formação em contexto na Educação Infantil: Uma parceria em busca da melhoria da qualidade de uma creche municipal de Fortaleza Autora: Antônia Emanuela Oliveira de Lima	2013	Tese UFC Universidade Federal do Ceará	Educação	Formação em contexto, professoras, Creche
4. Qualidade da Educação Infantil: é possível medi-la? Autora: Bárbara Popp	2015	Tese USP Universidade de São Paulo	Educação	Educação Infantil, Qualidade, Avaliação institucional, ITERS-R, Indicadores de Qualidade da Educação Infantil

Fonte: BDTD, CAPES e SCIELO

Observamos que nas palavras-chave “Educação Infantil, avaliação e indicadores de qualidade”, os estudos constituíram-se com uma predominância em relação ao uso dos instrumentos de avaliação, contemplando a utilização das escalas ITERS-R e os Indicadores de Qualidade da Educação Infantil-MEC, ambos considerando aspectos qualitativos para gerar mudanças que contribuíssem para promover a qualidade na Educação Infantil.

Nessa perspectiva a tese, “Educação Infantil em creches - uma experiência com a escala ITERS-R”, realizada por Zucoloto (2011) investigou, se a escala norte-americana ITERS (1990), constituía-se como instrumento de avaliação da qualidade da Educação Infantil. Como objeto de estudo, a pesquisadora utilizou os critérios de qualidade para a educação de bebês e crianças pequenas para contribuir com a formação de educadores em contexto. Zucoloto (2011, p.8), assevera que a “reflexão sobre os diversos itens que compõem a escala do ambiente

educativo [...] possa contribuir para o que se entende como formação em contexto, [...] para avaliar a sua prática educativa a partir de uma Pedagogia da infância”.

Corroborando com essa perspectiva Popp (2015), em sua tese “Qualidade da Educação Infantil: é possível medi-la?”, também comparou dois instrumentos de avaliação da qualidade da Educação Infantil, a ITERS-R e os Indicadores de Qualidade da Educação Infantil para auto avaliação institucional em um Centro de Educação Infantil (CEI) de São Paulo. Concluiu que o uso dos Indicadores de Qualidade resultou em ações que transformaram o espaço do CEI, as formações e despertaram a importância da relação creche e família. Evidenciou também, “que a escala pode ser um bom instrumento de auto avaliação institucional, e [...] constatou-se a importância de uma assessoria externa que conheça o instrumento, para apoiar o processo de auto avaliação, a fim de apresentar o seu uso e esclarecer eventuais dúvidas” (POPP, 2015, p.7).

Na tese “Formação em contexto na Educação Infantil: Uma parceria em busca da melhoria da qualidade de uma creche municipal de Fortaleza”, Lima (2013), aplicou a ITERS-R em dois momentos em uma creche municipal e analisou a contribuição de uma formação em contexto, desenvolvida com base na aplicação do instrumento. Assim, a primeira aplicação obteve-se a média geral 2,89 e a sub escala atividades obteve a menor pontuação. Depois de um processo de formação em contexto, a pesquisadora realizou a segunda aplicação da escala, destarte a média geral, passou para 4,13, indicando um avanço na qualidade, ou seja, do inadequado para o mínimo. Nesse sentido, quantitativamente foram reveladas algumas contribuições do processo de formação. Quanto ao aspecto qualitativo, destacou-se “a participação da equipe pedagógica no processo de reflexão sobre suas práticas; a apropriação por parte das professoras e coordenadora de conhecimentos, manifestada por meio de seus comentários e indagações e a introdução de modificações na rotina da creche [...]” (LIMA, 2013, p.8).

Carmo (2013), em sua dissertação “O processo de implantação dos indicadores da qualidade nos centros municipais de Educação Infantil de Salvador: Uma experiência de gestão democrática”, analisou o processo de implantação da avaliação institucional em dez Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs) aplicando os Indicadores da Qualidade na Educação Infantil (2009) para avaliar a qualidade das instituições, na percepção dos gestores escolares. A pesquisadora considerou que os resultados legitimaram a eficácia da auto avaliação institucional e denunciou a necessidade de ampliar os espaços de debate para que a democracia seja instaurada.

Identificamos que as pesquisas encontradas traduzem a busca por instrumentos de avaliação que qualifiquem as instituições educativas. A maioria das pesquisas abrangeram a

faixa etária das crianças de 0 a 3 anos e utilizaram a aplicação da ITERS-R em instituições educativas para avaliar a qualidade da Educação Infantil. Zucoloto (2011), Lima (2013) e Popp (2015), ao analisarem a pertinência do instrumento, consideraram as escalas como um instrumento fidedigno para avaliar a qualidade das creches e, que é possível fazer da escala um instrumento de reflexão da prática pedagógica, seja com as professoras, equipe pedagógica ou pais.

Nesse levantamento de teses e dissertações das pesquisas acadêmicas até então realizadas, verificou-se que há muitos estudos sobre avaliação da Educação Infantil. Entretanto, nenhum deles considerou a avaliação numa abordagem em contexto.

Esse levantamento de pesquisas acadêmicas contribuiu para inspirar a problemática deste estudo, demonstrando que não há pesquisas envolvendo a utilização da escala ECERS-R como instrumento de avaliação da qualidade, considerando os dados de uma sub escala, e aqui neste estudo especificamente, a sub escala *linguagem e raciocínio*. Nesse sentido essa lacuna contribuiu para construir a problemática da pesquisa: por que *linguagem e raciocínio* obteve baixa pontuação na avaliação da qualidade em uma instituição educativa com ampla trajetória de formação continuada em serviço?

Assim, segundo Bondioli; Ferrari (2000, p.21 *apud* Moro; Souza, 2014, p. 122) “avaliar convoca aqueles que, por razões diversas, se sensibilizam e se comprometem com a saúde e o bem estar de uma instituição, o que nos permite pensar em uma ética de responsabilidade”. Perspectivando a ética de responsabilidade, este estudo preocupou-se com a dimensão da responsabilidade compartilhada enquanto ação responsiva, intrínseca ao processo de avaliação da qualidade e entre os sujeitos que declaram querer a qualidade e por ela se comprometem num percurso contínuo, constituído no coletivo.

1.1.6 A estrutura da dissertação

A partir desse percurso introdutório sobre avaliação e qualidade da educação infantil, onde contextualizamos a história do debate sobre a qualidade da educação das crianças pequenas, revendo marcos legais e os principais fios da trama dessa história, pudemos identificar avanços e retrocessos ainda presentes nesse cenário. Também apresentamos o conceito de qualidade e de avaliação manifestos nos documentos oficiais e nas pesquisas acadêmicas. Além desses apontamentos iniciais, esta dissertação estrutura-se em mais três capítulos.

O Capítulo II, “Avaliação de Contexto”, está dividido em duas seções: uma primeira, que contextualiza a relação entre a Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis e as políticas de avaliação da Educação Infantil; apresenta conceitos da avaliação de contexto e os principais aspectos dos instrumentos e indicadores para avaliar a qualidade. A segunda seção trata da relação entre qualidade e avaliação de contexto, em cujo bojo a qualidade dos ambientes revela-se como meio de participação para negociar e compartilhar os diversos pontos de vista sobre a identidade da instituição e suas práticas. Discute também a importância do papel do formador na negociação da qualidade como alguém que delinea os significados do contexto (BONDIOLI, 2015b).

No capítulo III, “Entrelaçando a sub escala *linguagem e raciocínio* e os documentos curriculares municipais e nacionais”, discutimos como os dados da sub escala *linguagem e raciocínio* estão entrelaçados com os documentos curriculares nacionais, municipais e da instituição pesquisada, analisando-os e contextualizando-os enquanto indicadores de qualidade para qualificar a prática pedagógica.

No Capítulo IV, “Avaliando o contexto: Dos pontos de vista em debate ao compartilhamento dos saberes e fazeres para qualificar a *linguagem e raciocínio*”, apresentamos uma análise mais alargada acerca da avaliação de contexto, nomeadamente no que toca à participação das professoras da instituição educativa pesquisada na dinâmica do grupo focal. No conjunto das sessões que realizamos com o grupo focal, na perspectiva de um percurso participativo, portanto, democrático, lançamos o desafio complexo de olhar de dentro a prática pedagógica, interrogando-a, problematizando-a, tendo como referência a identidade institucional que a instituição educativa pretende alcançar e manter.

A seguir, apresentamos a abordagem da avaliação de contexto, conceito que ancorou nosso estudo e que hodiernamente apresenta-se muito caro para o cenário da política educacional de modo geral e da política de avaliação em particular, diante do iminente impacto da BNCC no âmbito da Educação Básica.

2 AVALIAÇÃO DE CONTEXTO

A discussão que abordamos nesta seção parte da consideração da avaliação de contexto “como um microsistema relacional” (BONDIOLI, 2004a, p.125) que entrelaça diferentes interlocutores internos e externos à instituição educativa, numa dimensão compartilhada para qualificar a educação das crianças pequenas “na perspectiva de uma abordagem [...] reflexiva e dialógica; participativa; negociada e democrática, que tem clara finalidade formativa” (UFPR, 2015 *apud* BRASIL, 2015, p. 32).

Ao perspectivarmos tal abordagem organizamos a seção que segue em duas partes: a primeira, contextualiza a relação entre a Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis e as políticas de avaliação da Educação Infantil; discute a definição de conceitos da avaliação de contexto e apresenta os principais aspectos dos instrumentos e indicadores para avaliar a qualidade do contexto. A segunda parte trata da relação entre qualidade e avaliação de contexto, na qual a qualidade dos ambientes revela-se como meio de participação para negociar e compartilhar os diversos pontos de vista sobre a identidade da instituição e suas práticas. Apresentamos também a importância do papel do formador na negociação da qualidade como alguém que delinea os significados do contexto (BONDIOLI, 2015b).

2.1 CONTEXTUALIZANDO A AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE FLORIANÓPOLIS

A temática da avaliação tem passado por inúmeras tensões nos contextos, práticas e políticas sobre e para a avaliação da Educação Infantil. No ano de 2009, como já referido, Florianópolis foi uma entre seis capitais brasileiras a participar de uma pesquisa intitulada “Educação Infantil no Brasil: avaliação qualitativa e quantitativa”, apoiada pelo Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e promovida pelo Ministério da Educação (MEC), cujo um dos objetivos foi a avaliação da qualidade dos ambientes de turmas de creches e pré-escolas, por meio da aplicação de duas escalas norte-americanas Infant/Toddler Environment Rating Scale, Revised Edition (ITERS-R) e a Early Childhood Environment Rating Scale, Revised Edition (ECERSR) (HARMS; CLIFFORD; CRYER, 2005; 1998).

Os principais resultados entre as seis capitais brasileiras avaliadas revelaram uma precariedade na infraestrutura das creches e pré-escolas (espaços e materiais adequados) e também foi detectada falta de orientação pedagógica no planejamento e na execução das atividades cotidianas. Na análise dos resultados por município, nem todas as instituições foram

avaliadas. Nas 30 instituições avaliadas em Florianópolis, verificou-se que as creches e pré-escolas obtiveram as melhores pontuações entre as seis capitais, embora essas pontuações não correspondam a níveis satisfatórios de qualidade, pois aspectos importantes da educação e cuidado das crianças pequenas não estavam contemplados, segundo as sub escalas que compõem esses instrumentos de avaliação de ambientes (CAMPOS et al., 2011).

Mesmo obtendo as melhores pontuações, a análise dos itens que compõem as sub escalas mostrou que em Florianópolis haveria maiores possibilidades de:

a supervisão ser adequada durante o sono das crianças; as crianças conhecerem bem as regras de segurança; haver bom equilíbrio entre o falar e o ouvir; não se trabalhar matemática de maneira mecânica e repetitiva; a expressão individual ser mais respeitada; brinquedos, materiais, equipamentos e roupas estarem mais acessíveis para as crianças brincarem de faz de conta; haver maior quantidade de materiais para motricidade fina; não haver espera longa por parte das crianças entre os acontecimentos diários e existirem maiores oportunidades para as crianças escolherem seus pares nas brincadeiras e atividades (CAMPOS et al, 2011, p.37).

A importância dessa pesquisa para a Educação Infantil da Rede Municipal de Florianópolis permitiu o fortalecimento de uma identidade para a Educação Infantil do município, enfatizando a importância de utilizar instrumentos avaliativos para verificar as condições reais dos ambientes das creches e pré-escolas, contribuindo que o olhar interno desnudasse a prática pedagógica cotidiana de forma a explicitar uma lacuna sobre a avaliação da qualidade nas instituições.

De qualquer forma, os resultados desta pesquisa reforçam a urgência na adoção de medidas de política educacional que permitam ganhos de qualidade na Educação Infantil, tanto na creche como na pré-escola. Os dados obtidos apontam aspectos específicos do funcionamento das creches e pré-escolas que necessitam pré-condições de infraestrutura mais adequadas, melhor orientação, formação continuada do pessoal o que inclui gestores e equipes técnicas das secretarias e sistemas de supervisão mais eficientes. (CAMPOS et al., 2011, p. 47-48).

A partir da necessidade de investir em uma política educacional que contribuísse com a avaliação da qualidade das instituições de Educação Infantil, em 2015, com o intuito de abranger as 87 instituições de Educação Infantil e considerando as metas de ampliação de vagas propostas pelo Plano Nacional de Educação e pelo Plano Municipal de Educação, a Prefeitura Municipal de Florianópolis solicitou ao Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) apoio financeiro para executar um conjunto de ações que visa ampliar a cobertura e ampliar a qualidade da Educação Infantil. Foi elaborado, então, o “Projeto de Expansão e Aperfeiçoamento da Educação Infantil”, que possui quatro componentes: Expansão da Cobertura e Melhoria da Infraestrutura; Aperfeiçoamento da Qualidade; Gestão, Monitoramento e Avaliação; e Administração do Programa (FLORIANÓPOLIS, 2015b).

Segundo o documento “Avaliação da Qualidade e elaboração do Sistema de Monitoramento da Educação Infantil da Rede Municipal de Florianópolis” (FLORIANÓPOLIS, 2015b), ao encontro dessa perspectiva, a Fundação Carlos Chagas (FCC) foi contratada para realização das atividades correspondentes ao componente Gestão, Monitoramento e Avaliação, cuja função era avaliar a qualidade dos ambientes das 87 instituições educativas de Educação Infantil para desenvolver e implantar um sistema de monitoramento das políticas relacionadas à Educação Infantil ²². Cujos objetivos desse componente são:

- Avaliar a qualidade dos ambientes das instituições municipais de Educação Infantil por meio da utilização de escalas ITERS-R/creche e ECERS-R-R/pré-escola, com início em 2015 e final do projeto em 2019.
- Desenvolver e implantar um sistema contínuo de monitoramento das políticas e das ações da gestão municipal, com vistas à melhoria da qualidade dos ambientes das instituições de E.I.
- Propor recomendações para a Secretaria Municipal de Educação sobre: a) concepção e plano de formação continuada; b) acompanhamento do trabalho dos profissionais de Educação Infantil; c) uma proposta de acompanhamento das crianças ao longo da Educação Infantil (FLORIANÓPOLIS, 2015b, p. 3)

Diante de tais objetivos delimitou-se as etapas das atividades da Fundação Carlos Chagas, que foram detalhadas e apresentadas à Rede, durante o desenvolvimento do projeto, por meio de comunicações e reuniões com as equipes gestoras das instituições municipais de Educação Infantil. Essas foram as etapas:

- 2015 - Ações de formação com a equipe gestora das instituições e assessoras da Diretoria de Educação Infantil sobre o projeto e sobre os temas qualidade e avaliação da Educação Infantil Municipal; Avaliação da qualidade dos ambientes das instituições municipais.
- 2016/2018 - Devolutivas às instituições dos resultados da avaliação (relatórios e reuniões com as instituições e possivelmente em formato de ações de formação com o intuito de discutir os resultados mais detalhadamente); Elaboração do sistema de monitoramento: análise minuciosa dos dados gerados pela avaliação de ambientes, os documentos municipais e as políticas vigentes; discussões com as equipes da Educação Infantil; Implantação do sistema de monitoramento: testagem da primeira versão do sistema e coleta anual de dados, para verificação e adequação dos conteúdos, formatos e do sistema em si.
- 2019 - Avaliação da qualidade dos ambientes das instituições municipais ao final do projeto para verificar se as outras ações do Programa previstas para a Educação Infantil tiveram algum impacto nas práticas e políticas para a Educação Infantil (FLORIANÓPOLIS, 2015b, p. 3-4).

Esse “Projeto de Expansão e Aperfeiçoamento da Educação Infantil”, colocou-se como um desafio para a Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis pelas implicações reveladas e por comprometer-se, principalmente, com o retorno dos dados

²² FLORIANÓPOLIS. **Avaliação da Qualidade e elaboração do Sistema de Monitoramento da Educação Infantil da Rede Municipal de Florianópolis**. Prefeitura Municipal de Florianópolis. Secretaria Municipal de Educação. 2015b. 8 p.

avaliados às instituições educativas, onde constituir um percurso de análise desses dados que correspondam à realidade assumiu um caráter formativo, convidando os atores sociais envolvidos a observar, discutir e refletir o próprio cotidiano ao compartilharem responsabilidades pela qualidade da educação e cuidado das crianças.

No próximo tópico apresentamos como se configurou o financiamento do Banco Interamericano de Desenvolvimento para melhorar a qualidade e expandir a cobertura na política educacional Florianopolitana.

2.1.1 O Banco Interamericano de Desenvolvimento e a Política Educacional Florianopolitana

Conforme abordamos anteriormente, a avaliação da qualidade dos ambientes foi financiada pelo Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID). Para melhorar a qualidade e expandir a cobertura educacional, a PMF elaborou o “Projeto de Ampliação e Melhoria da Educação Básica”²³. O Programa foi financiado por um empréstimo aprovado em novembro de 2013, por US\$ 59 milhões com um prazo de 25 anos e um período de carência de cinco anos e meio e uma taxa de juros baseada na LIBOR²⁴. Esse foi o primeiro financiamento internacional em todo o Brasil investido exclusivamente em educação (FLORIANÓPOLIS, 2013).

As metas de ampliação de vagas na Educação Infantil instituídas pelo Plano Nacional de Educação que abrange o período entre os anos de 2011-2020 e o crescimento populacional em Florianópolis implicou na necessidade de expandir as instituições para cumprir com a meta de cobertura universal da educação integral. Além de ampliar a cobertura, o projeto visou melhorar a qualidade da Educação Infantil e do ensino fundamental (FLORIANÓPOLIS, 2015b).

Conforme já abordamos, foi incluído ao Programa um componente de gestão, monitoramento e avaliação que investiu um total de US\$ 4,4 milhões para fortalecer a capacidade da Secretaria Municipal de Educação de gerenciar a Rede de ensino, evidenciada como uma experiência pioneira no monitoramento sistemático da qualidade educacional da Educação Infantil (FLORIANÓPOLIS, 2013).

²³ Esse projeto compõem o Projeto de Expansão e Aperfeiçoamento para a Educação Infantil e o ensino fundamental.

²⁴ A London Interbank Offered Rate (ou LIBOR) é uma taxa de referência diária, calculada com base nas taxas de juros oferecidas para grandes empréstimos entre os bancos internacionais que operam no mercado londrino.

Em 2013, um pouco antes de sua aprovação, o Programa anunciou que US\$ 9,9 milhões seriam destinados a melhorar a qualidade da educação, revisando o processo de seleção e recrutamento de professores e investindo em treinamento em educação e habilidades pedagógicas. O Programa também planejou a inclusão da tecnologia da informação em todas as escolas de Educação Básica, composta por laboratórios multimídia com *laptops* ou *tablets* para alunos e professores (FLORIANÓPOLIS, 2013).

Alertamos que nessa revisão do processo de seleção e recrutamento dos professores já estava declarada a lógica privatista do Programa, ou seja, a contratação de professores via concurso público estaria comprometida pelo fato de onerar a PMF, mais gastos, ou seja a contratação de professores via concurso público estaria afetada antes mesmo da ampliação das creches ser concretizada.

Nesse processo, em que o sistema dedicado à primeira infância deixa de ser uma instituição conectada ao Estado-nação e passa a ser uma organização empresarial a serviço das necessidades dos negócios, o conhecimento em si passou a ser comercializado como informação e como um bem que pode ser vendido em um mercado (BERNSTEIN, 1990; DAHLBERG, 1998 *apud* DAHLBERG; MOSS; PENCE, 2003, p. 96)

Instituições como o Fundo Monetário Internacional (FMI), Banco Mundial (BIRD) e Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), são grandes instituições financeiras conhecidas por difundir nas suas agendas estratégias de dominação que difundem a redução da pobreza, a promoção da equidade social, a modernização do Estado, na integração regional e no desenvolvimento sustentável (MOTA JÚNIOR, 2016).

No entanto, Mota Júnior (2016, p. 144) chama a atenção para um ponto fundamental desse tipo de intervenção:

As agências multilaterais – FMI, BM, BID – admitem, agora, que o crescimento econômico, por maior que possa vir a ser, não é suficiente para reduzir a pobreza e promover o desenvolvimento social. Daí que a diretriz proposta pelos organismos internacionais para as políticas sociais é a focalização na pobreza extrema, estimulando programas sociais compensatórios destinados ao cidadão-pobre, com renda abaixo da linha de pobreza. A palavra de ordem passou a ser “equidade”, isto é, não igualdade (grifo do autor).

Corroborando com tal perspectiva, o documento do BID (2013, p. 1- 2) asseverou:

Dada la división de funciones en las políticas y programas educativos entre las tres esferas de la Federación (unión, estados y municipios), la Secretaría Municipal de Educación (SME) tiene responsabilidad en los niveles de Educación Infantil (EI) y Enseñanza Fundamental (EF), atendiendo a población de estratos socioeconómicos bajos.

Seria o espaço institucional educativo a esfera capaz de solucionar os problemas da pobreza? Certamente, não. Com um teor salvacionista o financiamento do BID, supostamente potencializa o investimento em recursos humanos e financeiros de baixo custo.

Depois de cinco anos, temos clareza dos efeitos desse financiamento. Em maio de 2018, o Projeto de Lei nº 17484/2018, chamado “Creche e Saúde Já”, elaborado pela Prefeitura Municipal de Florianópolis foi aprovado em votação na Câmara de Vereadores. Pois, segundo a PMF a proposta surgiu em razão da impossibilidade de contratar novos servidores públicos por conta do limite orçamentário estabelecido pela Lei de Responsabilidade Fiscal, com a construção e ampliação das instituições com o financiamento do BID.

O referido projeto, aprovado, sem diálogo com a comunidade, propõe que os serviços públicos, entre eles as unidades de saúde e as creches, possam ser executados pela gestão privada de uma Organização Social (OS). Assim, essa seria uma maneira de colocar em funcionamento Unidades de Pronto Atendimento e algumas creches em construção.

As OSs, criadas pela Lei Federal nº 9.637 de 15 de maio de 1998, constituem-se em empresas de direito privado, supostamente sem fins lucrativos, que recebem os recursos públicos para administrarem serviços públicos com autonomia para contratação de trabalhadores sem concursos públicos, compras sem licitações, com liberdade na gestão dos serviços, podendo inclusive cobrar por eles.

Com esse projeto o Sintrasm (Sindicato dos Trabalhadores no Serviço Público Municipal de Florianópolis) uniu-se aos servidores municipais e paralisaram as atividades por um mês, motivados pela implantação desse projeto de lei que autoriza a administração municipal a contratar organizações sociais nas áreas de saúde e educação. Mesmo diante da tumultuada paralisação, entre acordos e desacordos, multas, acampamentos em frente à prefeitura, mobilizações de várias instituições estaduais e federais em apoio aos servidores e por fim, a coleta 5% de assinaturas da população contra o projeto, não foram suficientes para a sua revogação.

Sem ser discutido democraticamente com a sociedade, o projeto “Creche e Saúde Já”, significa o desmonte do serviço público por afetar a maior parte da população florianopolitana, instituindo a dilapidação do patrimônio público com a privatização que, para visar lucro, precariza cada vez mais a prestação de serviços por assumir a lógica do mercado financeiro.

Contratar as Organizações Sociais para administrar a educação durante a implantação de uma política de avaliação da qualidade dos ambientes nas instituições de Educação Infantil é uma incoerência, senão um retrocesso, considerando que essa também é uma ação política, totalmente antagônica a uma abordagem avaliativa em contexto e formativa. Piotto et al (1998, p.69-70) nos alertam:

[...] a utilização de instrumento avaliativo somente poderá atingir seus propósitos se ele mesmo estiver inserido dentro de uma política efetiva de promoção de qualidade e avaliação, sem a qual quaisquer esforços resultaram insuficientes na busca de

melhorias das creches brasileiras e no avanço da Educação Infantil em nosso país. A necessidade de conhecimento das reais condições das creches brasileiras para que se possa a partir daí implementar um programa de melhoria da qualidade, implica a organização de um sistema avaliativo que seja o mais fidedigno possível. A fidedignidade, por sua vez, parece somente poder ser alcançada a partir do momento em que as creches sentirem que não sofrerão retaliações ao exporem suas dificuldades, percebendo, ao invés disto, que a avaliação à qual estão se submetendo implica uma política de apoio a elas.

Assim, enquanto estivermos à mercê de uma política privatista, por melhor que seja o instrumento de avaliação estaremos longe de nos aproximarmos da melhoria da qualidade do contexto educativo, uma vez que na perspectiva das OSs a qualidade da política pouco importa.

Afinal, com um serviço de baixo custo, para quem uma OS avaliará a qualidade dos ambientes da Educação Infantil? Para as crianças certamente não será.

2.2 AVALIAÇÃO DE CONTEXTO: DEFININDO CONCEITOS

Podemos considerar que com o “Projeto de Expansão e Aperfeiçoamento da Educação Infantil” da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, emergiu um convite necessário para a aproximação do debate triangular entre a avaliação da Educação Infantil, as políticas públicas e a qualidade das práticas pedagógicas vigentes nas instituições educativas. Nessa perspectiva, consideramos o conceito de contexto como aquilo que entrelaça os fios que o compõem (DAHLBERG; MOSS; PENCE, 2003) na perspectiva de produzir sentidos que qualifiquem as experiências dos adultos e crianças pequenas revelando a identidade educativa “[...] em suas bases democrática, participativa e formativa nos contextos educativos. E, justamente por isso, busca o envolvimento do público interno de cada contexto, na corresponsabilidade de avaliar a oferta ali realizada” (SOUZA; MORO; COUTINHO, 2015, p. 17).

Nesse sentido, “o objeto de avaliação tem uma natureza local e situada. Trata-se de avaliar um contexto específico, caracterizado por uma história, por tradições e relações peculiares e captar seus traços distintivos, sua identidade peculiar” (SOUZA; MORO; COUTINHO, 2015, p, 26).

Bhering; Abuchaim (2014), afirmam que o parâmetro para avaliar nos possibilita ir além de um simples diagnóstico de uma Rede ou de uma instituição, mas se apresenta como um caminho capaz de revelar aspectos do trabalho desenvolvido, norteados a implementação de políticas públicas destinadas às crianças, pois todas as ações desenvolvidas para e com elas no espaço da instituição estão diretamente relacionadas às políticas estabelecidas pelo município em uma relação de cooperação e coautoria entre os gestores e a equipe pedagógica.

Desse modo podemos considerar que a avaliação de contexto está interligada a todos os atores sociais, partícipes do processo de melhoria da qualidade das práticas pedagógicas desenvolvidas com e para as crianças, para além de diagnósticos de uma Rede ou de uma instituição. O processo de avaliar contextos exige uma forma de negociação entre os atores sociais ao dar voz e poder a todos aqueles que estão envolvidos para agirem de modo mais intencional e responsável. Assim, a avaliação de contexto oportuniza a tomada de consciência do cotidiano tornando explícito o que deve ser qualificado nas práticas educativas.

Para Moro (2016), avaliar é um modo de repensar sobre, como e para que se faz, não apenas o aprendido resultado da prática, mas principalmente a própria prática e os aspectos relacionados a ela, possibilitando a efetivação de práticas pedagógicas de qualidade.

Nesse sentido concordamos com Souza; Moro; Coutinho (2015), ao assumirem que a avaliação é como um mote crítico que problematiza as práticas no cotidiano e exige-nos argumentos e posições que estimulem um comprometimento transformador da qualidade da realidade ofertada às crianças pequenas. Assim, podemos compreender que a avaliação de contexto convoca aqueles que estão envolvidos a terem voz ativa para debater os desafios da prática pedagógica e promover melhorias. Concordamos com Tardif (2008, p.243):

[...] os professores só serão reconhecidos como sujeitos do conhecimento quando lhes concedermos, dentro do sistema escolar e dos estabelecimentos, o *status* de verdadeiros atores, e não o de simples técnicos ou de executores das reformas da educação. [...] Pessoalmente, não vejo como posso ser um sujeito do conhecimento se não sou, ao mesmo tempo, o ator da minha própria ação e o autor do meu próprio discurso. A desvalorização dos saberes dos professores pelas autoridades educacionais, escolares e universitárias não é um problema epistemológico ou cognitivo, mas político.

A avaliação de contexto entrelaça a prática pedagógica como um fio condutor capaz de potencializar o pertencimento dos atores a uma história construída a muitas mãos ao assumirem o papel de sujeitos ativos do conhecimento. Destarte, as autoras Bondioli; Savio (2013, p. 16), afirmam que “o contexto educativo nas suas articulações e complexidades torna-se objeto de reflexão com o objetivo de sistematizar hipóteses e projetos de melhorias”, tornando-se um instrumento democrático para qualificar a educação das crianças pequenas e a identidade da instituição. Assim, a “avaliação não existe em si e por si; ela subsidia decisões dentro de um determinado contexto” (LUCKESI, 2004, p. 3).

Nesse sentido as decisões compartilhadas pelos atores de uma história constituem um processo formativo “alicerce da prática e da competência profissional, pois essa experiência é, para o professor, condição para a aquisição e produção de seus próprios saberes profissionais” (TARDIF, 2008, p. 21).

Para Oliveira-Formosinho; Kishimoto (2002), a formação no contexto de trabalho considera o professor enquanto sujeito da sua formação ao envolvê-lo desde a fase de levantamento de necessidades, execução e avaliação da formação. “É acentuada aqui a dimensão dos saberes profissionais relevantes: são os saberes práticos os privilegiados pois, sem mudança das práticas, a formação contínua não tem impacto” (OLIVEIRA-FORMOSINHO; FORMOSINHO, 2002, p. 9).

Assim, os saberes passarão a ser reconhecidos a partir do momento em que os professores manifestarem suas próprias ideias transformando suas relações de exterioridade com os saberes em relações de interioridade com sua própria prática (TARDIF, 2008). Diante das questões apresentadas para ampliar o debate, no próximo tópico são explicitados os principais aspectos dos instrumentos e indicadores para avaliar a qualidade do contexto.

2.3 INSTRUMENTOS E INDICADORES

Para avaliar a qualidade do contexto, “os instrumentos tornam-se ponto de partida para a análise da qualidade percebida pelos atores sociais da instituição, sejam internos ou externos, da qualidade organizacional e gerencial[...] e se estende [...] a quem deve tomar decisões políticas sobre a instituição no seu conjunto” (FERRARI, 2014, p. 75). Assim podemos considerar que os instrumentos apresentam intencionalidades que compõem as dimensões dos itens avaliados, cujos resultados revelados devem ser analisados com a efetiva capacidade formativa da própria instituição.

Assim, os instrumentos que avaliaram as 87 instituições de Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis em 2015, constituíram elementos que revelaram a identidade das instituições, como filtros para que a leitura crítica dos dados da realidade percebida transforme-se em melhorias, pois “todas as escolas de má qualidade se parecem e as escolas excelentes, ao contrário, são cada uma a seu modo” (BONDIOLI, 2003, p. 59).

O “Projeto de Expansão e Aperfeiçoamento da Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis” em 2015, utilizou conforme já referido anteriormente, como instrumentos as Escalas de Avaliação de Ambientes ITERS-R e ECERS-R, desenvolvidas para uso na observação e avaliação de ambientes e/ou programas voltados ao atendimento de crianças com idade de zero a dois anos e meio e de dois anos e sete meses a cinco anos, respectivamente.

Conforme já abordado, a ITERS-R apresenta um roteiro de observação que reúne sete sub escalas (Espaço e mobiliário, Rotinas de cuidado pessoal, Falar e compreender, Atividades,

Interação, Estrutura do programa e Pais e equipe), com 39 itens compostos de 455 indicadores. A ECERS-R apresenta um roteiro que também reúne sete sub escalas (Espaço e mobiliário, Rotinas de cuidado pessoal, Linguagem e raciocínio, Atividades, Interação, Estrutura do programa e Pais e equipe), mas com 43 itens e 470 indicadores (FLORIANÓPOLIS, 2015b).

Os indicadores estão qualitativamente ordenados em intervalos que variam de 1 a 7 pontos. As pontuações 1 a 2,9 correspondem a situações ou aspectos considerados inadequados, indicando um nível precário de qualidade; 3 a 4,9 se aplicam a um conjunto de condições tidas como mínimas; 5 e 6,9 sinalizam a presença de condições classificadas como boas; e 7 corresponde ao que é considerado excelente. A média das pontuações atribuídas ao conjunto de itens que compõem cada uma das 7 sub escalas indica o nível de qualidade do atendimento da instituição (FLORIANÓPOLIS, 2016a).

Ambas as escalas, ITERS-R e ECERS-R, preveem que alguns itens podem ser pontuados com NA (não avaliado) quando determinado aspecto não pode ser avaliado por não se aplicar ao grupo observado. Os indicadores que são pontuados com NA não são contabilizados quando se calcula a pontuação de uma sub escala ou da escala total. Para calcular a pontuação média de uma sub escala, soma-se a pontuação de cada um de seus itens da sub escala e divide-se o resultado pelo número de itens pontuados. A pontuação média total da escala é a soma da pontuação de todos os seus itens dividida pelo número de itens pontuados (FLORIANÓPOLIS, 2016a).

É importante ressaltar que o modelo de avaliação proposto nas escalas não espera que todas as unidades consigam atingir pontuação máxima em todos os itens e sub escalas. Sua natureza é descritiva: seus indicadores listam diversos aspectos e elementos essenciais para o desenvolvimento infantil, como materiais, equipamentos e brinquedos, e a combinação desses aspectos e elementos descreve a composição do trabalho de uma unidade específica. Pressupõe-se, então, que as variações de notas nas diferentes sub escalas e itens são decorrentes de projetos pedagógicos e gestões diversas. As unidades, portanto, podem possuir prioridades distintas, sendo possível observar que elas priorizam ou não determinados aspectos, demonstrando preocupação com os fenômenos que ocorrem em seu interior, dependendo dos grupos que ali são atendidos. Essas decisões, que podem ser detectadas e avaliadas pelas escalas, são importantes para a descrição do perfil da unidade. É a esse perfil que se deve dirigir o foco da avaliação para que se desenvolvam efetivas mudanças e evoluções. Os autores das escalas ressaltam a rápida dinâmica de transformações que envolve o trabalho das unidades de EI, de forma a respeitar o ritmo e a natureza do desenvolvimento infantil. Na verdade, são as frequentes mudanças que tornam o trabalho da EI pertinente e adequado às crianças pequenas. Estar atento aos processos de mudança significa ter um bom conhecimento do desenvolvimento infantil e de suas necessidades; significa também admitir que, para concretizar um trabalho de qualidade com crianças pequenas em ambientes coletivos, é preciso promover esse desejável e constante movimento em direção a mudanças que ajudem as crianças a se conhecer e a explorar o mundo a sua volta (ABUCHAIM; BHERING; GIMENES, 2013, p. 6-7).

As sub escalas apresentam aspectos essenciais ao desenvolvimento integral das crianças e contemplam um conjunto de indicadores voltados à experiência cotidiana delas em sala. Dessa forma busca-se verificar como está a organização dos espaços, tempos e materiais; se estão disponíveis e acessíveis para as crianças na maior parte do dia; se os materiais estão destinados a ampliar o repertório, a estimular a aprendizagem, a autonomia e o desenvolvimento das crianças e se elas têm a oportunidade de escolher o que fazer e com que/quem brincar. Outro aspecto apresentado nas sub escalas é a importância do papel do adulto como mediador do conhecimento, como aquele que estimula a curiosidade das crianças sobre o porquê das coisas nos vários momentos do cotidiano (FLORIANÓPOLIS, 2016a). Nesse sentido “o contexto em que as crianças estão inseridas tem impacto direto no desenvolvimento das crianças, devendo assim atender às suas necessidades e desencadear situações e interações favoráveis ao processo de aprendizagem” (ABUCHAIM; BHERING; GIMENES, 2013, p. 7).

Segue uma descrição breve de que aspectos são avaliados nas sub escalas, ITERS-R e ECERS-R ambas contemplam em seus itens, especificidades dos ambientes destinados a faixas etárias distintas.

1. Espaço e mobiliário: Contempla um conjunto de indicadores que permite classificar aspectos tais como: estado de conservação; nível de conforto; grau de segurança; acessibilidade a crianças com deficiências; adequação dos ambientes e dos equipamentos destinados a estimular a aprendizagem, a autonomia e o desenvolvimento das crianças.
2. Rotinas de cuidado pessoal: avalia os procedimentos de rotina de cuidados pessoais, relacionados à promoção da saúde, da segurança e do bem-estar das crianças.
3. Falar e compreender / Linguagem e raciocínio: avaliam-se os estímulos ao desenvolvimento das habilidades linguísticas das crianças, incluindo a comunicação verbal (tanto falar, quanto escutar), a associação da linguagem oral à escrita, o uso de livros e o desenvolvimento do raciocínio por meio da linguagem.
4. Atividades: Avaliam-se aqui as atividades proporcionadas às crianças e os materiais disponíveis para tanto. Os materiais são avaliados com relação a quantidade, adequação, variedade e tempo em que ficam disponíveis às crianças.
5. Interação: A qualidade das interações das crianças entre si e com os adultos constitui um dos aspectos avaliados. Observa-se, também, o tipo de disciplina e as formas de supervisão adotadas pela equipe.
6. Estrutura do programa: O foco está no ritmo da programação diária, incluindo as rotinas de cuidados pessoais e as atividades livres e em grupos. Avaliam-se, também, a flexibilidade da programação em função das necessidades individuais das crianças, respeitando seus desejos e interesses, e as condições da instituição para incluir crianças com deficiências (CAMPOS et al, 2011, p. 31).

Como diz Rosemberg (2001, p.23), “a avaliação constitui uma forma particular de pesquisa social que tem por finalidade determinar não apenas se os objetivos propostos foram atingidos[...], mas se os objetivos propostos respondem às necessidades dos participantes”. Nesse sentido, para Cipollone (2014), os indicadores se constituem em orientações acerca do dever ser da instituição que devem ser negociados e discutidos.

Nessa abordagem Bondioli; Savio (2015a, p. 29), apresentam um conceito de avaliação como “promoção a partir do interno”, remetendo-nos aos princípios da avaliação compartilhada que nasce de um *feedback* contínuo entre ação de campo e reflexão crítica das experiências, caracterizados por passos de natureza negociável entre os protagonistas do percurso (grifo nosso).

Entretanto esses princípios podem ser realizados seguindo a realidade do contexto: O primeiro passo indica que um dos protagonistas de uma instituição solicite importância de se realizar um percurso avaliativo de contexto, na maioria das vezes pode ser um responsável político em parceria com os coordenadores. No segundo passo o formador junto ao grupo de trabalho, especifica os objetivos pelo qual a avaliação é realizada para apontar um percurso de melhorias e refletir sobre a identidade educativa. O terceiro passo prevê que o grupo identifique e negocie o instrumento avaliativo no qual são indicadas as dimensões para avaliar a qualidade tendo como referência o contexto educativo. No quarto passo cada participante no tempo estabelecido realiza a observação, a aplicação, a comparação para estabelecer as pontuações da avaliação. No quinto passo acontecem as reflexões e negociações pelo grupo sobre os dados avaliados. No sexto passo com base nos dados avaliados o grupo define ações futuras para a realização de um projeto de melhorias. No último passo retoma-se o debate sobre o sentido de todo o percurso avaliativo (BONDIOLI; SAVIO, 2015a).

Nessa perspectiva o documento “Contribuições para a política Nacional: A avaliação em Educação Infantil a partir da avaliação de contexto” afirma:

A avaliação não pode se basear em juízos subjetivos. Ao contrário, precisa submeter os diferentes elementos e práticas do contexto educativo a uma observação e investigação sistemáticas. O julgamento, aspecto central em um processo avaliativo ou auto avaliativo, se efetiva por indicadores passíveis de determinação e que nos trazem para a demarcação da importância de termos um ou mais instrumentos para tal. (BRASIL, 2015, p. 33)

Desse modo, a avaliação fomenta discussões das práticas do contexto educativo como objeto de replanejamento, contribuindo para sistematizar o julgamento de indicadores para um percurso contínuo de melhorias em relação ao trabalho realizado na instituição. Bondioli (2003, p. 57-58) concorda que:

É possível realizar um processo de avaliação, utilizando uma série de instrumentos como diretrizes para olhar e para a identificação de aspectos relevantes das práticas educativas, com a intenção, não tanto de chegar a um juízo de maior ou menor qualidade das escolas examinadas, mas, sim, de favorecer um processo de conscientização das professoras de aquisição de maior consciência em relação às escolhas feitas, às inovações realizadas ou a serem realizadas, ao significado educativo do que se faz nas escolas para as crianças.

Rosemberg (2013), ressalta a importância de acatarmos uma concepção de avaliação que seja mediada por valores e pela totalidade da criança numa dimensão ética e iluminadora para a tomada de decisões socialmente justas e democráticas. Nesta perspectiva, segundo Bondioli (2004a), para avaliar é necessário ter padrões adequados, almejavéis e desejáveis e esses padrões incorporam valores que caracterizam um processo avaliativo isento de neutralidade, porque a determinação desses reflete os valores e as ideias de qualidade dos que os determinam e funcionam como desencadeadores do sistema em que são aplicados, produzindo efeitos sobre o próprio sistema que tenderá a se adequar a ele.

Nessa perspectiva, as abordagens apresentadas caracterizam a não subjetividade da avaliação e apontam a importância de indicadores com a focalização na prática pedagógica do contexto educativo, no compartilhamento de pontos de vista ao ressignificarmos a qualidade da própria prática. Assim sendo, Campos (2016, p. 42) afirma, “[...] os dados recolhidos podem ser significativos tanto para os pesquisadores e gestores, como para os próprios educadores que lidam com a criança no dia a dia, em um processo de retroalimentação.” Tal abordagem sinaliza o caráter democrático da avaliação como condição para que esses dados subsidiem a implementação e o monitoramento das políticas nacionais, municipais e institucionais.

Bondioli (2004a, p. 146) problematiza os valores da avaliação da qualidade com o questionamento: Quais são os valores que devem ser considerados ao certificar e ao medir a qualidade dos serviços para a infância? A autora considera que a determinação de padrões não é neutra porque reflete os valores e as ideias de qualidade dos que a determinam e por outro lado são desencadeadores do sistema em que são aplicados pelos efeitos que produzem sobre o próprio sistema, que tenderá a se adequar a ele, tornando uma operação política que direciona e redireciona os objetivos a serem alcançados, exigindo envolvimento e consenso dos atores sociais que participam do processo de melhoria da qualidade (BONDIOLI, 2004a).

Podemos considerar que a avaliação de contexto é permeada de sentidos desencadeados pelos atores sociais da instituição educativa no compartilhamento reflexivo que direciona e redireciona o confronto de ideias para qualificar a prática pedagógica, ou seja, a ação do professor, que ao se apropriar das experiências implícitas na avaliação provoca um processo contínuo de mudança do entorno, tornando explícitos os aspectos da sua própria prática, “pois na medida em que as práticas evoluem, as políticas vão sendo revistas, reelaboradas e complementadas” (BHERING; ABUCHAIM, 2014, p. 96). Para aprofundar o debate no próximo tópico abordamos os principais aspectos da qualidade na avaliação de contexto.

2.4 A QUALIDADE NA AVALIAÇÃO DE CONTEXTO

As instituições de Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis são protagonistas da experiência inovadora do “Projeto de Expansão e Aperfeiçoamento da Educação Infantil”, no qual a avaliação da qualidade dos ambientes revela-se como meio de participação para refletir sobre a identidade de cada instituição e suas práticas, assim “se o processo educativo é em si participativo e reflexivo (avaliativo) resulta que a qualidade, por sua vez, só pode ser de natureza semelhante” (BONDIOLI; SAVIO, 2013, p. 17). Dessa maneira a participação é condição não apenas para ser parte e ter parte nesse processo, mas para tomar parte das responsabilidades sobre o mesmo. Nesse sentido Bondioli; Savio (2013, p. 23) afirmam:

Qualidade é transação, ou seja, debate entre indivíduos e grupos que têm um interesse pela instituição, que têm responsabilidades em relação a ela, que com ela estão envolvidos de algum modo e que trabalham para explicitar e definir de maneira consensual valores, objetivos, prioridades, ideias sobre como é a instituição e sobre como deveria ou poderia ser. Não há, portanto, qualidade sem participação. [...] Nessa perspectiva, qualidade e participação são duas faces da mesma moeda: a qualidade se faz participando, envolvendo na empreitada educativa todos os atores sociais que podem nela ter interesse; a participação, entendida como negociação e compartilhamento de intenções, ideias, aspirações, como sinergia de ações, como reflexão coletiva sobre práticas postas em ação, como construção compartilhada de uma identidade, é uma condição e um traço característico da qualidade em sentido propriamente educativo.

Segundo as autoras o debate entre os indivíduos torna o processo de constituição da qualidade participativo onde a negociação contextualiza os argumentos sobre como poderia ou deveria ser uma instituição. “Participar, portanto, como responsabilidade mais do que um direito ou dever, é como condição irrenunciável de qualquer processo educativo” (BONDIOLI; SAVIO, 2013, p. 16). Considerando a qualidade na perspectiva de participação como compartilhamento de intenções, Bondioli (2013, p.25) propõe um questionamento de não fácil solução “quais condições ajudam a defini-la, criá-la e garanti-la?”

Nessa perspectiva, o documento do MEC “Contribuições para a Política Nacional: A Avaliação em Educação Infantil a partir da Avaliação de contexto”, considera que a qualidade depende de valores caracterizados pela sua intersubjetividade, ou seja, depende dos processos de negociação acerca de aspectos próprios de cada instituição de Educação Infantil, em cujo envolvidos consideram significativas as relações que se estabelecem na instituição ao expressarem seus pontos de vista nem sempre coincidentes, caracterizando-os como possíveis de negociação (BRASIL, 2015). Ao concebermos a qualidade dessa maneira Souza; Moro; Coutinho (2015) apontam que a qualidade tem um caráter contextual, único e especial e não

pode ser concebida como um conjunto de padrões definidos, por ser constituída por meio de processos democráticos de negociação, para os quais o bem estar de uma instituição constitui uma aposta, para delinear projetos de melhorias concordados e partilhados.

A determinação intersubjetiva torna-se um princípio da qualidade por “não ser algo dado, qualidade se constrói, refletindo-se e discutindo acerca de pontos de vista expressos, negociando; o que requer participação” (BRASIL, 2015, p. 29). Considerando que a participação assume conotações peculiares Bondioli (2013, p. 41), afirma:

- a participação não é um conceito abstrato como um direito ou um dever, mas é um compromisso entre pessoas, que se traduz em energia de ações; tem, portanto, sempre uma conotação local histórica, ligada a precisos momentos de uma escola ou de um contexto educativo e a participantes concretos;
- a participação exige uma definição dos papéis dos participantes, mas é também garantia de que tais papéis possam ser negociados, revistos, modificados;
- a participação é garantia de troca, de debate, de alargamento da perspectiva individual; tem, portanto, uma função formativa, totalmente alinhada com a ideia de educação que ela encarna;
- participar é a condição necessária para que se possa dar início aquele processo de negociação que pode desembocar em um planejamento e uma operatividade compartilhadas; a participação consiste tanto na troca e no compartilhamento de ideias quanto em ações sinérgicas para alcançar objetivos comuns;
- a participação é um fim e um meio; é um fim enquanto condição forte para atingir objetivos educativos; é um meio enquanto sentido de pertencimento e de identidade que pode veicular reforça e apoia, por sua vez, o processo educativo;
- a participação em sentido educativo não significa somente associar-se, estabelecer laços para atingir em conjunto, mas é também condição para reflexão ampla sobre as experiências comuns; a consciência do porquê se participa e de como participar é um aspecto importante para a participação;
- a participação tem uma natureza dinâmica, voltada à inovação, à verificação, aberta à pesquisa;
- participação é valorização dos recursos, das competências, dos interesses de quem entra no jogo.

Podemos considerar que debater a qualidade no contexto educativo requer que os participantes explicitem suas ideias e conheçam os aspectos de qualidade do seu contexto que instrumentalizam o debate, assumindo um posicionamento político que problematize suas próprias ideias acerca da qualidade de uma instituição. Assim, Dahlberg; Moss; Pence (2003, p. 128) definem qualidade como “um processo inerentemente exclusivo, didático, realizado por um grupo particular cujo poder e cujas reivindicações de legitimidade lhe permite determinar o que deve ser entendido”. Nessa direção, o documento do MEC, “Contribuições para a Política Nacional: A Avaliação em Educação Infantil a partir da Avaliação de contexto”, perspectiva que refletir e avaliar a qualidade, negociá-la, construí-la em um processo participativo, constitui-se “[...] em um processo concomitantemente, formativo” (BRASIL, 2015, p. 31).

Assim, na medida em que consideramos um determinado contexto respeitando ao máximo a sua identidade construímos sentidos a partir do que está acontecendo no cotidiano que “requer condições muito precisas, exigentes e públicas que criem um processo interativo e

dialógico em que os preconceitos, o interesse pessoal e as suposições não-admitidas, com as distorções e a visão limitada que eles produzem, serão confrontados e desafiados” (DAHLBERG; MOSS; PENCE, 2003, p. 145). Nesse sentido, podemos considerar a negociação como outro aspecto fundamental da qualidade, o que discutimos no próximo tópico.

2.5 A QUALIDADE NEGOCIADA

O termo qualidade negociada é um termo dos estudos de Bondioli (2013), que afirma que definir qualidade implica em explicitar os descritores fundamentais da sua natureza, ou seja: seu caráter negociável, participativo, auto reflexivo, contextual/plural, processual e transformador. Para Bondioli (2013, p. 34):

A qualidade deve ser negociada no sentido de que as diversas perspectivas e os pontos de vista em jogo devem emergir, postos em confronto e levados a interagir para chegar a um quadro de conjunto o máximo possível compartilhado; a qualidade é um processo participativo, no sentido de que sua realização comporta a ação sinérgica de vários protagonistas da cena educativa.

A perspectiva de qualidade negociada significa que os sentidos atribuídos à instituição educativa no debate de pontos de vista, resultem em um acordo de valor que transforme o que entrelaça a prática dos atores sociais envolvidos, ou seja, aquilo que está contextualizado com o entorno, para melhorar a educação das crianças pequenas (BONDIOLI, 2004).

Assim, Bondioli (2015b, p. 1329-1330) aborda as principais características da negociação da qualidade:

- A intenção democrática de dar voz e poder a todos aqueles que estão envolvidos em um projeto, um serviço, uma realidade educacional, independentemente de sua posição hierárquica na instituição.
- A não-neutralidade da avaliação, seu caráter político. Qualidade, que é o que um processo de avaliação pretende avaliar, tem um caráter político, na medida em que depende dos valores de referência de indivíduos ou grupos de interesse que nem sempre coincidem. Daí acreditarmos que o envolvimento das diferentes partes interessadas, embora potencialmente em conflito quanto aos interesses e necessidades, é necessário para o propósito de assumir responsabilidade partilhada.
- Diálogo e confronto como regras procedimentais típicas. A avaliação, tal como a entendemos, não consiste em determinar se uma dada realidade está em conformidade com as normas estabelecidas pelos superiores e de cima, mas num processo em que as partes interessadas trabalham para esclarecer e definir por consenso valores, objetivos, prioridades, ideias sobre como uma instituição de ensino é e como ela deveria ou poderia ser. A avaliação deve ser compartilhada; a qualidade deve ser determinada intersubjetivamente através de processos democráticos de discussão e negociação. A validade dos critérios que embasam o processo de avaliação é assegurada através de formas adequadas de negociação intersubjetiva do tipo participativa.
- Atenção ao contexto. [...] O contexto abrange não apenas seus elementos materiais, características do edifício, o espaço, o mobiliário, mas também as ações dos indivíduos, através das quais esses elementos concretos são organizados e adquirem significado. Mesmo aspectos simbólicos, aspirações, atitudes, motivações, intenções, das pessoas que circulam no contexto são uma parte integrante da escola enquanto

ambiente [...]. O contexto não é concebido como um recipiente, mas como um processo: o ambiente muda constantemente devido às ações, aspirações e relações dos indivíduos que trabalham lá. Essa transformação, por sua vez, influencia as ações e as intenções das pessoas envolvidas.

- Com objetivo formativo ao invés de somativo, apontou para a melhora da realidade educacional em vez de um julgamento final sobre ela (SCRIVEN, 1967 *apud* BONDIOLI, 2015b, p. 1330).
- A rejeição do uso de um modo exclusivamente quantitativo de coleta de dados e a prioridade dada aos métodos qualitativos.
- A tendência para permanecer aberto e expandir-se.
- A necessidade de um apoio externo, de uma figura especializada com funções de mediação ao invés de funções técnicas.

A partir dessa abordagem com relação à avaliação dos contextos educativos, a autora apresenta a avaliação como uma “prática reflexiva e transformadora baseado na ideia de promoção a partir de dentro” (BONDIOLI, 2015b, p. 1330). Essas características consideram o contexto como um processo de relações que adquirem significados pelas intenções das ações refletidas entre os atores sociais. Essa perspectiva perpassa as dimensões do olhar crítico da realidade e adentra nas ações de transformação dessa realidade e não apenas manutenção da mesma.

Outro aspecto da qualidade negociada destacado pela autora, é o sistema de indicadores, que definem um horizonte negociável de valores compartilhados como linhas que indicam um percurso possível de realização longe de modelos a serem imitados, mas aquilo que os diferentes atores sociais da instituição se empenham a buscar, de acordo com seu próprio nível de responsabilidade (BONDIOLI, 2004a). Isso significa que os indicadores, para além de números que possam representar uma realidade, legitimam o valor na negociação do compartilhamento dos pontos de vista ali destacados pelos envolvidos na instituição educativa.

Em outra reflexão sobre a qualidade Bondioli (2004a) ressalta a importância do significado da responsabilidade ético-política:

Não se trata apenas de fazer funcionar uma máquina, engraxando suas engrenagens; trata-se de pensar a própria máquina em função de seus objetivos, e de fazê-lo de uma ótica que, considerando a experiência amadurecida, esteja orientada para o futuro, isto é, que preveja dentro de si um dispositivo de crescimento e de melhoria (BONDIOLI, 2004a, p. 20).

Para a autora o compromisso político se une ao formador, garantindo que a qualidade que se quer assegurar é intrínseca à finalidade da instituição, ou seja, um espaço que qualifique a educação e cuidado para as crianças pequenas. Sendo assim, destaca a formulação de um projeto pedagógico como garantia de qualidade do contexto, das relações e das propostas de formação. A formulação de um projeto pedagógico que retrate a identidade da instituição assume um caráter negociável e mais complexo na medida em que legitima enquanto documento as negociações sempre passíveis de mudanças (BONDIOLI, 2004a).

Nesse sentido, a qualidade torna-se um processo que demanda condições favoráveis nas “linhas de políticas públicas que apoiem, inclusive economicamente, a realização de experiências participativas e formadoras que acompanhem todo o processo, estimulando e administrando participações e reflexões” (BONDIOLI, 2004a, p. 54). No próximo tópico, para aprofundarmos as condições que contribuem para a qualidade, apresentamos o papel do formador na negociação da qualidade.

2.6 O PAPEL DO FORMADOR NA NEGOCIAÇÃO DA QUALIDADE

Na avaliação de contexto, os formadores são vistos como alguém que delinea os significados do contexto e sustentam o envolvimento dos participantes (BONDIOLI, 2015b). Diante de suas atribuições principais estão:

Quadro 4 - Atribuições dos formadores

Recrutar	Identificação das partes interessadas é tarefa do responsável pelo processo, juntamente com os responsáveis pela instituição
Dar a voz	Após ter negociado com os responsáveis pela instituição e com as partes interessadas a temática a ser considerada na avaliação, seja por questionários, comparação com instrumentos de avaliação, <i>checklists...</i> Os participantes são convidados a exprimir cada um as próprias ideias e as próprias convicções sobre a problemática em exame.
Restituir	O responsável pelo processo restitui aos indivíduos e ao grupo os pensamentos, as ideias, as convicções por eles mesmos expressos, para promover a descentralização e uma visão de si mesmos mais destacada. Os pontos de vista são evidenciados, e são propostos à atenção tanto os aspectos compartilhados quanto contrastantes.
Facilitar o diálogo e a negociação	Os diversos pontos de vista são postos a dialogar, promovendo o debate em um clima que se deve ter o cuidado de tornar cooperativo e não avaliativo.
Atribuir um sentido, propor uma direção	O responsável pelo processo mostra como as ideias diferentes podem pertencer às mesmas convicções de base ou são articulações destas, evidencia as incompatibilidades e expõe, negociando com os participantes, uma leitura interpretativa do que veio à tona, direções a seguir, projetos de intervenção.

Fonte: BONDIOLI (2013, p. 43)

Considerando a perspectiva apresentada, “o formador não sugere seu próprio ponto de vista [...], não ensina, nem explica, nem dá sugestões, mas se comporta como uma parteira que ajuda ideias e significados a emergir” (BONDIOLI, 2015a, p. 1335) desvela a imagem do contexto com os atores sociais enquanto protagonistas da construção da identidade da instituição. O documento do MEC, “A Avaliação em Educação Infantil a partir da Avaliação de Contexto”, destaca a importância da função reflexiva, enquanto distanciamento da realidade para análise contínua de sua própria prática; da função dialógica para compartilharmos ideias e

interrogarmos nossas praticas pedagógicas individuais e coletivas e da função transformadora das práticas pedagógicas na negociação da reconstrução da imagem do contexto (BRASIL, 2015).

Sendo assim, para Becchi; Bondioli, (2003), o processo de formação pode ser definido como uma espiral aberta que se caracteriza pela reciprocidade e compartilhamento de pontos de vista e confere ao formador o papel de mediador na promoção de qualidade, ou seja, um analista capaz de revelar aquilo que está implícito na realidade sempre levando em consideração a utilização dos instrumentos cientificamente confiáveis de modo que contribuam para o processo de continuidade da avaliação e mudança. Para Bondioli (2015b, p.1331-1332) o formador:

[...] é um ator social, que está envolvido na dinâmica de interdiscussão e negociação, cujo principal dever é garantir todo o processo reflexivo e de avaliação. A tarefa do formador não é, por conseguinte, a de transmitir suas próprias convicções para pessoas não qualificadas; pelo contrário, é uma questão de ajudar aqueles que são qualificados em suas práticas a tornar os seus significados explícitos. O formador promove a expressão das crenças pedagógicas entre os membros de uma comunidade a partir da reflexão sobre a prática; ele também promove a comparação entre diferentes pontos de vista que ajudam a identidade de um serviço educativo a aparecer.

Sobre a importância do papel do formador que pode ser caracterizado pelo especialista em educação Bondioli (2004a) destaca um estudo que analisava alguns dados coletados numa das primeiras pesquisas avaliativas nas creches da Itália e evidenciou uma relação expressiva desse profissional com qualidade do contexto educativo ao atuar na formação em serviço para identificar as necessidades formadoras das práticas educativas, contribuindo diretamente ou articulando outros formadores que requalifiquem as necessidades do contexto.

O documento do MEC, “A Avaliação em Educação Infantil a partir da Avaliação de Contexto”, destaca questões bastante relevantes sobre o papel do formador ao pensarmos em uma “política nacional de avaliação na Educação Infantil: Quem ocupará o lugar de facilitador/formador? Um profissional da instituição? Da Rede de ensino? Alguém externo? Quais processos de formação serão necessários? Quem se ocupará de tais processos?” (BRASIL, 2015, p. 55).

Perspectivando o papel do formador no “Projeto de Expansão e Aperfeiçoamento da Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis”, consideramos que o supervisor escolar poderá trabalhar em parceria com o formador externo, assumindo o papel de co formador da instituição educativa, para o qual destacamos as seguintes questões: Como se constituirá o papel do supervisor escolar no “Projeto de Expansão e Aperfeiçoamento da Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis”? Como serão os processos de formação para o supervisor? Como acontecerá a parceria formador e supervisor escolar?

Quais serão as ações para melhorar a qualidade? Como acontecerá a documentação desse processo na instituição educativa? E o compartilhamento de experiências resultantes desse percurso?

Diante de tal complexidade, o documento do MEC, “A Avaliação em Educação Infantil a partir da Avaliação de Contexto” afirma que: “Tal escopo remete para a dimensão formativa e transformadora da avaliação de contexto, que é o grande diferencial desta metodologia, que apresenta exigências no âmbito da implicação dos sujeitos, da organização do tempo, do papel do formador” (BRASIL, 2015, p. 58).

Assim, o papel do supervisor escolar está intrinsecamente relacionado à negociação da qualidade. Nessa lógica, podemos afirmar que “não há qualidade sem negociação” (BONDIOLI; SAVIO, 2013, p. 33) e essa requer participação entre os atores sociais envolvidos que buscam consensualmente aceita-la e confrontá-la com as práticas do próprio cotidiano. Torna-se assim um processo formativo que entrelaçado pelos saberes e experiências dos especialistas, dos profissionais, dos pais, das crianças e do órgão gestor, legitimam a responsabilidade coletiva das decisões tendo em vista a centralidade da qualidade da educação e o cuidado para as crianças pequenas.

Tendo explorado então os conceitos centrais em torno da avaliação, da qualidade e do contexto, no próximo capítulo abordamos a sub escala *Linguagem e Raciocínio*, cotejando sua lógica curricular, manifestas na Escala e nos documentos curriculares municipais e nacionais.

3 ENTRELAÇANDO A SUB ESCALA *LINGUAGEM E RACIOCÍNIO* E OS DOCUMENTOS CURRICULARES MUNICIPAIS E NACIONAIS

Esta seção apresenta a contextualização da avaliação da qualidade de ambientes da Educação Infantil numa instituição educativa da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis(RME) que, conforme abordado, implementou o “Projeto de Expansão e Aperfeiçoamento da Educação Infantil” elaborado para expandir a cobertura e melhorar a qualidade da educação das crianças de zero a cinco anos.

Inicialmente destacamos a importância do espaço institucional para consolidar o lugar da criança na condição de sujeito histórico e de direitos que se desenvolve nas interações, relações e práticas cotidianas que compartilha com adultos e crianças. Também pontuamos alguns aspectos políticos, organizacionais, estruturais e pedagógicos que reafirmam a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica na Rede Municipal de Ensino.

Analisamos também, os resultados da sub escala *linguagem e raciocínio* da instituição pesquisada com os saberes e fazeres da prática pedagógica, apresentados no projeto político pedagógico. E por fim, no último tópico, descrevemos como os materiais, espaços e proposições da sub escala linguagem e raciocínio aparecem nos planejamentos das professoras. Apresentamos a importância da sub escala *linguagem e raciocínio* para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças pequenas e os itens que a compõem, cotejando-os com os documentos municipais, nacionais e os planejamentos das professoras da instituição pesquisada, contexto no qual a avaliação apresenta-se como um instrumento para identificar aspectos relevantes da prática pedagógica, com a intenção de provocar que o “ olhar de dentro” torne-se um processo em que os atores sociais envolvidos tenham maior clareza quanto às escolhas feitas, às inovações realizadas ou a serem realizadas para implementar um plano de melhorias (grifo nosso).

3.1 O ESPAÇO INSTITUCIONAL E A CRIANÇA

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, especificam que as práticas pedagógicas nas instituições organizem os materiais, espaços e tempos assegurando no art. 8º, inciso V, “o reconhecimento das especificidades etárias, das singularidades individuais e coletivas das crianças, promovendo interações entre as crianças da mesma idade e crianças de diferentes idades” (BRASIL, 2009b).

Nesse sentido, podemos considerar a criança na centralidade da prática pedagógica que segundo Oliveira et al (2012, p. 71) nos alertam que:

As mudanças na natureza da Educação Infantil nos colocam diante de um desafio: o da compreensão de que as instituições, sejam elas públicas ou particulares, tenham como foco *as crianças*, todas elas com direito a vivenciar boas rotinas, uma jornada diária interessante, acolhedora e desafiadora, bem como atividades que instiguem o desenvolvimento de seu autoconhecimento e autoestima e que ampliem seu conhecimento sobre relações sociais e elementos da cultura.

As mesmas autoras asseveram que isso representa um desafio para formação docente, apontando para a necessidade da formação específica que aprofunde a compreensão do que caracteriza educar crianças pequenas diante de suas necessidades pessoais e sociais em situações do cotidiano como: inserção, acolhimento, identificação e explicitação de sentimentos, ou enfrentamento de conflitos que, embora sejam situações comuns, são determinantes na ação docente, caracterizadas pela intencionalidade pedagógica, seja nas relações ou na organização dos tempos, espaços e materiais (OLIVEIRA et al, 2012), e por isso, demandam planejamento e avaliação.

Nesse sentido, ressaltamos a importância de planejar a organização dos espaços, tempos e materiais, considerando a constância, a ampliação e a complexificação de experiências para qualificar o desenvolvimento e aprendizagem das crianças pequenas. A importância da organização do espaço, tempo e materiais como elementos estruturantes e não meramente de reforço à prática pedagógica, são consequência do reconhecimento das “potencialidades efetivas das crianças no plano social e da aprendizagem e da profunda reinterpretação do papel do adulto no processo educacional” (FORTUNATI, 2009, p. 60).

Entretanto, planejar o espaço, o tempo e os materiais como geradores de experiências abre novas perspectivas de escuta às necessidades das crianças para que os processos de aprendizagem prevaleçam para além dos resultados. Nesse sentido os:

[...] espaços institucionais – como a sala referência, os corredores, o parque, a horta, o hall de entrada, o refeitório – são palcos privilegiados para auscultar as narrativas das crianças, captando em seus fluxos comunicativos o que dizem, sentem, pensam, fazem, brincam, como sujeitos de uma cultura, como intérpretes de uma cidade, de uma instituição, de uma sociedade (DIAS; SANTOS, 2013, p.116).

No entanto, segundo as autoras, as crianças “utilizam fontes referenciais e conteúdos próprios do mundo dos adultos e, a partir delas, reelaboram saberes próprios, em relações eivadas de afetividade, amizade, diversidade, ludicidade” (DIAS; SANTOS, 2013, p. 116). Isso exige que o adulto não se coloque na centralidade que direciona as experiências, mas que essas experiências se constituam no espaço institucional numa relação recíproca entre adulto e criança constituindo-se como elemento propulsor de aprendizagens.

Essa concepção de criança como centralidade do planejamento, e portanto, da constituição das rotinas, é reiterada nos documentos curriculares nacionais e municipais. Por isso, a seguir, contextualizamos alguns aspectos políticos, organizacionais, estruturais e pedagógicos que caracterizam a Educação Infantil da RME.

3.2 OS DOCUMENTOS CURRICULARES DA EDUCAÇÃO INFANTIL EM FLORIANÓPOLIS

O número de crianças de zero a cinco anos matriculadas na Educação Infantil no município de Florianópolis são de 22.037 crianças, na creche 10.657 e na pré-escola 11.380²⁵. A Rede Municipal de Ensino de Florianópolis atende atualmente 7.182 crianças de zero a três anos e 6.586 de quatro a cinco anos, totalizando 13.768 crianças matriculadas em 89 instituições educativas, oferecendo educação e cuidado às crianças da creche e pré-escola²⁶.

As instituições educativas funcionam 11 horas por dia em período integral, das 7:30h. às 18:30h., atendendo crianças de quatro meses a três anos e 11 meses, com possibilidade de período parcial, das 7:30h. às 13:00h. ou das 13:00h. às 18:30h. Para as crianças de quatro a cinco anos e 11 meses o atendimento para novas matrículas, é em período parcial, devido à promulgação da lei nº 12.796/2013, que institui às famílias a obrigação de matricular seus filhos de quatro e cinco anos em instituições de Educação Infantil²⁷. Antes da promulgação da lei, a Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis atendia as crianças de quatro a cinco anos em período integral²⁸.

No entanto, nas últimas décadas, a oferta de vagas tem sido menor que a demanda e a reivindicação desse direito, cada vez mais tem sido levada à apreciação do poder judiciário, que tem obrigado o município a garantir vagas nas instituições de Educação Infantil. Esse cenário contribuiu para a decisão de oferecer o atendimento às crianças de quatro e cinco anos em período parcial nas instituições educativas.

Há uma diversidade de formatos nos prédios das instituições educativas, incluindo prédios exclusivos da creche e pré-escola, prédios que foram ampliados devido à expansão de

²⁵ INEP – Instituto Nacional de estudos e Pesquisas Anísio Teixeira/Censo Escolar-2017.

²⁶ Ibid., 2017.

²⁷ O período parcial corresponde ao atendimento em apenas um período ou 7:30h. às 13:00h. ou das 13:00h. às 18:30h., de acordo com a disponibilidade de vaga e/ou necessidade da criança e sua família.

²⁸ Segundo a SME, as crianças de quatro e cinco matriculadas até 2016, permanecem na vaga em período integral até saírem da Educação Infantil da RME de Florianópolis.

vagas, configurando-se o desafio da quantidade e qualidade e prédios compartilhados com outra instituição de ensino fundamental.

A Educação Infantil da RME, enquanto primeira etapa da Educação Básica, possui a organização pedagógica nas instituições, elaborando documentos curriculares produzidos por consultores externos e educadores, em consonância com a política nacional de Educação Infantil. Sendo assim, em 2010, a RME publicou as Diretrizes Educacionais Pedagógicas para a Educação Infantil, estabelecendo parâmetros para o sistema educacional do município, no que se refere à organização e funcionamento das instituições de Educação Infantil, tendo como elemento curricular central os núcleos da ação pedagógica, destacando a especificidade da docência na Educação Infantil. Sendo assim:

A partir do amplo processo de formação, realizado junto aos profissionais da Rede Municipal de Florianópolis, evidenciou-se a necessidade de estabelecer orientações que permitam consolidar projetos educacionais-pedagógicos que correspondam ao cumprimento das funções sócio educativas da Educação Infantil (FLORIANÓPOLIS, 2012, p. 7) ²⁹.

Nesse sentido, para aprofundar os debates e experiências da Rede a partir dos documentos nacionais e municipais, em 2012 foram elaboradas as Orientações Curriculares para a Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis e em 2015, a RME publicou o Currículo da Educação Infantil, que complementa os documentos anteriores e é concebido 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 (FLORIANÓPOLIS, Resolução CME/CED n.º 05/2009)

Esses documentos reafirmam a consolidação da Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica e passam a exigir da RME de Florianópolis um maior investimento financeiro, político e pedagógico na garantia de uma Educação Infantil de qualidade para as crianças de zero a cinco anos. É nesse contexto curricular, político e pedagógico que está inserida a instituição onde desenvolvemos a pesquisa. Passamos então a contextualizar a instituição educativa.

²⁹ Orientações Curriculares para a Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (2012, p. 7).

3.3 CARACTERIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO PESQUISADA

A instituição educativa pesquisada iniciou o atendimento às crianças em 1984 e até 2009 funcionou em prédios alugados. Em 2010, para receber todas as crianças que demandavam atendimento naquela localidade, foi inaugurado um novo prédio com oito salas e capacidade de atendimento para 150 crianças.

O projeto arquitetônico de 2010 faz parte do Programa Nacional de Reestruturação e Aparelhagem da Rede Escolar Pública de Educação Infantil (Proinfância) e foi construído com a intenção de possibilitar a edificação, a reestruturação e a aquisição de equipamentos para a Rede física da Educação Infantil. O Proinfância considerou as orientações dos “Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil” (MEC/SEB/ COEDI, 2006b) e a legislação correlata, garantindo a acessibilidade, a segurança, a higiene, além de espaços para brincar e interagir com adultos e outras crianças.

Em 2016 a Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, devido à demanda reprimida, construiu mais quatro salas para atender em média mais 121 crianças, totalizando 271 crianças entre creche e pré-escola. A instituição está composta atualmente por 12 salas referências. Sendo oito dessas salas com solário, sete salas com banheiros e cinco sem banheiros; uma biblioteca; uma sala de informática (utilizada como sala ateliê); dois banheiros infantis coletivos; quatro banheiros adultos coletivos e dois banheiros para crianças com deficiência; um lactário; uma cozinha; uma lavanderia; um almoxarifado de material didático e um para material de limpeza ; uma dispensa para alimentos não perecíveis e outra para louças e frutas; uma secretaria; uma sala para direção e supervisão; uma sala de professores e um amplo refeitório/salão. A área externa é composta por um anfiteatro, um campo de futebol e dois parques, além do estacionamento que fica na lateral do prédio.

Assim, das 271 crianças, no ano de 2017, 173 crianças foram atendidas em período integral das 7h30min às 18h30min e 98 crianças, em período parcial das 7h30min às 13h30min ou das 13h30min às 18h30min. As crianças são distribuídas em seis grupos etários, com idade entre quatro meses a cinco anos e 11 meses, denominados pela Diretoria de Educação Infantil: Grupo I, II, III, IV, V e VI³⁰. As crianças são distribuídas em grupos etários por sala-referência,

³⁰ O grupo I corresponde às crianças de 4 meses a 11 meses; Grupo II- de 1 a 1 ano e 11 meses; Grupo III- de 2 anos a 2 anos e 11 meses; Grupo IV- de 3 anos a 3 anos e 11 meses; Grupo V- de 4 anos a 4 anos e 11 meses e Grupo VI- de 5 anos a 5 anos e 11 meses.

tendo cada um desses grupos um professor, um auxiliar de sala, um professor auxiliar de ensino e um professor de educação física³¹.

A maioria das crianças moram no bairro em que a instituição está situada e algumas crianças moram em bairros vizinhos. A renda da maioria das famílias das crianças encontra-se entre um e dois salários mínimos. O quadro de funcionários está composto por 78 profissionais dentre a direção, cargo ocupado por eleição direta, com participação da comunidade escolar, supervisoras escolares, professores de sala referência, professores de educação física, auxiliares de sala, professores auxiliares de ensino, direção, supervisão escolar, servente de serviços gerais e cozinheiras³².

No fluxo de seu desenvolvimento como unidade educativa, a instituição foi criando elos de ligação com a comunidade, com a própria Rede Municipal e com a Diretoria de Educação Infantil do município. E no conjunto dessas interações e experiências, foi reproduzindo e produzindo saberes e fazeres docentes próprios, que demarcam suas singularidades e ao mesmo tempo as permanências que constituem toda prática pedagógica e curricular. É o que exploramos a seguir.

3.4 A AVALIAÇÃO DA QUALIDADE DE AMBIENTES E OS SABERES E FAZERES DA INSTITUIÇÃO PESQUISADA

Tendo como foco deste tópico a discussão da avaliação de ambientes da Educação Infantil realizada a partir do “Projeto de Expansão e Aperfeiçoamento da Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis”, elaborado para expandir a cobertura e melhorar a qualidade, exploramos aqui o entrelaçamento dos itens avaliados na sub escala *linguagem e raciocínio* da escala ECERS R, com o projeto político pedagógico(PPP), os planejamentos das profissionais da instituição, os documentos curriculares municipais e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil(2009).

Conforme o relatório, “Resultados da Avaliação para as Unidades Educativas” (2016a), resultado da pesquisa censitária realizada pela FCC na Rede Municipal, a sub escala *linguagem e raciocínio* apresenta quatro itens: a) Livros e imagens; b) Estimulando as crianças a se

¹⁹ O professor auxiliar de ensino substitui o professor, enquanto o mesmo está em hora atividade. A hora atividade corresponde a 33% da jornada de trabalho, equivalente a 13h20min semanais.

³² Com a ampliação da instituição no final de 2016 e o conseqüente aumento no número de crianças matriculadas, a partir de 2017, o quadro funcional da instituição passou a compor 2 supervisoras escolares com carga horária de 40 horas semanais.

comunicarem; c) Uso da linguagem para desenvolver o raciocínio e d) Uso informal da linguagem.

Nessa pesquisa censitária, a instituição educativa pesquisada obteve a média geral 2,25 na sub escala *linguagem e raciocínio*, apresentando aspectos inadequados e práticas pedagógicas consideradas precárias e não desejáveis. O quadro a seguir apresenta os resultados de cada item da sub escala *linguagem e raciocínio* no que toca à instituição educativa pesquisada.

Quadro 5 - Resultados da escala ECERS-R na sub escala *linguagem e raciocínio*

SUB ESCALA	ITEM	MÉDIA
Linguagem e raciocínio 2,25	Livros e imagens	2,25
	Estimulando as crianças a se comunicarem	2,25
	Uso da linguagem para desenvolver o raciocínio	1,25
	Uso informal da linguagem	3,25

Fonte: FLORIANÓPOLIS (2016b)³³.

Nessa perspectiva, para Rosemberg (2001, p. 19), “qualquer proposta de educação, de socialização, de cuidado, se orienta em parâmetros do que seja bom, desejável, em oposição ao que é tido como indesejável[...]”. Nesse sentido a autora nos apresenta a questão: “Quais os limites e atuação para transformar, alterar valores de uma pessoa, de um grupo, de uma instituição, de uma nação?” (ROSEMBERG, 2001, p. 20)

Assim, diante dos resultados inadequados da sub escala *linguagem e raciocínio*, perspectivamos a avaliação como um ato de diagnosticar a qualidade dos ambientes e as limitações da prática educativa da instituição, para subsidiar ações de melhoria com os atores sociais envolvidos. Sobretudo, consideramos que a Escala de Avaliação de Ambientes de Educação Infantil (ECERS-R) contribui para a melhoria da qualidade das instituições de Educação Infantil, fornecendo indicadores significativos que qualificam a educação e cuidado das crianças pequenas.

Contudo, para revelar aquilo que não está compreendido na realidade, os atores sociais envolvidos são convocados a desenvolverem uma “caminhada que envolve crescer, ser, sentir, agir [...], cultivar essas disposições em contexto é um desafio que requer processos de

³³ FLORIANÓPOLIS. Resultados na ECERS-R. Prefeitura Municipal de Florianópolis. Secretaria Municipal de Educação. 2016b. 1 p. Relatório. Esse relatório foi entregue às instituições educativas da Educação Infantil da Rede municipal de ensino de Florianópolis, com os resultados da Escala de Avaliação de Ambientes de Educação Infantil (ECERS-R), que corresponde às crianças na faixa etária de 2 anos e 7 meses a 5 anos.

sustentação e colaboração, pois não se faz no isolamento” (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2002, p. 49).

Para compreendermos a realidade da instituição educativa pesquisada, apresentamos alguns aspectos do Projeto Político Pedagógico ancorados nos seguintes documentos: Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009) e as Diretrizes Educacionais Pedagógicas para a Educação Infantil(2010); Orientações Curriculares para a Educação Infantil para a Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (2012) e o Currículo da Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (2015).

A instituição pesquisada apresenta o seguinte objetivo geral anunciado no Projeto Político Pedagógico (2017, p. 22):

Promover educação de qualidade que contribua para o exercício pleno da cidadania, estabelecendo relações participativas e ações integradas que incorporem as linguagens, a brincadeira e as interações aos cuidados essenciais, consolidando uma Educação Infantil de qualidade, como primeira etapa da Educação Básica; contribuindo para a formação integral das crianças orientadas para diferentes dimensões humanas sendo capazes de crescerem como cidadãos cujos direitos à infância são reconhecidos.

De acordo com o Projeto Político Pedagógico (2017), a concepção de Educação Infantil é assim compreendida:

Primeira etapa da Educação Básica, oferecida em creches e pré-escolas, as quais se caracterizam como espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial, regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino e submetidos a controle social (BRASIL, 2010, p.16).

A criança é considerada como:

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 sentido sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL, 2010, p. 16).

E o currículo é anunciado sendo 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 (BRASIL, 2010, p.16).

Tais concepções são ancoradas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010). Nesse sentido, “reúnem princípios, fundamentos e procedimentos [...] para orientar [...] a elaboração, planejamento, execução e avaliação de propostas pedagógicas e curriculares de Educação Infantil” (BRASIL, 2010, p. 11).

O PPP (2017) orienta que o planejamento pedagógico deve abranger todos os momentos em que as crianças estão na instituição. Nessa perspectiva, o planejamento é realizado pelas

professoras que compartilham a docência no grupo de crianças em parceria com as auxiliares de sala, considerando as indicações, necessidades e interesses revelados pelas crianças como ponto de partida. Ainda segundo o PPP, o planejamento deve responder às perguntas: O que? Por que? Como? e Para quem planejar? Além de contemplar os Núcleos da Ação Pedagógica (NAPs), ou seja, para além da “ Brincadeira ” contemplam as “ Relações Sociais e Culturais”, as “ Linguagens ” que consideram a linguagens oral e escrita , linguagens visuais, linguagens corporais e sonoras e as “ Relações com a Natureza” que correspondem a natureza e a matemática ³⁴.

O PPP (2017) da instituição pesquisada afirma que a organização do tempo e do espaço influencia o desenvolvimento das crianças. Considera-se o espaço um outro educador, enfatiza-se que o seu planejamento e organização são tão importantes quanto a organização das propostas, pois é nele que elas acontecem, é nele que as crianças interagem com os outros, sendo protagonistas de suas ações. Há a indicação que o espaço da sala referência poderá ser organizado valorizando as experiências em pequenos grupos, planejando com e para as crianças cantos temáticos que oportunizem interações entre as crianças, oportunizando a elas o direito à atenção individual. Nesse sentido, segundo o PPP (2017), compreende-se que para provocar o desenvolvimento e aprendizagem, os cantos temáticos sejam alternados considerando os interesses e necessidades das crianças.

Podemos considerar que diante das concepções referenciadas pelo PPP (2017), reafirma-se o reconhecimento da Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica, incorporando as linguagens, a brincadeira e as interações aos cuidados essenciais, consolidando o preceito de uma Educação Infantil de qualidade, que garanta o respeito aos direitos fundamentais das crianças. Segundo esse documento, perspectiva-se que o desenvolvimento das experiências e saberes das crianças contemplem uma intencionalidade pedagógica que considere a especificidade dos Núcleos da Ação Pedagógica de forma a orientar a prática pedagógica com foco nas ações e relações que as crianças estabelecem com seus pares e com o mundo.

Diante das indicações referenciadas no PPP (2017) da instituição, evidencia-se que a organização pedagógica está pautada nas DCNEI (2010) e os documentos municipais da

³⁴ Segundo as Orientações Curriculares para a Educação Infantil da Rede municipal de ensino de Florianópolis, os núcleos identificam os conteúdos da ação pedagógica, detalhando os âmbitos de experiência envolvidos, diferente de conteúdo do currículo do Ensino Fundamental, por não constituir-se num programa por disciplinas, com base somente em processos transmissivos com fins de promoção para etapas subsequentes (FLORIANÓPOLIS, 2012).

Educação Infantil da RME, mas, os desafios são muitos para garantir sua concretude na prática pedagógica. Os resultados inadequados diagnosticados pela sub escala *linguagem e raciocínio*, revelaram uma realidade que colide com as indicações do PPP (2017) sinalizando um hiato entre os pressupostos indicados nesse documento e a qualidade da prática pedagógica, sugerindo contradições na concretude dos encaminhamentos.

Contudo, os resultados revelados na avaliação da qualidade dos ambientes são importantes, porém, sozinhos não qualificam a prática pedagógica, mas apontam caminhos para o órgão gestor, a gestão da instituição e as profissionais qualificarem a educação das crianças pequenas. Assim, diante dessa perspectiva, concordamos com Oliveira - Formosinho (2002, p. 80) ao afirmar que:

Integrar saberes, integrar funções, viver interações alargadas requer um processo vibrante de procura de saberes de renovação disponíveis para aprender, sentir, fazer. [...] Os direitos de cidadania das crianças desafiam a sociedade e os sistemas educativos a criar sistemas de apoio, supervisão ao desenvolvimento profissional das educadoras e das organizações em que exercem a profissão.

Nesse sentido, a FCC que assessora o órgão gestor das instituições educativas da RME, representado pela Diretoria de Educação Infantil (DEI), para a implantação do Projeto de Expansão e Aperfeiçoamento, após a avaliação da qualidade das 87 instituições educativas, apresentou o relatório “Resultados da Avaliação para as Unidades Educativas” (2016a), detalhando cada item avaliado das escalas ITERS R e ECERS R, o seu conteúdo, a sua pontuação média recebida, seguido da explicação de cada nível de qualidade para o item em questão para ser discutido em formações em serviço.

Podemos considerar que esse relatório representa um diagnóstico para investigar a qualidade da prática pedagógica da instituição educativa, assim, concordamos com Bondioli (2013), que é necessário uma abordagem reflexiva e dialógica para a avaliação, num processo em que os atores sociais envolvidos discutem as práticas pedagógicas latentes para implementar um plano de melhorias.

Nesse sentido, a autora aborda a importância do papel do formador externo na instituição, provocando, por meio da reflexão, o empoderamento de grupos de professores, cuja “principal tarefa é ajudar os participantes a reconstruir uma imagem compartilhada da realidade em que operam, o que torna possível prever o futuro, pensando em por que você faz o que você faz e como você pode melhorar isso”(BONDIOLI, 2013, p.1327), desde que aconteça a

integração dos atores sociais envolvidos para compartilharem as responsabilidades acerca da educação de qualidade a que as crianças tem direito³⁵.

Para compreendermos melhor os resultados obtidos pela instituição pesquisada, faz-se necessário conhecer melhor os itens que compõem a Sub escala *linguagem e raciocínio* para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças pequenas, quais sejam: a) Livros e imagens, b) Estimulando as crianças a se comunicarem, c) Uso da linguagem para desenvolver o raciocínio e d) Uso informal da linguagem. Porém, tomando o escopo deste trabalho, discutimos tais itens, cotejando-os com os documentos municipais, nacionais e os planejamentos das professoras.

3.5 A SUB ESCALA *LINGUAGEM E RACIOCÍNIO*

De acordo com o relatório “Resultados da Avaliação para as Unidades Educativas” (2016a, p. 200), a sub escala *linguagem e raciocínio* compõe as seguintes indicações para avaliar a qualidade dos ambientes:

livros e imagens; se há ampla seleção de livros e estes estão acessíveis durante a maior parte do dia às crianças; se estão organizados em um canto de leitura e são adequados à faixa etária; se os adultos leem regularmente livros para as crianças. Avalia também os estímulos realizados pelos adultos para que as crianças se comuniquem. Verifica se as atividades de comunicação ocorrem durante as atividades livres, como as atividades em grupo e se os materiais que estimulam a comunicação das crianças estão disponíveis em várias áreas de interesse. Avalia ainda o uso da linguagem para desenvolver o raciocínio; se a equipe fala em termos de relações lógicas enquanto as crianças brincam com os materiais que estimulam o raciocínio; se as crianças são estimuladas a falar ou explicar seu raciocínio enquanto resolvem problemas. Considera também o uso informal da linguagem; se há muitas conversas entre a equipe e as crianças durante o tempo de brincadeira livre e durante as rotinas ou se a equipe utiliza a linguagem principalmente para trocar informações com as crianças e para a interação social. Atenta para se a equipe acrescenta informação para expandir as ideias apresentadas pelas crianças e se os adultos encorajam a comunicação entre as crianças, incluindo as crianças com deficiência.

Diante do exposto, a sub escala *linguagem e raciocínio* compõe aspectos que qualificam a prática pedagógica e indicam a importância das interações, do papel do professor e da organização dos espaços, tempos e materiais, encorajando as crianças a se comunicarem em um ambiente rico em experiências linguísticas entre adultos e crianças.

Ao considerarmos a especificidade do NAP “Linguagem”, no Currículo da Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (2015), parte-se da compreensão que “a

³⁵ Podemos considerar o papel do facilitador como representante do papel do supervisor escolar nas instituições educativas da Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis.

linguagem é um sistema simbólico e toda linguagem é um sistema de signos” (MARTINS; PICOSQUE; GUERRA, 1998, p. 37 *apud* FLORIANÓPOLIS, 2015a, p. 62)³⁶.

Assim, podemos considerar que as práticas pedagógicas significam as linguagens, na medida em que as contemplam como uma prática social real e mediadora das interações que se constituem com e entre as crianças, pois, representam ideias, produzem sentidos, compartilham significados ao observar, analisar, compreender e agir para “transver o mundo, [...] pois a criança se relaciona com o mundo em sua inteireza, onde pensamento-sentimento-sensação-percepção atuam integrados” (FLORIANÓPOLIS, 2015a, p. 62-63)³⁷.

Para compreendermos a articulação da *linguagem e raciocínio* na prática pedagógica enquanto componentes curriculares, parte-se da compreensão que “a linguagem tem um lugar central no desenvolvimento dos NAPs, uma vez que a função simbólica representa a base para o estabelecimento das relações culturais e de compartilhamento social” (FLORIANÓPOLIS, 2010, p. 14)³⁸.

Entretanto, para Vygotsky (1993), o desenvolvimento do pensamento é determinado pela linguagem, ou seja, é por meio da exploração das experiências linguísticas que a criança cria conexões para constituir seu pensamento. Sobretudo, essas experiências linguísticas são estabelecidas pelos sentidos que constituem a relação entre criança e professor.

Nesse sentido, o uso da linguagem para desenvolver o raciocínio, problematiza as experiências oportunizando que as crianças questionem, construam hipóteses a partir de experiências bem sucedidas ou não, defendam suas ideias por meio de argumentações e discussões com seus pares para solucionar ou não situações, gerando então novas aprendizagens e formas de pensar, interagir, desafiar e se envolver na interação com o outro.

Como a pontuação da sub escala foi aferida considerando cada item, é importante que o leitor conheça o que enfoca cada um deles, para que posteriormente compreenda as discussões que foram efetuadas no âmbito do grupo focal, bem como o plano de melhorias que foi estabelecido pelo referido grupo para qualificar a *linguagem e raciocínio* na unidade educativa. Novamente, ao apresentarmos cada item, cotejamos os mesmos com o que pontuam os documentos curriculares. Pois, ao elaborarmos a questão de pesquisa do nosso estudo, um aspecto que nos provocou consideravelmente foi compreender como e por que, numa Rede com

³⁶ Currículo da Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis/Prefeitura Municipal de Florianópolis. Secretaria Municipal de Educação. Florianópolis: Prelo, 2015.172p.

³⁷ Currículo da Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis/Prefeitura Municipal de Florianópolis. Secretaria Municipal de Educação. Florianópolis: Prelo, 2015.172p.

³⁸ Diretrizes educacionais pedagógicas para a Educação Infantil/ Prefeitura Municipal de Florianópolis. Secretaria Municipal de Educação. Florianópolis: Prelo, 2010, 205p.

documentos curriculares bem elaborados, com ampla formação continuada oferecida em serviço, tão atenta ao cumprimento dos princípios das Diretrizes Curriculares Nacionais, a instituição educativa poderia receber pontuação inadequada em relação à linguagem e raciocínio? Por isso, nos preocupamos em cotejar os itens da sub escala com esses documentos curriculares, para de fato identificarmos se havia ou não muita disparidade conceitual e metodológica no que toca a esses aspectos fundamentais do desenvolvimento e aprendizagem das crianças, quais sejam, *linguagem e raciocínio*.

3.5.1 Livros e imagens

Esse item da sub escala apresenta a indicação “se há um número razoável de livros em boas condições à disposição das crianças em sala, e se os adultos iniciam pelo menos uma atividade de linguagem receptiva por dia, como contar histórias ou ler um livro” (FLORIANÓPOLIS, 2016a, p.286)³⁹. Nesse item, a instituição educativa obteve a média 2,25, que significa um resultado inadequado e que a instituição “[...] desenvolve práticas precárias e não desejáveis [...], que poucos livros estão acessíveis às crianças [...] não há uma hora na programação diária para ler o livro e pouca leitura individual é feita para as crianças”(FLORIANÓPOLIS, 2016a, p. 201)⁴⁰. Diante do exposto, o relatório “Resultados da Avaliação para as Unidades Educativas” (2016a), apresentou indicativos para a instituição em relação ao resultado inadequado da sub escala *linguagem e raciocínio*:

- Renovar o acervo;
- Organizar a formação com as profissionais de áreas do conhecimento específicas para explorar a qualidade dos livros e outros recursos que envolvam a linguagem e raciocínio;
- Organizar a sala referência com imagens que remetam à cidade, seus espaços, às casas das crianças, seus projetos e temas, para que elas possam relacionar produções, imagens e fotografias com locais e objetos reais;
- Fornecer grande variedade de livros de histórias, revistas científicas, revistas de arquitetura e construção, revistas de cabeleiros, carros, paisagismo, moda, dentre outros;
- Explorar a representação gráfica pelas crianças de diferentes maneiras: garatujas, desenhos, reproduzir formas de letras e outros símbolos convencionados pela sociedade, como sinais de trânsito, a língua brasileira de sinais, dentre outros;
- Explorar canções do cancionário folclórico catarinense e de diferentes regiões do país, aproveitando rimas, parlendas (FLORIANÓPOLIS, 2016a, p. 203-204).

Essas indicações apresentam a intencionalidade de ampliar os repertórios linguísticos das crianças nas instituições educativas. Harms; Clifford ;Cryer (2002), autores da ECERS-R, indicam a importância dos livros e imagens apresentarem temas variados, defendem que eles

³⁹ Resultados da Avaliação para as Unidades Educativas.2016a.286p.Relatório.

⁴⁰ Ibid, 2016a.

estejam acessíveis e disponíveis às crianças a maior parte do dia, além de serem alternados frequentemente, podendo suas temáticas se relacionarem com as experiências das crianças.

Entretanto, quando a criança chega às instituições de Educação Infantil, já é uma boa leitora do mundo e possui “um repertório de acalantos, contos de fadas, contos maravilhosos, fábulas e lendas. [...] este repertório expressa não apenas a cultura local, mas universal a qual as crianças e suas famílias têm acesso” (FLORIANÓPOLIS, 2012, p. 101)⁴¹.

Nas Orientações Curriculares para a Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis há a indicação que devemos prestar atenção na apresentação de um material literário de boa qualidade plástica e linguística, bem como a proposição contínua e cada vez mais complexa do faz-de-conta. Soma-se a tudo isso, a liberdade dada às crianças para o manuseio de diferentes livros sobre o tapete da sala, a almofada da biblioteca, dentro da casinha de bonecas ou no parque da creche, pois esses momentos favorecem a construção de sujeitos amantes da leitura, da literatura, das imagens e\ou palavras impressas que fazem sonhar (FLORIANÓPOLIS, 2012).

As DCNEI (2010, p. 25), indicam a importância de se garantir experiências relativas à linguagem verbal, possibilitando 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”. Em consonância com essa indicação, o Currículo da Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis inclui a importância de “possibilitar o acesso aos diferentes gêneros textuais[...]” (FLORIANÓPOLIS, 2015a, p. 85) pois cotidianamente as crianças estão imersas no mundo letrado, portanto, a ação de ler o mundo se constitui na medida em que proporcionamos experiências que desenvolvam a compreensão da função social da leitura e escrita.

Harms; Clifford; Cryer (2002), ao avaliar o item “livros e imagens” consideram se esses estão acessíveis durante a maior parte do dia às crianças e se os professores alternam os livros e materiais para estimular a linguagem. Os autores nos indicam sobretudo, a importância da mediação do professor para que as crianças se comuniquem em vários momentos do cotidiano e valorizam a importância da organização do espaço para ampliar os repertórios linguísticos das crianças e qualificar a “escuta das cem, das mil linguagens, símbolos e códigos que usamos para nos expressar e nos comunicar, e com os quais a vida expressa a si mesma e se comunica com aqueles que sabem ouvir” (RINALDI, 2012, p. 124).

⁴¹ Orientações Curriculares para a Educação Infantil da Rede municipal de Florianópolis/Prefeitura Municipal de Florianópolis, Secretaria Municipal de Educação. Florianópolis, SC, 2012.

Assim, para além da organização do espaço da sala referênciada, o Currículo da Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis também considera a importância de planejar a organização de bibliotecas e espaços para livros nos diferentes lugares das instituições ao acesso das profissionais, crianças e famílias (FLORIANÓPOLIS, 2015a).

Em relação às imagens, cartazes e placas, Harms; Clifford; Cryer (2002), as apresentam como materiais adicionais para estimular a linguagem, podendo ser utilizados na contação de histórias, nos jogos de cartas e para ilustrar as histórias e canções. O Currículo da Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (2015) difere em parte tal perspectiva ao apresentar a indicação para o professor “pesquisar e expor com as crianças imagens como: pinturas, fotografias, esculturas, instalações, diversidade de formas de expressão dos sentidos, sentimentos e sensações, para possibilitar a ampliação da linguagem pictórica como forma de representação” (FLORIANÓPOLIS, 2015a, p. 111).

Contrapondo-se às produções estereotipadas produzidas em série, que são a negação da autoria da criança, consideramos que os modelos engessam a capacidade da criança se expressar e representam um produto final que desconsidera a linguagem enquanto processo criativo. As “Diretrizes Educacionais Pedagógicas para a Educação Infantil” compreendem o desenho da criança como uma linguagem, nesse sentido, o desenho representa a imagem do “processo de simbolização da criança e a sua possibilidade de afirmar-se como criadora, como ser no mundo, que tem alguma coisa a dizer” (FLORIANÓPOLIS, 2010, p. 70).

Assim, perspectivamos que essas imagens representem as experiências, para além de uma imagem estática, e estejam contextualizadas aos saberes e conhecimentos das crianças, como afirmam as DCNEI (2010, p. 26), ao determinar que devem ser garantidas “experiências que 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”. Nessa perspectiva, segue o registro da professora Laura da instituição pesquisada ⁴²:

Iniciamos nosso projeto de trabalho “O que a minha cidade tem?” com o recebimento de uma carta de Gutemberg e uma maleta com um livro e imagens de Florianópolis. Ao receberem a carta e a maleta, logo as crianças indagaram: “ — Quem mandou isso?” “ — O que tem aí dentro?”. Iniciamos nossa conversa, lendo a carta de Gutemberg. Na carta Gutemberg disse que sempre gostou muito de ler, aprender e viajar e em sua passagem pelo aeroporto de Florianópolis, soube que as crianças do Grupo V também gostavam muito de aprender e estavam interessados em conhecer as letras, os números e um pouco mais sobre Florianópolis. Por isso, ao saber dessa informação, decidi deixar no NEI uma carta e uma maleta com fotos que ele mesmo tirou da nossa cidade! As crianças ouviam a carta atentamente, e quando terminamos de ler, logo exclamaram “ Ele gostava de livros!” “Ele inventou muitos livros!”. Depois da carta, abrimos a maleta e nesse momento todos os olhares se voltaram para dentro dela “eu vi um livro” “tem um livro aí”, logo as crianças perceberam que havia

⁴² Para preservar a imagem as professoras estão identificadas por um nome fictício.

um livro na maleta. Lemos o livro “Helena descobrindo a Ilha da Magia” que contava a história sobre uma menina muito inteligente, que morava em uma cidade do Estado de Santa Catarina e nas férias sempre vinha para o Ribeirão da Ilha passar as suas férias escolares na casa de sua Avó, Dona Margarida. Certo dia, Helena encontrou um álbum de fotos e ficou curiosa para conhecer aqueles lugares, convidou sua vó para passearem por Florianópolis. Juntas elas fizeram um roteiro e foram passear por alguns dos pontos turísticos de Florianópolis. No livro apareceram muitas imagens da nossa cidade e isso causou grande interesse nas crianças em explorarem as imagens da maleta. D, ao ver a imagem do Mirante do Morro da Cruz logo informou “sabe Prô minha mãe trabalha aí”. G, disse que Dona Margarida é sua vizinha “Dona Margarida mora no meu bairro”. H, reconheceu o Mercado Público. I, ao ver a imagem da Praça XV e da Figueira disse “isso é no centro”. H, segurando a imagem da ponte disse “essa é a ponte Hercílio Luz”. Assim envolvidos pelo interesse e motivados pela curiosidade, as crianças exploraram as imagens e conversamos sobre o que tem na nossa cidade! Enquanto olhavam as imagens de comidas típicas da nossa Ilha, algumas crianças cheiraram as imagens e nos disseram estarem sentindo o “cheirinho de comida”. Dando continuidade ao nosso projeto, apresentamos o globo terrestre, conversamos sobre o nosso planeta Terra. Localizamos o Brasil, Santa Catarina e Florianópolis. D, logo localizou o Brasil, nos disse cada letra da palavra e mostrou aos amigos onde ficava o Brasil “o Brasil é grande!”. M, disse que o Brasil tem cor verde porque “tem muitas árvores, tem natureza”. Conversamos sobre o nosso país Brasil. Informamos que no Brasil há muitos estados. Depois conhecemos o mapa de Santa Catarina, nosso Estado e localizamos nossa cidade (Registro 15/04/2016, grifos nossos).⁴³

Podemos perceber, no registro da professora Laura, como o livro e as imagens na maleta de Gutenberg estimularam a curiosidade, a exploração, o encantamento e a indagação nas crianças fornecendo-lhes uma experiência viva e significativa, diante da clara intencionalidade da professora ao mediar essa experiência, que integrou a leitura da carta, o conhecimento da história e cultura da cidade, apreciação das imagens e a sua relação com as imagens do livro, a localização geográfica ao explorarem o mapa, revelando em sua prática conhecer as crianças, mediar suas aprendizagens, problematizar, sistematizar, conduzir situações de aprendizagens e organizar o espaço, tempos e materiais como interlocutores do conhecimento para a atividade proposta.

Diante do exposto, compreende-se que ao organizar o espaço como gerador de experiências, o professor precisa colocar-se no papel de um observador atento tornando-se um pesquisador da sua própria prática cotidiana (BONDIOLI, 2004a), para provocar diariamente nas crianças o desenvolvimento da linguagem, para comunicar e expressar ideias, fantasias e opiniões. Sendo assim, “(...) o desafio para o educador é apoiar o conflito produtivo desafiando as respostas de uma ou várias crianças, oferecendo um ambiente com materiais e equipamentos estimulantes (RINALDI, 1999, p. 117).

Contudo, considerando o rigor da avaliação da qualidade, avaliada na sub escala *linguagem e raciocínio*, percebe-se que, mesmo diante da riquíssima experiência proposta às

⁴³ Para preservar a imagem as crianças estão identificadas por uma letra.

crianças pela professora Laura, é essencial que a organização do espaço, materiais e tempo contemplem livros e imagens para as crianças explorarem em situações informais no cotidiano e não apenas em situações específicas planejadas pelo professor. Assim, o acesso às experiências linguísticas acontecerá em situações variadas do cotidiano, sem reforçar a centralidade da ação do professor na “hora da atividade” e sim, em diversas situações que considerem a singularidade, a autonomia e a curiosidade da criança, para ampliar as experiências linguísticas. Outro item avaliado na sub escala foi o “uso da linguagem para desenvolver o raciocínio”.

3.5.2 Uso da linguagem para desenvolver o raciocínio

O uso da linguagem para desenvolver o raciocínio apresenta aspectos que “consideram se os adultos conversam com as crianças sobre relações lógicas ou conceitos e também se os adultos trabalham, de acordo com as habilidades do grupo, conceitos como igual/diferente, equivalência, classificação, seriação, espaço, dentre outros” (FLORIANÓPOLIS, 2016a, p. 286)⁴⁴.

Nesse item a instituição educativa pesquisada obteve a média 1,25, o que significa que desenvolve práticas inadequadas, ainda precárias e não desejáveis pois [...] a equipe não fala com as crianças em termos de relações lógicas e os conceitos são introduzidos de forma inadequada, [...] os adultos apresentam resposta à criança sem ajudá-la a encontrar solução (FLORIANÓPOLIS, 2016a, p, 209)⁴⁵.

Nessa perspectiva, para encorajar as crianças a discutir ou explicar o processo de raciocínio usado para solucionar problemas, propomos “considerar como problema, toda situação que permita algum questionamento ou investigação, de algo ainda não compreendido para que o confronto encontre um ou vários processos de resolução” (SMOLE, 2000, p. 14). Para Harms; Clifford; Cryer (2002), a necessidade de solucionar problemas deve estar relacionada às experiências reais e interesses das crianças. Entretanto Smole (2000, p. 16) afirma que:

Algumas perguntas simplesmente não fazem sentido para determinadas crianças; portanto, essas perguntas não se constituem um problema para elas. Isso pode ocorrer por vários motivos, seja pela linguagem envolvida, pelo desinteresse da criança em relação à situação ou pelos recursos de que ela dispõe.

⁴⁴ FLORIANÓPOLIS. Resultados da Avaliação para as Unidades Educativas.2016a.286p.Relatório.

⁴⁵ Ibid., p. 209.

Ainda segundo a autora, para ampliar a prática de resolução de problemas, as perguntas dependem do foco que estamos buscando. Submeter as crianças a uma lista de perguntas sem objetivos, limita o conceito de problema, entretanto, é essencial planejar adequadamente os questionamentos para que as crianças aprendam enquanto buscam suas respostas (SMOLE, 2000).

Diante do exposto segue o registro da professora Laura:

Após ouvirmos as crianças e suas novidades, propusemos uma situação problema envolvendo a matemática, organizamos os copos que as crianças utilizam para beber água no centro do tapete e lançamos alguns questionamentos, convidando assim as crianças para criarem suas hipóteses sobre aquela situação: Será que esses copos são suficientes para o nosso grupo? Quantos copos nós temos no tapete? Quantas crianças vieram hoje? Como podemos resolver esse desafio? Ao ouvirem esses questionamentos, logo as crianças iniciam a elaboração de suas hipóteses: “tem pouco copo” “essa quantidade não é suficiente”, “faz assim, vamos contar quantos copos tem e ver quantos copos mais precisamos” “1,2,3,4,5,6,7,8,9,10,11,12,13,14,15,16,17, 18. Tem 18 copos profe! Tem que pegar mais 4, tem 22 amigos, deixa que eu pego – disse D segura de que sua resposta estava correta e já levantando-se para buscar os outros copos. Durante essa proposta, optamos por deixar as crianças criarem suas hipóteses e fomos fazendo as mediações necessárias. Assim, por meio de uma brincadeira as crianças vão se apropriando de conceitos matemáticos como quantidade, contagem, relação termo a termo, adição e subtração (Registro 22/04/2016, grifos nossos).

Nesse registro percebemos a importância do papel do professor ao encorajar as crianças a raciocinarem durante uma das situações significativas do cotidiano que vivenciaram, usando acontecimentos e experiências reais como base do desenvolvimento dos conceitos, para isso é necessário desafiar as crianças a elaborarem perguntas e compreender a realidade, provocando seu pensamento hipotético e o prazer pela descoberta e experimentação. Podemos considerar que o papel da professora Laura pauta-se no que os autores da sub escala indicam ao orientarem que o professor deve “encorajar as crianças a raciocinar durante o dia, usando acontecimentos e experiências reais como base do desenvolvimento dos conceitos” (HARMS; CLIFFORD; CRYER, 2002, p.25).

Assim, o raciocínio foi explorado pelas crianças no uso de sua função social, relacionado a uma experiência sobre a qual elas elaboraram hipóteses para dela se apropriar.

Entretanto elas não fazem isso naturalmente, mas a partir de uma variedade de ferramentas culturais expostas a elas nos contextos sociais ao qual estão inseridas. É nesse sentido que se preconiza uma intervenção pedagógica pautada na organização de suportes materiais e imateriais, na produção de significados, no compartilhamento entre adultos e crianças, crianças e crianças na relação com o mundo físico, natural e cultural. Ou seja, a presença dos adultos nas brincadeiras e jogos desenvolvidos pelas crianças torna-se importante, à medida que se busca apoiar e ampliar seus conhecimentos matemáticos e sobre o que realizam com os objetos [...]. (FLORIANOPOLIS, 2012, p. 218)⁴⁶.

⁴⁶ Orientações Curriculares para a Educação Infantil da Rede municipal de Florianópolis/Prefeitura Municipal de Florianópolis, Secretaria Municipal de Educação. Florianópolis, SC, 2012.

Nessa perspectiva, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil(2009b), apontam possibilidades para que as práticas pedagógicas na Educação Infantil garantam experiências que “recriem, em contextos significativos para as crianças, relações quantitativas, medidas, formas e orientações temporais” (BRASIL, 2009b, art.9º, inciso IV).

Em outro episódio vivido na instituição pesquisada a professora Camila brincou de supermercado com as crianças:

[...] levei embalagens de alimentos, produtos de limpeza e higiene para montarmos o supermercado na sala, e as crianças ficaram todas empolgadas para organizar, sentamos no tapete, e fomos separando, o que era alimento, produto de higiene, limpeza, bebidas (lácteas, sucos, água), depois cada um escolhia um produto e colocava na prateleira, e quando já estava tudo organizado em nosso supermercado começamos a brincadeira. A M e a B foram as caixas do supermercado, e os clientes passavam nas prateleiras, pegavam os produtos, colocavam nas cestinhas e passavam no caixa para pagar...as crianças curtiram muito a brincadeira, aos poucos íamos trocando para que todos fossem o caixa. Tivemos dificuldade para atender as crianças individualmente durante a brincadeira, principalmente porque não tínhamos troco que correspondesse a necessidade de cada criança (Registro 05/2017).

Este registro revela que a professora Camila possibilitou uma situação de compra e venda em que as crianças participaram da organização do espaço para brincar, estabelecendo relações com as grandezas e medidas envolvendo tamanho e posição, interpretando e organizando dados. Nessa perspectiva, Harms; Clifford; Cryer (2002, p.25) alertam que nesse item da sub escala, “as crianças devem ser encorajadas a discutir ou explicar o processo de raciocínio usado para solucionar problemas”, ou seja, por que separaram os produtos em diferentes grupos, por que as embalagens dos produtos são parecidas ou diferentes.

Assim, diante dos itens que são avaliados na sub escala e a proposta de compra e venda relatada pela professora, consideramos que o uso da linguagem para desenvolver o raciocínio seja percebida pelo professor como uma forma de comunicação com as crianças e com o espaço enquanto um outro educador, que atua cotidianamente e torna-se parte indissociável nas experiências das crianças para ampliar as capacidades de analisar, comparar, observar, tomar decisões, tirar conclusões, propor e resolver problemas. Portanto, “ as descobertas e a construção do conhecimento matemático por parte das crianças, devem ser mediados pelas professoras, que conscientes dos modos como se constitui o processo de aprendizagem provocarão as crianças a vivenciá-los”(FLORIANÓPOLIS, 2012, p. 216)⁴⁷.

O Relatório “Resultados da Avaliação para as Unidades Educativas” (2016a), apontou as seguintes indicações para as instituições e para as professoras enquanto mediadoras do conhecimento matemático:

⁴⁷ Orientações Curriculares para a Educação Infantil da Rede municipal de Florianópolis/Prefeitura Municipal de Florianópolis, Secretaria Municipal de Educação. Florianópolis, SC, 2012.

- Criar áreas de interesse que explorem materiais para contar, quantificar, medir, classificar e seriar.
- Planejar formações específicas, com profissionais da área de Ciências e Matemática, que possam subsidiar as ações de planejamento em torno dos conceitos basilares dessas áreas para a faixa etária de 2 a 5 anos, tais como: tempo, espaço, medidas, quantidade, número, dentre outros.
- Equipar a sala referência com materiais que favoreçam a interação das crianças com Matemática e Ciências.
- Construir na sala referência um canto temático das coleções (espaço onde as crianças possam agrupar, ordenar, classificar, seriar conjuntos de objetos que elas mesmas coletam, como elementos da natureza, objetos da cultura local, brinquedos, dentre outros).
- Disponibilizar na sala referência conjuntos pequenos e grandes de dinossauros, animais domésticos, meios de transporte, botões, conchas, blocos, caixas, bolas, para explorar a classificação e seriação por atributos físicos.
- Adquirir *softwares* educativos que explorem, via jogos eletrônicos, conceitos e habilidades que enfatizam o contar, quantificar, medir, comparar, agrupar etc. (FLORIANÓPOLIS, 2016, p. 212)⁴⁸.

Tais encaminhamentos estão em consonância com o Currículo da Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, que apresenta o indicativo da importância do papel do professor ao organizar e ampliar permanentemente o acervo oferecido às crianças com elementos de diferentes materialidades (FLORIANÓPOLIS, 2015a)⁴⁹. Nas Orientações Curriculares para a Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (2012) reitera-se que:

[...] a organização dos espaços, dos tempos, dos objetos e brinquedos é fundamental para qualificar e ampliar a partir do que as crianças conhecem e já sabem fazer. Daí a importância da intervenção da professora como mediadora das relações com a cultura e com os elementos que compõem o mundo físico e natural. O papel da professora nesse processo é o de instigar/provocar a construção e levantamento de hipóteses, do pensar e agir sobre as coisas, apoiar as ideias das crianças e criar possibilidades de concretizar e ampliar as brincadeiras, imaginação e fantasia. Isso exige colocar ao alcance delas, objetos da cultura material e imaterial que instigam à invenção, a pesquisa, a exploração, a curiosidade, a contemplação, a elaboração de significados, o desejo de conhecer e experimentar intensamente as coisas do mundo, de forma cada vez mais elaborada (FLORIANÓPOLIS, 2012, p. 218).

Nessa perspectiva, segundo Harms; Clifford; Cryer (2002, p. 25) “os conceitos são introduzidos em resposta aos interesses das crianças ou à sua necessidade para solucionar problemas”, com diferentes materialidades que possibilitam medir, quantificar, relacionar

⁴⁸ FLORIANÓPOLIS. Resultados da Avaliação para as Unidades Educativas. 2016a. 286 p. Relatório.

⁴⁹ Os elementos de diferentes materialidades são compostos de: Elementos Naturais: água; terra e areia de diferentes cores e texturas; gravetos de diferentes tamanhos e espessuras; sementes de diferentes espécies, formas e tamanhos; folhas de diferentes tamanhos e espécies; tocos de madeiras; conchas; carvão; pigmentos naturais; pedras; cascas; penas; fogo; palitos; argila de diferentes cores; grude; grama plantada; esponjas naturais. Elementos sintéticos/industrializados: tampas de diferentes tamanhos, cores e formatos; botões, cordões de tamanhos e texturas diversas; potes de diferentes tamanhos, materiais e cores; canos de diferentes formatos e bitolas; tintas; lápis de cor; canetinhas hidrocor; aquarelas; cola colorida; cola branca; lápis pastel; giz de cera; massinha de modelar; canudos; escovas de dentes; pentes; pinces; rolos de papel de diferentes tamanhos; tesouras; esponjas; espumas; fibra sintética; vidros de diferentes tamanhos e formas; algodão; rolhas; materiais de metal: tampas de metal; espelhos; colheres de pau; Suportes: papéis e tecidos de diversos tamanhos, formatos, cores, gramaturas e texturas; plásticos; placas de madeira; telas; jornais; revistas.

semelhanças e diferenças na cor, tamanho, peso, espessura e resolver problemas e outras possibilidades de relações de aprendizagens, de modo a garantir “experiências que recriem, em contextos significativos para as crianças, relações quantitativas, medidas, formas e orientações espaço temporais” (BRASIL, 2009a).

Nessa lógica, na próxima seção entrelaçamos o item “uso informal da linguagem” com os documentos municipais, nacionais e os planejamentos das professoras, tendo em vista que a comunicação oral das crianças necessita ser desenvolvida no cotidiano.

3.5.3 Uso informal da linguagem

Esse item considera se há um bom uso da linguagem quando os adultos estimulam diariamente a comunicação oral das crianças, conversando com elas durante vários momentos da rotina e permitem que elas falem durante a maior parte do dia (FLORIANÓPOLIS, 2016a)⁵⁰.

A instituição pesquisada obteve o resultado 3,25 nesse item e segundo o relatório “Resultados da Avaliação para as Unidades Educativas” (2016a, p.13), isso corresponde “[...] que algumas condições já foram melhoradas e, possivelmente, algumas vezes há conversas entre a equipe e as crianças”. Nesse sentido, as Orientações Curriculares para a Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (2012), alertam que “temos situações nas quais, o que as crianças falam parece não ser o assunto a ser abordado pelos adultos e, por isso, não são de fato escutadas” (FLORIANÓPOLIS, 2012, p. 103). Essa prática limita as possibilidades das professoras considerarem a comunicação enquanto um processo a ser desenvolvido na criança, “uma vez que não nascemos conversando” (FLORIANÓPOLIS, 2012, p. 103).

Entretanto, para que a escuta da criança seja de fato considerada Rinaldi (2012, p. 125) define:

Escuta como sensibilidade aos padrões que conecta, ao que nos conecta aos outros; Escuta, portanto, como sensibilidade de ouvir e ser ouvido – ouvir não somente com as orelhas, mas com todos os nossos sentidos (visão, tato, olfato, paladar, audição e também direção); Escuta das cem linguagens, símbolos e códigos que usamos para nos expressar e nos comunicar, e com os quais a vida expressa a si mesma e se comunica com aqueles que sabem ouvir. Escuta como tempo, tempo de ouvir, um tempo situado fora do tempo cronológico – um tempo cheio de silêncios, de longas pausas, uma suspensão, um elemento que engendra ouvir os outros, mas que também é gerado pelo escutar o que os outros tem de nós. Por trás do ato de escuta existe normalmente uma curiosidade, um desejo, uma dúvida, um interesse; há sempre alguma emoção. Escuta é emoção; é um ato originado por emoções e que estimula

⁵⁰ FLORIANÓPOLIS. Resultados da Avaliação para as Unidades Educativas.2016a.286 p. Relatório.

emoções. As emoções dos outros nos influenciam por meio de processos fortes, diretos, não mediados e intrínsecos à interação entre sujeitos comunicantes.

Assim, essa escuta sinaliza a necessidade de que o professor proponha experiências durante a rotina em que as crianças troquem pontos de vista, produzam narrativas, ampliem vocabulário. Que o professor esteja junto e atento nessas conversas. Que o professor seja um apoiador das iniciativas das crianças. Que ele registre sistematicamente o que elas dizem, fazem, brincam, pensam no desenrolar do cotidiano. Segundo Rinaldi (2012, p. 128) “é a recíproca interação, que possibilita a criação e a consolidação de conceitos”, principalmente quando “o professor acrescenta informações para ampliar as ideias expressadas pelas crianças” (HARMS; CLIFFORD; CRYER, 2002, p.26).

Ainda, segundo Rinaldi, a documentação pedagógica “é vista como escuta visível, como construção de traços [...], que além de testemunhar processos e trajetórias de aprendizado das crianças, também os tornam possíveis de ser visíveis” (RINALDI, 2012, p. 129).

Perspectivando a escuta do professor como sensibilidade aos modos da criança expressar, comunicar, ser e estar no mundo, Harms; Clifford ; Cryer (2002) indicam que o papel do professor no item uso informal da linguagem apresentado na sub escala *linguagem e raciocínio*, possibilita estimular a conversa entre as crianças a maior parte do dia, ou seja, que o seu papel seja para além de controlar comportamentos ou para conduzir as rotinas.

Em muitos episódios vividos na unidade educativa, as crianças são inseridas em rotinas mecanicistas, tais como a chamada, a roda de conversa, atividades de produzir um desenho, um recorte e colagem, seguindo modelos pré-definidos, rituais repetitivos, sem desafios. Portanto, atividades que desconsideram aspectos relacionados a “garantir à criança acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens” (DCNEI, 2010, p. 18), uma vez que a intencionalidade do planejamento é marcada por propostas desarticuladas entre si. Nesse sentido, as Orientações Curriculares para a Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (2012), indicam a importância do professor compreender o que e como as crianças dialogam para:

[...] identificar quais assuntos das conversas das crianças se prolongam no tempo; que conceitos, concepções, estereótipos emergem em suas falas, considerando o que a professora sabe a respeito dos assuntos e conceitos que as crianças estão conversando e que deve constantemente ampliar o seu vocabulário, os seus saberes e conhecimentos de forma a poder estabelecer conversas que problematizem e ampliem as referências das crianças[...]. (FLORIANÓPOLIS, 2012, p. 104)

Essa indicação disponibiliza elementos para o professor dialogar com a criança, que quer ouvir, ser ouvida e considerada enquanto co partícipe do planejamento, “onde as muitas

linguagens são enriquecidas, multiplicadas, refinadas, geradas, mas onde também colidem, contaminam, formam híbridos umas com as outras e se renovam” (RINALDI, 2012, p. 129).

Assim, de acordo com Rinaldi, para dialogar com a criança é essencial escutá-la para que o diálogo e os questionamentos produzam sentidos que nos conectem às linguagens expressadas por ela. Portanto, “[...] os educadores que sabem como observar, documentar e interpretar os processos que as crianças experimentam autonomamente perceberão, nesse contexto, seus maiores potenciais para aprender como ensinar” (RINALDI, 2012, p. 129).

O próximo item da sub escala a ser explorado é “estimulando as crianças a se comunicarem”, destacando indicativos que revelam a importância da comunicação na educação das crianças pequenas.

3.5.4 Estimulando as crianças a se comunicarem

Esse item avalia a “existência de materiais acessíveis destinados a estimular a comunicação, como fantoches na área dos livros, telefones de brinquedos e reais, etc., e de atividades de contação de histórias, dentre outros” (FLORIANÓPOLIS, 2016a)⁵¹.

A instituição educativa pesquisada obteve a média 2,25, um resultado inadequado e que a instituição “desenvolve práticas ainda precárias e não desejáveis[...] para encorajar as crianças a se comunicar [...]. Há poucos materiais acessíveis para estimular as crianças a se comunicarem” (FLORIANÓPOLIS, 2016a, p. 205). Segundo o relatório da “Resultados da Avaliação para as Unidades Educativas” (2016a), esse resultado apresenta os seguintes indicativos para a instituição educativa e os grupos:

- Criar uma área de interesse da comunicação, onde as crianças disponham de diferentes materiais que potencializem a comunicação oral e escrita, os quais possam ser explorados tanto de forma diretiva pelo adulto como também de forma livre pelas crianças.
- Nas rodas de conversa, desafiar as crianças a expressarem-se oralmente descrevendo semelhanças, diferenças e atributos dos objetos.
- Criar correspondências (cartas, bilhetes, e-mails) com as crianças, para que sejam trocadas com profissionais da unidade, com outros agrupamentos de crianças ou outras unidades da comunidade, município, ou ainda, com familiares.
- Construir com as crianças livros da vida, diários de bordo, para que possam registrar e narrar suas experiências através de fotografias, textos escritos, colagens, desenhos (FLORIANÓPOLIS, 2016a, p. 208).

Entretanto, para estimular as crianças a se comunicarem os indicativos revelam a importância da criação de uma área de interesse permanente com materiais acessíveis às

⁵¹ FLORIANÓPOLIS. Resultados da Avaliação para as Unidades Educativas.2016a.286p.Relatório.

crianças, que estimulem a comunicação oral e escrita e, os gêneros textuais são apresentados como meios para estimular a comunicação para e com as crianças.

A semelhança do conteúdo do item estimulando as crianças a se comunicarem com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, em relação às propostas que “possibilitem às crianças experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, e convívio com diferentes suportes que possibilitem a utilização de gravadores, projetores, máquinas fotográficas e outros recursos tecnológicos e midiáticos” (BRASIL, 2010, p. 26), consiste no papel do professor como um provocador de oportunidades comunicativas de aprendizagem e conhecimentos.

Partindo desse pressuposto o Currículo da Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, indica proposições que estabeleçam ações dialógicas que não considerem apenas aquilo que o adulto propõe ou diz, mas também aquilo que as crianças têm a dizer, incentivando-as a comunicarem-se com os pares e com os adultos, expressarem seus desejos e considerarem esses indicativos para o planejamento do trabalho com as crianças (FLORIANÓPOLIS, 2015a). Contrapondo-se a esse indicativo destaca-se o registro professora Raquel da instituição educativa pesquisada:

Atividades- estamos proporcionando momentos em que as crianças devem de forma bem tranquila buscar a concentração, para então se ter o capricho e o entendimento das tarefas. Algumas crianças possuem resistência para sentar e desenvolver algo, porém, quando observam os amigos fazendo, logo pedem para participar. (Registro dia 16/05/2016)

Diante deste registro, percebe-se que as ações do professor estão centradas na “hora da atividade”, onde todas as crianças realizam uma única proposta ao mesmo tempo, sem interagir e compartilhar experiências e, para se concentrarem, o adulto controla o que dizem, fazem e desejam. A ideia de “capricho” nos remete à reprodução de uma ação que homogeneiza as crianças, sem refletir sobre suas ações e seus modos de ser, comunicar e expressar. Segundo Ostetto (2008), nos remete à ideia de um controle maior do adulto sobre as ações das crianças e faz com que desejemos controlá-las cada vez mais, limitando suas formas de agir, de se expressar e até mesmo de criar.

Afinal, como se constitui o saber do professor? Seja na universidade, na auto formação, na formação continuada na instituição educativa e na Rede Municipal Florianopolitana? Ainda que os questionamentos nos desconcertem construtivamente, precisamos partir do princípio que os documentos curriculares nacionais e municipais são basilares e estabelecem a organização das práticas pedagógicas na e para a Educação Infantil. Nessa perspectiva, a sub escala *linguagem e raciocínio* expressa a realidade vivida pela semelhança com tais documentos, que

constituem concepções de infância e docência que necessitam ser legitimadas na prática pedagógica.

Na medida em que a avaliação aprofunda-se como um ato investigativo, desconcerta a corrente dos saberes dados e provoca certa estranheza na fluência dos questionamentos, hora otimistas, hora pessimistas, hora nos desorientando, hora tendo uma atitude crítica e reflexiva onde todos os envolvidos nessa avaliação de ambientes são co-participes na busca de uma Educação Infantil de qualidade.

Diante disso, a avaliação assume um caráter político, por nos desafiar a tomar parte nesse processo, como sujeitos ativos, para compartilhar uma forma de negociação entre os atores sociais e transformar para melhor a realidade.

Analisar a sub-escala *linguagem e raciocínio* em relação às Diretrizes Educacionais Pedagógicas para a Educação Infantil (2010), às Orientações Curriculares para a Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (2012), o Currículo da Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (2015), às DCNEI (2009) e também, os planejamentos das professoras da instituição pesquisada, nos fez perceber que o “escopo da avaliação não é chegar a uma “verdade” objetiva, mas a uma construção de sentido que espelhe [...]” (BONDIOLI, 2013, p. 3, grifo do autor) no contexto, as especificidades da qualidade da prática pedagógica, aqui, legitimadas de fato nos documentos e nas experiências da instituição pesquisada.

Nessa perspectiva, a avaliação da qualidade de ambientes explicita o que está entrelaçado à singularidade do contexto educativo pesquisado, pois “coincide com a identidade de uma instituição, o que a torna única e especial, reflete seu *ethos*, as tradições, as escolhas, os valores de referência” (BONDIOLI; SAVIO, 2015, p. 24) caracterizados nas práticas que só “assumem valor se produzirem mudanças tanto na concretude do ambiente e das ações educativas quanto nas atitudes, nas intenções, nas aspirações dos sujeitos que participaram do processo avaliativo” (BONDIOLI; SAVIO, 2015, p. 28).

Assim, a avaliação não tem somente uma função diagnóstica, mas “reverbera na finalidade principal atribuída à avaliação, ou seja, a de chegar a uma atribuição de sentido[...] compartilhada” (BONDIOLI, 2013, p. 38) que convoca os atores sociais envolvidos a uma mudança para melhor, numa dimensão participativa, dialogada e negociada, permitindo que o percurso de reflexão e debate propicie a negociação de ações futuras para a construção compartilhada de um projeto de melhorias.

Feitos esses esclarecimentos conceituais quanto à linguagem e raciocínio, os resultados alcançados pela unidade, o cotejamento entre a sub-escala, os documentos e os planejamentos,

passamos então especificamente ao interior da unidade, na troca dos pontos de vista entre os atores envolvidos.

4 AVALIANDO O CONTEXTO NUMA INSTITUIÇÃO EDUCATIVA: DOS PONTOS DE VISTA AO COMPARTILHAMENTO DE SABERES PARA QUALIFICAR A LINGUAGEM E RACIOCÍNIO

O presente capítulo apresenta uma análise mais alargada acerca da avaliação de contexto, nomeadamente no que toca à participação das professoras da instituição educativa pesquisada na dinâmica do grupo focal. Neste percurso, mapeamos como linguagem e raciocínio estão contemplados nos projetos de formação continuada realizados pela Diretoria de Educação Infantil nos últimos cinco anos, além de identificarmos com o grupo focal como a linguagem e raciocínio são referenciados nos documentos curriculares nacionais e municipais.

No conjunto das sessões que realizamos com o grupo focal, na perspectiva de um percurso participativo, portanto, democrático, lançamos o desafio complexo de olhar de dentro a prática pedagógica e desenvolvemos o *processo de compartilhamento reflexivo da avaliação* interrogando-a, problematizando-a, tendo como referência a identidade institucional que a instituição educativa pretendia alcançar e manter ao construirmos um plano de melhorias para qualificar a linguagem e raciocínio.

4.1 DO PROCESSO DE COMPARTILHAMENTO REFLEXIVO DA AVALIAÇÃO ÀS CATEGORIAS DE ANÁLISE

Analisamos nesta pesquisa o contexto de trabalho pedagógico em uma instituição educativa, para compreender o resultado inadequado avaliado na sub escala *linguagem e raciocínio*, da escala ECERS-R. Tomamos como pressuposto que a avaliação da Educação Infantil possibilita o aperfeiçoamento contínuo das práticas pedagógicas, contribuindo para que o direito das crianças a uma educação de qualidade seja legitimado.

Nas palavras de Moro e Souza (2016, p. 338-339) esses “instrumentos são guias para os olhos, que orientam e dirigem a observação e a autoanálise e estimulam o processo reflexivo”. Assim, o presente estudo pautou-se numa base teórica que coloca a avaliação como uma prática reflexiva e transformadora. Nesse sentido, refletir sobre as práticas pedagógicas implica que os pontos de vista das professoras em debate sejam tônica para a participação, para então, transformar a própria realidade, onde a avaliação tem a “necessidade de um confronto entre pontos de vista como pressuposto de qualquer processo avaliativo” (BONDIOLI, 2004a, p. 145).

Consideramos que a avaliação de um contexto educativo ao provocar o empoderamento das professoras enquanto partícipes, as desafia a tomar parte da realidade da sua própria prática para assumir a responsabilidade compartilhada, gerando um percurso de melhorias, tornando-se agentes sociais desse processo ao assumirem posicionamentos com valores, que nem sempre coincidem, pois “hoje, sabemos que aquilo que chamamos de “teoria”, de “saber” ou de “conhecimentos” só existe através de um sistema de práticas e de atores que as produzem e as assumem”(TARDIF, 2008, p. 235, grifo do autor) pautados em um processo de discussão e negociação da qualidade.

Dessa forma, decompomos a sub escala *linguagem e raciocínio* em questionamentos que demarcaram as especificidades dos quatro itens que a compõem, na medida em que o percurso convidava as professoras “a aprender a olhar-se e enxergar, para discutir e colocar-se em discussão” (FERRARI, 2003, p.15) analisando os saberes que constituem a própria prática pedagógica contextualizados com o ponto de vista dos autores do instrumento e dos documentos curriculares nacionais e municipais, com base nos resultados dos itens avaliados na sub escala *linguagem e raciocínio*.

Delineou-se assim, as etapas do processo de compartilhamento reflexivo da avaliação do grupo de professoras da instituição pesquisada:

1ª etapa: Composição do grupo de trabalho para analisar a *linguagem e raciocínio*: A pesquisadora convidou um grupo de professoras dos grupos 3,4, 5, e 6 que no ano de 2015 participaram do “Projeto de Expansão e Aperfeiçoamento da Educação Infantil”, implementado pela Prefeitura Municipal de Florianópolis. Após a composição do grupo, compartilhamos a definição dos papéis com as participantes, ou seja, à pesquisadora coube provocar o empoderamento dos sujeitos que, ao olharem de dentro a prática pedagógica, tiveram a possibilidade de inovar e transformá-la para melhor e as vozes das participantes e seus pontos de vista que tanto podiam estabelecer consensos, como dissensos, foi o que constituiu a tessitura das análises;

2ª etapa: Retorno dos dados da avaliação da qualidade dos ambientes para o grupo: A pesquisadora socializou o retorno dos dados da avaliação com as professoras, aprofundando a compreensão do processo, visto que foram objetos de análise da ECERS-R e, agora partícipes ativos de um processo de reflexão e mudança sobre a própria prática.

3ª etapa: Processo reflexivo e dialógico: Para que o grupo focal tivesse o conhecimento de si mesmo e de suas práticas, por meio de perguntas e respostas que perpassavam todas as etapas. Porém, nesta etapa especificamente as perguntas foram direcionadas especificamente aos itens que compõem a sub escala *linguagem e raciocínio*.

4ª etapa: Aprofundamento teórico e análise das semelhanças e diferenças dos itens avaliados na sub escala *linguagem e raciocínio* com os documentos curriculares municipais e nacionais: O grupo e a pesquisadora aprofundaram estudos e contextualizaram teoricamente a sub escala *linguagem e raciocínio* e os documentos curriculares municipais e nacionais, comparando semelhanças e diferenças entre os documentos apontando considerações, a fim de refletir sobre a qualidade da prática pedagógica da instituição educativa pesquisada, buscando qualificar a *linguagem e raciocínio*;

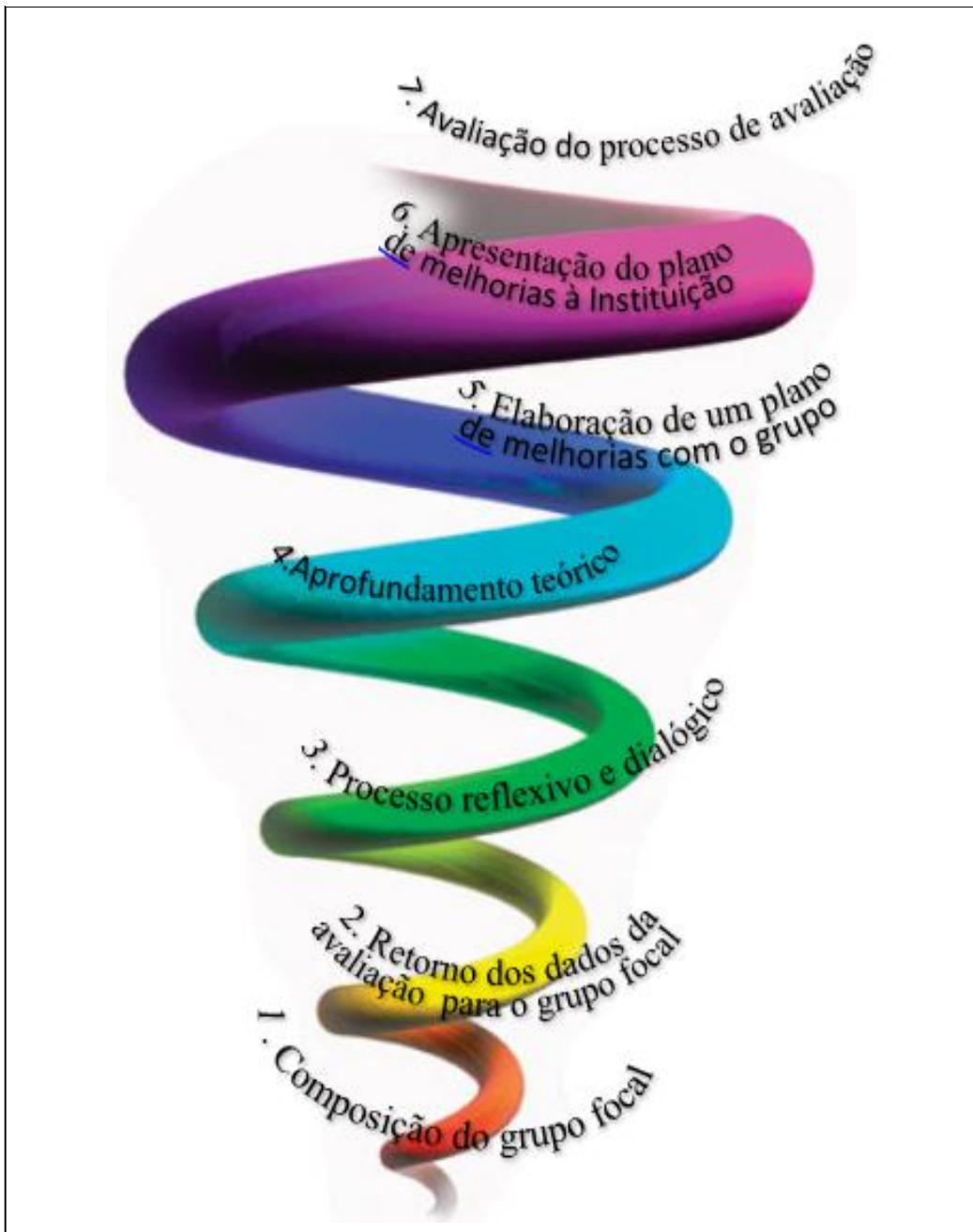
5ª etapa: Elaboração de um plano de melhorias com o grupo de trabalho: A partir da análise da *linguagem e raciocínio*, o grupo elaborou um plano de melhorias para qualificar a *linguagem e raciocínio*, discutindo as seguintes questões: O que melhorar, por que, como, onde, quando e quem será o responsável em organizar cada ação de melhoria;

6ª etapa: Apresentação do plano de melhorias: O grupo apresentou o plano de melhorias à instituição para avaliar as ações possíveis de serem implantadas;

7ª etapa: Avaliação do processo de avaliação compartilhada: Pesquisadora e o grupo refletiram suas opiniões sobre o processo de compartilhamento reflexivo da avaliação vivenciado entre pesquisadora e grupo focal.

Apresentamos tais etapas, representadas em “um processo em espiral aberta” (BONDIOLI, 2013, p. 34). Nessa perspectiva o *processo de compartilhamento reflexivo da avaliação* é entendido como um processo crescente que tende a permanecer aberto e a expandir-se para transformar para melhor a prática pedagógica, no confronto dos pontos de vista ao negociarem e fazerem a própria qualidade participando, para consolidar a identidade de uma realidade educativa (BONDIOLI; SAVIO, 2013), conforme o que apresentamos a seguir:

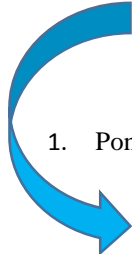

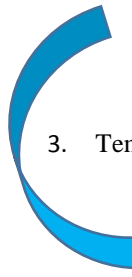

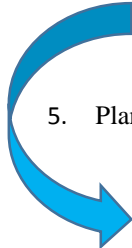
Quadro 6 - Processo de Compartilhamento Reflexivo da Avaliação



Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2018.

Algumas das especificidades constitutivas do processo de compartilhamento reflexivo da avaliação só foram percebidas no momento da transcrição integral dos áudios e vídeos, utilizados como suporte para detalhar cada episódio vivido com o grupo focal. A partir de tal transcrição chegamos às categorias de análise sintetizadas no quadro abaixo:

Quadro 7 - As categorias de análise e seus conteúdos

Categorias de Análise	Conteúdos para discussão das categorias de análise
Saberes docentes	1. Pontos de vista em debate 
	2. Saberes docentes <ul style="list-style-type: none"> ↔ Relação teoria e prática ↔ Centralidade do adulto ↔ Controle dos espaços e materiais 
Tempo	3. Tempo <ul style="list-style-type: none"> ↔ Hora da atividade ↔ Registro do cotidiano 
	4. Um Projeto Político Pedagógico Vivo 
	5. Plano de melhorias 

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2018.

A seguir apresentamos as categorias *Saberes Docentes* e *Tempo* que estruturam a escolha dos episódios a serem analisados e discutidos no decorrer deste capítulo.

Abordamos a primeira categoria *Saberes Docentes*, a partir da compreensão da prática pedagógica das professoras, pelo fato de ocuparem na instituição uma posição estratégica, pois, são elas as produtoras e mediadoras do conhecimento que demarcam sua prática em relação aos saberes que compartilham. Desse ponto de vista, Tardif (2008) afirma que o saber docente é

um saber plural, constituído no percurso profissional nos quais as professoras atuam no decorrer da profissão, incluindo tanto as instituições que as formam quanto as instituições em que trabalham, formando a base de sua experiência. Esse pluralismo de saberes corresponde aos saberes da formação profissional, saberes disciplinares, curriculares e experienciais. São eles segundo Tardif (2008):

Os **saberes da formação profissional** são transmitidos pelas instituições de formação inicial e/ou contínua das professoras. Pode-se chamar de **saberes disciplinares** os definidos e selecionados no interior das instituições universitárias. Apropriados pelas docentes ao longo de suas carreiras, os **saberes curriculares** correspondem aos objetivos, metodologias, conteúdos, que a escola categoriza e apresenta como um modelo de cultura erudita. E, por fim, os **saberes experienciais**, aqueles saberes específicos que integram a experiência individual e coletiva do saber-fazer e saber-ser professora na prática pedagógica.

Assim, a professora ocupa uma função social determinante para além de uma função produtora de conhecimentos constituídos historicamente, pois nenhum saber é por si mesmo formador, saber algo não é mais suficiente, é preciso desenvolver um saber ensinar baseado na experiência cotidiana (TARDIF, 2008), com e para as crianças. Na centralidade desta categoria procuramos identificar as relações que as professoras estabelecem com os saberes docentes que constituem os sentidos de ser e de estar professora ao olharem de dentro a prática pedagógica para qualifica-la, analisando a *linguagem e raciocínio*.

O *tempo*, a segunda categoria de análise desta pesquisa, apresenta-se como “um riquíssimo patrimônio social do saber” (ELIAS, 1998, p. 35), neste caso, o saber docente, tal como é vivido, para além de um tempo físico, mero receptor e organizador de episódios educativos. O tempo para Elias(1998), orienta uma multiplicidade de tarefas tornando-se uma rede fundamental de configurações de relações sociais desenvolvida pela civilização, que fez dele um item primordial para regulação da vida em comum. Para o autor, o relógio, assim como qualquer mecanismo físico construído pelo homem, é um dos instrumentos de medição que representa o tempo sem ser o tempo, pois transmitem fisicamente uma espécie de mensagem que regula comportamentos nas relações sociais e culturais entre homens, mulheres e crianças.

Elias (1998), acredita que o tempo é um símbolo social, acionado e estruturado pela experiência, aprimorada de geração para geração. Nessa perspectiva, dificilmente a noção de tempo social defendida por Elias, seria capaz de produzir conceitos como sequência, regularidade, continuidade, sem ter adquirido tais conceitos por meio de uma longa e desenvolvida tradição do saber. Assim, é a experiência social de um grupo, que cria no indivíduo pertencente a esse, a noção de tempo, que “constitui uma rede de relações, amiúde

muito complexa, e que a determinação do tempo representa, em essência, uma síntese, uma atividade de integração” (ELIAS, 1998, p. 47).

Nessa perspectiva, o *tempo* enquanto categoria de análise revela os modos como as professoras se relacionam com o tempo na instituição educativa, enquanto experiência social que organiza a intensidade das relações do cotidiano e “contribuem decisivamente para caracterizar o clima social dos grupos nas instituições, para influenciar seus comportamentos e também, [...] para veicular comportamentos e aprendizagens sobre o significado e o uso do tempo” (BONDIOLI, 2004b, p. 17) num cotidiano permeado de intencionalidades que definem como as práticas pedagógicas são organizadas, conduzidas e realizadas.

Apresentamos nos próximos tópicos a discussão das categorias de análise e seus conteúdos, tendo em vista o processo de negociação e tomada de decisão da qualidade desejada por um grupo de professoras que constituíram o *processo de compartilhamento reflexivo da avaliação*.

4.1.1 Pontos de vista em debate: O percurso de pesquisa com o grupo focal

Tomamos como princípio basilar da avaliação de contexto da Educação Infantil, a participação, para a constituição dos pontos de vista que em debate se comprometeram “com o processo de avaliação conforme entendem que a sua presença qualifica o debate e o que será proveniente dele” (BRASIL, 2015, p. 43)⁵². Na lógica dessa discussão, apresentamos o quanto essa participação pode possibilitar ao grupo de professoras aproximar-se da realidade cotidiana para mudar para melhor as práticas da sua própria ação pedagógica para qualificar a *linguagem e raciocínio*.

Assim no primeiro encontro, durante a apresentação da pesquisa ao grupo focal a professora Marta explicita: “Nossa! Mas que bom, vamos participar de um grupo de estudo! Sobre o que vamos estudar? Você vai trazer quais textos para estudarmos? Quais autores estudaremos? Vamos levar os textos hoje?” (Registro em áudio, 04/07/2017).

Para responder as indagações da professora Marta, debatemos com o grupo focal enquanto integrantes de seu processo de formação referências à questão: Qual a diferença entre a profissional supervisora lotada na instituição pesquisada e a pesquisadora? Entretanto, percebemos que tornou-se necessário entre pesquisadora e professoras, engajarem-se num processo mútuo de aprender e ensinar, mas para isso foi imprescindível estranhar e compreender

⁵² BRASIL. Contribuições para a Política Nacional: Avaliação em Educação Infantil a partir da Avaliação de Contexto. MEC/SEB/COEDI, 2015. Brasília, D.F., 2015.

a própria constituição da pesquisa em que pesquisadora e as professoras, sujeitos da prática seriam, ao mesmo tempo, participantes e protagonistas.

Nesse sentido, naquele momento esclarecemos ao grupo que, durante os encontros estabeleceríamos uma busca compartilhada de conhecimentos em relação à pesquisa e que, naquele momento a pesquisadora não desempenharia a função de supervisora nos encontros, orientando o trabalho pedagógico diante de uma temática em um grupo de estudo, mas enquanto pesquisadora neste grupo focal, minha função se constituiria no percurso, junto ao grupo. Para desafiar, instigar, questionar, motivar, incluir, despertando o desejo, o prazer, o envolvimento para aprofundarmos e compartilharmos conhecimentos sobre a problemática da pesquisa: “por que linguagem e raciocínio obteve baixa pontuação na avaliação da qualidade em uma instituição educativa com ampla trajetória de formação continuada em serviço?”.

Durante os encontros enquanto pesquisadora, houveram momentos de aproximação para a busca desta questão problema com o grupo focal. Contudo, nessa aproximação foi fundamental a postura de resgatar o outro, fazer emergir os pontos de vista do grupo sem colocar as minhas próprias convicções, deixando prevalecer de modo coerente as expressões do grupo. Porém, foi ao nos distanciarmos do grupo focal, na transcrição, leituras e análises dos registros dos encontros, que encontrávamos estratégias para o alargamento do senso crítico das professoras e de ressignificação dos saberes docentes, que planejávamos o próximo encontro tendo em vista a questão problema.

Nesse processo, após a apresentação da pesquisa ao grupo focal para analisar na escala ECERS- R a sub escala *linguagem e raciocínio*, consideramos o momento de retorno de dados ao grupo uma etapa essencial, pois “ retornar os dados ampliando o sentido e restabelecendo o processo dinâmico da avaliação e mudança” (FERRARI, 2003, p. 23) permitiu ao grupo compreender melhor os instrumentos e métodos utilizados na avaliação de ambientes, haja vista que foram sujeitos de análise da ECERS-R e, agora partícipes ativos de um processo de reflexão e mudança sobre a própria prática.

Iniciamos o retorno de dados apresentando os resultados da sub escala *linguagem e raciocínio* no sentido de compreender, refletir e formular posicionamentos acerca do processo avaliativo do qual as professoras são parte. No episódio “as subjetividades das professoras”, apresentamos a compreensão preliminar das professoras acerca do processo avaliativo, próprias da singularidade de cada uma. Assim, elas debateram:

Giovana: Foi muito superficial. Sofia: Algumas coisas elas deram nota baixa, mas não é culpa da gente. Giovana: Elas não estavam para avaliar o trabalho e sim o espaço. Suzana: Foi avaliado tudo! Sandra: Você acha que um dia de observação é o suficiente para estar avaliando? Pesquisadora: Faz parte da metodologia de observação da sub escala ficar no máximo 4 horas observando, aqui na instituição

ficaram 3 horas, que é o tempo mínimo segundo os autores da ECERS-R. Marcia: Na minha sala a observadora entrou às 8h e só saiu às 12h⁵³. Dalva: Ela foi observar em um dia que eu estava sozinha!?. (Registros em áudio, 04/07/2017)⁵⁴.

Observamos que os subterfúgios exprimiam a busca pela compreensão do processo avaliativo e neste episódio “ assinalam contradições, incompletudes, remetem a outros percursos e a outras histórias, deixam questões abertas” (CIPOLLONE, 2014, p. 43) mas que, em debate tem a possibilidade de negociar os pontos de vista que traduzem o sentido de pertencimento à experiência avaliativa e “permite ver além e através do que é conhecido, colher o implícito e explicitar como é percebido o próprio trabalho” (SELMI, 2013, p.123).

Nessa perspectiva, num estudo sobre a análise da qualidade educativa, organizacional e gerencial das creches na região de Úmbria na Itália, Laura Cipollone nos coloca:

O trabalho de grupo sobre os resultados das observações se tornam assim um lugar crucial, momento para o emergir de preconceitos, de conflitos que frequentemente determinaram uma incapacidade de leitura dos fenômenos, do temor de sentir-se observados e avaliados enquanto se trabalha, o que gera defesas e silêncios (CIPOLLONE, 2014, p. 41).

Compreendemos que colocar em discussão os pontos de vista das professoras sobre os resultados alcançados é uma forma de empoderá-las a refletir a própria prática, que potencializada pela participação do processo avaliativo e a análise dos indicadores de qualidade explícitos na sub escala *linguagem e raciocínio* possibilita a construção de uma qualidade desejada.

Nas palavras das professoras:

Giovana: Mas o que está faltando no nosso trabalho? O que nós vamos fazer com isso, com esse resultado? Trazer a informação e trazer a sugestão. O problema é esse, tá, mas, e agora? Temos um diagnóstico, mas não sabemos o que fazer com ele. Estou há 13 anos na Rede e enquanto profissional, nunca ninguém me perguntou o que está faltando na minha profissão. Suzana: Houve aspectos que foram avaliados em relação ao professor, não era só relacionado ao espaço. Sofia: Numa sala de crianças maiores, até conseguimos avaliar essa coisa de comunicação, raciocínio, mas numa sala de bebês? Pesquisadora: O item avaliado na sub escala, é falar e compreender, específica para aquela faixa etária, são avaliados e observados outros aspectos. Pesquisadora: Por que a *linguagem e raciocínio* obteve um resultado inadequado? Sofia: Foi o momento! Giovana: Não foi o momento, foram vários momentos. Sofia: Não! Foi um dia só, três horas em cada sala, uma sala de cada faixa etária. Num dia gente! Nesse dia pode ter acontecido muita coisa! Pesquisadora: Então, foi a observadora! Suzana: Temos coisas que estão se encaminhando, evoluindo, e têm coisas que precisam ser refletidas na nossa prática, é uma forma de refletirmos sobre nossa prática, algumas questões foram reveladas com essa avaliação, que antes não percebíamos. (Registro em áudio, 04/07/2017)

⁵³ Marcia trabalhava em outra instituição em 2015, quando ocorreu a avaliação da qualidade dos ambientes.

⁵⁴ Conforme já referido anteriormente, para atender as exigências do comitê de ética em pesquisa envolvendo seres humanos, optamos em definir nomes fictícios para as professoras que participaram da pesquisa.

Nesse episódio, diferente do anterior, as professoras revelam seu envolvimento ativo enquanto partícipes, que tomam parte de seus papéis ao interrogarem os próprios pontos de vista em relação às suas práticas. Nessa perspectiva a avaliação “impõe que se olhe de modo mais homogêneo e mais “objetivo” [...] e, permite ao professor ser observador “crítico” de si mesmo” (SELMI, 2013, p. 123, grifo do autor).

Compreendemos que os subterfúgios geram resistências, desvios, dúvidas e defesas, mas ao mesmo tempo em debate, constituem pontos de vista repletos de implicações que atribuem sentidos e significados aos saberes das professoras que permitem redesenhar seu próprio saber “mobilizado e modelado no âmbito das interações entre professores” (TARDIF, 2008, p. 109).

Sendo assim, concordamos com FERRARI (2003, p. 9), ao afirmar que o momento de retorno de dados é fundamental para análise “ [...]sobre os procedimentos e sobre os dados que adquirem significado apenas dentro de um processo de negociação que deve validar, em primeiro lugar, os instrumentos de avaliação”.

Essencialmente na reflexão sobre os resultados avaliados na ECERS-R juntamente com a elaboração da ideia de uma prática pedagógica de qualidade por elas percebida e por elas desejada, percebemos que, compartilhar saberes umas com as outras emana uma questão ética do reconhecimento da diferença, que evita transformar a certeza absoluta em universal, desse ponto de vista o que é prática pedagógica só pode ser respondida no encontro e no diálogo com outro (DAHLBERG; MOSS; PENCE, 2003).

Nesse sentido, na medida em que promovemos o aprofundamento do debate no momento de retorno de dados da sub escala *linguagem e raciocínio*, percebemos que o encontro com o outro provocou o empoderamento das professoras a se posicionarem criticamente a partir do confronto com os indicadores de qualidade da ECERS-R e sobre um perfil qualitativo desejado para a realidade pesquisada, conforme o ponto de vista da professora Laura:

Penso que, para além da gente concordar ou não com a avaliação, cada um de nós tem suas restrições e concordâncias com esse processo, refletir sobre o lado positivo nos fará traçar um caminho, pois sabemos que o dia a dia da creche é intenso, com as crianças pequenas, mais ainda, no dia a dia vamos automatizando as nossas práticas, mas sempre tentamos fazer o melhor, acabamos não articulando muito, ainda mais quando temos um resultado desses [...]. Vamos pegar esses dados para a gente refletir e melhorar nossa prática, aqui é um espaço profissional e essa avaliação não está indicando nada de ninguém, é um conjunto, vamos pensar nisso mesmo. A avaliação nos possibilita refletir no que temos que melhorar, esses resultados representam nossa creche, devemos pegar esses resultados para refletir e melhorar nossa prática, pois representam um conjunto de coisas que estão por traz desse resultado (Registro em áudio, 11/07/2017).

Assim, “ as desconfianças e as perplexidades iniciais devidas à cientificidade da escala foram progressivamente superadas, visto que demonstrou ser um instrumento capaz de discutir de maneira coordenada e responsável a realidade da creche” (FERRARI, 2014, p. 107). Consideramos que o debate sobre a realidade permite que um grupo de professoras “ crie um processo interativo e dialógico em que os preconceitos, o interesse pessoal e as suposições não admitidas, com as distorções e a visão limitada que eles produzem, serão confrontados e desafiados” (DAHLBERG; MOSS; PENCE, 2003, p. 145), para transformar para melhor seus saberes e suas práticas. Saberes que Tardif (2008. p. 199) define como:

[...] os pensamentos, as ideias, os juízos, os discursos, os argumentos que obedeçam a certas exigências de racionalidade. Eu falo ou ajo racionalmente quando sou capaz de justificar, por meio de razões, de declarações, de procedimentos, etc., o meu discurso ou a minha ação diante de um outro ator que me questiona sobre a pertinência, o valor deles. Essa “capacidade” [...] é verificada na argumentação, isto é, num discurso em que proponho razões para justificar meus atos (grifo do autor).

Retomando as palavras da professora Laura, percebemos o quanto seus saberes estão diretamente entrelaçados aos demais saberes do grupo na medida em que seu saber se desenvolve numa construção coletiva de pontos de vista no debate entre atores sociais, que elaboram juízos de valor defendidos na “argumentação que é, portanto, o ‘lugar’ do saber. Saber alguma coisa é não somente emitir um juízo verdadeiro a respeito de algo (um fato ou uma ação), mas também ser capaz de determinar por que razões esse juízo é verdadeiro” (TARDIF, 2008, p. 196).

Para o autor, o ato de julgar se baseia em argumentações cujos atores precisam saber por que fazem as coisas de uma certa maneira e não de outra. Nessa perspectiva, questioná-lo ou fazer questionar-se sobre o porquê dos seus próprios saberes, constitui conseqüentemente descobrir o como seus comportamentos agem em função das intencionalidades e, isso nos permite nos aproximarmos das razões de ser dos saberes docentes manifestos pelas professoras.

Dessa forma, consideramos que os questionamentos que utilizamos no percurso desta pesquisa foram uma forma de “convite às professoras” para compreender as práticas constituídas no cotidiano docente. Assim, com a intenção de debater, refletir e levantar dados sobre a questão problema desta pesquisa, realizamos após o retorno dos dados, algumas perguntas ao grupo de professoras, especificamente em relação à *linguagem e raciocínio*.

A seguir apresentamos os pontos de vista relacionados à pergunta “Como os espaços e materiais são organizados para o desenvolvimento da linguagem?”.

Suzana: Em relação aos materiais, claro que eu tenho uma compreensão, a Sofia tem outra e a Laura tem outra. O material que tem que estar acessível à criança está bem claro, vejo que isso é muito claro, tu chega, tu já prepara os espaços porque tem que estar disponível para a criança, os profissionais que fazem o curso ou não, já sabem. Mas, o professor se dispor a isso são dois patamares, o papel de tu ter consciência,

que na Educação Infantil o material tem que estar disponível, até quem está saindo da universidade sabe, o material não pode estar guardado, tem que estar acessível à criança para que eles tenham autonomia de escolha para brincar, mas vejo que é uma questão muito particular de cada profissional. Pesquisadora: Mas, no planejamento a organização do espaço está presente? Bruna: Tu vê alguma dificuldade, tu já desiste ali né! Pesquisadora: Todas concordam? Laura: Vejo que é falta de planejamento, em algumas salas temos espaços organizados com cantinhos da casinha, consultório médico, livros, supermercado e outras salas não estão organizadas. Muitas profissionais não sabem planejar o espaço e, eu me incluo, por isso temos que estudar os documentos, para termos um fio condutor, para todas as profissionais na organização dos espaços. Sofia: Por isso não adianta arrumar os espaços, qualificar os espaços e não saber trabalhar com esses espaços. (Registro em áudio, 31/10/2017).

Na medida em que as professoras exprimiam o olhar de dentro da prática pedagógica assumiam que a fragilidade em planejar a organização do tempo, espaço e materiais para o desenvolvimento da linguagem decorria, principalmente, do desconhecimento dos documentos curriculares municipais.

Vejam as palavras da professora Suzana sobre o controle do tempo no uso dos materiais “ o material não pode estar guardado, tem que estar acessível à criança para que ela tenha autonomia de escolha para brincar, mas vejo que é uma questão muito particular de cada profissional” (Registro em áudio, 31/10/2017). Aqui, percebemos que o tempo do uso dos materiais ainda está associado às escolhas de cada profissional que utiliza seu controle adultocêntrico ao determinar quando, como e onde as crianças podem vivenciar o tempo da experiência com os materiais que desenvolvem a linguagem. Contrapondo-se ao controle do tempo Fortunati (2009, p. 153) afirma que o tempo “ de uma experiência ativa, criada e continuamente reconstruída pelas crianças, sozinhas ou junto com educadores- é um tempo penetrante e ao mesmo tempo múltiplo e diferente para cada um”.

Assim, a organização do tempo não está associada às subjetividades adultocêntricas mas, deve ser instituída em concordância com os tempos de envolvimento do grupo e de cada criança. Nessa perspectiva, o tempo é considerado como uma categoria cognoscitiva socialmente construída que inclui tanto a subjetividade individual como o conjunto dos significados culturais e sociais que são articulados entre o tempo institucional, a organização do dia-a-dia, o seu ritmo, o planejamento e organização das experiências e seu fluir (BONDIOLI, 2004).

Ainda em relação à análise do episódio, voltamos às palavras da professora Laura que manifestam elementos do planejamento que nos permitem interpretar o sentido da realidade vivida ao nos revelar que “muitas profissionais não sabem planejar e, eu me incluo, por isso temos que estudar os documentos, para termos um fio condutor, para todas as profissionais na organização dos espaços” (Registro em áudio, 31/10/2017).

Para Tardif (2008), essa competência das professoras de agir, de falar, de pensar e de elaborar razões para orientar a própria prática possui um saber-fazer ligado às suas capacidades de racionalizar diferentes hipóteses, argumentos e críticas buscando fundamentá-la em razões de agir.

Nesse sentido, as palavras da professora Sofia fundamentam a análise crítica da própria prática pedagógica ao afirmar: “Por isso não adianta arrumar os espaços, qualificar os espaços e não saber trabalhar com esses espaços”. Para além de avaliar a qualidade dos ambientes, a sub escala *linguagem e raciocínio* considera que o papel do professor possibilita que os materiais para as crianças explorem a *linguagem e raciocínio* estejam disponíveis e acessíveis em várias áreas de interesse. E, assim, o professor durante todos os momentos do cotidiano mobilizará com e para as crianças, situações para escutar, observar, dialogar e desafiar suas ideias e conhecimentos, sob forma de ações, de questionamentos que complexifiquem suas descobertas, nesse sentido o espaço potencializa relações.

Percebemos a influência relacional do espaço nas palavras da professora Marta ao afirmar que “o espaço propõe algo às crianças!” e nas palavras da professora Laura ao alertar que a forma como organizamos “o espaço, a estrutura física, o modo como interagimos, diz muito das nossas concepções de criança, de educação, de infância. [...] mas, enquanto profissionais não podemos negar isso à criança” (Registros em áudio, 08/08/2017). Recorremos a Fortunati (2009), para afirmar que o espaço não é um receptáculo neutro mas, influencia decisivamente a qualidade das relações quando organizado intencionalmente de maneira atenta e continua ao longo do cotidiano, para que o prazer do acolhimento seja reconhecido e valorizado pelos diferentes sujeitos que ali se relacionam.

No episódio que segue, após a análise dos itens que avaliam a sub escala *linguagem e raciocínio* com os documentos curriculares nacionais e municipais, destacamos um diálogo informal entre duas professoras sobre a organização do espaço e o papel do professor:

Bruna: [...] esses encontros estão sendo tão bom pra mim! Na minha sala organizei um monte de espaços! Fizemos o espaço da casinha... vários espaços, parece que abre um leque, né. Laura: Eu, confesso que fiquei arrasada! Por que daí a gente vê né, o quanto a gente erra! Por exemplo, a roda, o que as orientações trazem é verdadeiro, até o texto coletivo que é uma proposta que eu sou apaixonada, também não faço como traz o currículo, a forma como a gente faz, né. Realmente a gente usa a roda, eu peguei meus planejamentos desde de 2014, lá de outra creche e não encontrei em nenhuma vez no meu planejamento escrito, só roda para novidades e conversas e não roda com perguntas às crianças, só para comunicar a proposta do dia mesmo. (Registro em áudio, 22/08/2017)

Nesse diálogo observamos que o olhar de dentro reverbera o olhar investigativo que constituem seus próprios saberes, tendo em vista a decisão da professora Laura em recuperar seus planejamentos de anos anteriores para compreender o seu papel enquanto professora na

própria prática que, até então, estava inviabilizada, mas que, a partir dos conhecimentos potencializados na avaliação, possibilitaram a reflexão para a transformação. Essa identificação da própria prática com o processo de avaliação da qualidade dos ambientes vivenciado, assumem crescentemente sentidos e significados ao tomarem distancia da realidade para interpretá-la criticamente no entrelaçamento da sub escala *linguagem e raciocínio* com os documentos curriculares nacionais e municipais e pelo olhar do outro, na discussão coletiva dos pontos de vista.

A partir dessa discussão, consideramos que é no empoderamento dos saberes docentes, que a avaliação constitui-se um potente mecanismo de reflexão e conhecimento da própria prática pedagógica voltada para a tomada de decisão “promotora de um percurso de progressivo amadurecimento de consciência dos critérios e das condições que sustentam a qualidade e assume uma conotação formadora significativa” (BONDIOLI, 2003, p.98). Nessa perspectiva a avaliação toma as instituições como “lugares de formação, de inovação, de experimentação e de desenvolvimento profissional, mas também, idealmente, lugares de pesquisa e de reflexão crítica” (TARDIF, 2008, p. 195). Assim, quanto mais a avaliação da qualidade dos ambientes entrelaçar os saberes docentes para negociar a qualidade da própria realidade, mais evidenciado será seu caráter formativo.

No próximo tópico, contextualizamos os saberes docentes que integraram a prática pedagógica da instituição pesquisada, considerando que tais saberes são potencializados no empoderamento de um grupo de professoras que em debate reconstroem a imagem compartilhada da própria realidade e desvelam inovações que estavam implícitas em seus saberes para qualificar a *linguagem e raciocínio*.

4.2 SABERES DOCENTES

Consideramos os *saberes docentes* como saberes sociais na medida em que se organizam, se entrecruzam, se mobilizam e se reformulam no diálogo partilhado coletivamente. Assim, nessa partilha um ponto de vista ganha sentido por meio da negociação com outros pontos de vista em uma situação coletiva, que resulta em um saber produzido socialmente. Por isso, o saber é condição do não saber, do que se supõe que não saiba em uma ação individual que, estruturada coletivamente ganha sentido no compartilhamento com outros saberes (TARDIF, 2008).

Portanto, para o autor esse saber é social porque os sujeitos com quem as professoras trabalham se constituem socialmente nas práticas em função da intencionalidade educativa

manifesta na e pela instituição, que ao agirem reciprocamente na relação com esses sujeitos, constroem conhecimentos. Nesse sentido, só é possível compreender a natureza do saber social na realidade cotidiana que revela o que as professoras são, fazem, pensam e dizem.

Consideramos que os saberes das professoras “são uma realidade social materializada através da formação, de programas, de práticas coletivas [...], etc., e são também, ao mesmo tempo, os saberes dela” (TARDIF, 2008, p. 16) que se constituem socialmente nas relações.

Isso exige uma sólida formação continuada, como espaço que legitima a prática pedagógica da professora e a “produção de saberes oriundos dessa mesma prática” (TARDIF, 2008, p. 234). Por isso a relação de saberes docentes e formação profissional constitui uma teia relacional, no sentido pedagógico e formativo. Para compreender melhor os fatores que levaram a instituição educativa obter um baixo desempenho na sub escala linguagem e raciocínio, fizemos um levantamento das formações oferecidas às professoras pela Secretaria Municipal de Educação/ Diretoria de Educação Infantil (SME/DEI), que envolveram a *linguagem e raciocínio*, considerando que um dos desafios da formação em serviço, tem sido a articulação entre teoria e prática.

4.2.1 Teoria e prática: As formações centralizadas que envolveram a *linguagem e raciocínio* na Educação Infantil Florianopolitana

As professoras enquanto atoras da sua própria prática produzem saberes provenientes dessa mesma prática, portanto, enquanto sujeitos do conhecimento desenvolvem teorias na sua ação. Esses saberes provenientes da relação teoria e prática constituem os saberes profissionais, os saberes concretizados na formação inicial e continuada, adquiridos no decorrer do processo de formação ao mobilizar conhecimentos, habilidades e competências que compõem a prática pedagógica (TARDIF, 2008).

Para compreender a relação teoria e prática desenvolvida pelas professoras na construção dos saberes profissionais, procuramos identificar como *linguagem e raciocínio* foram contemplados nos projetos de formação continuada realizados pela Diretoria de Educação Infantil entre os anos de 2012 e 2016.

Percebemos que especificamente nesse período, a estrutura organizacional das formações correspondia aos indicativos de políticas públicas e ao amplo processo de debate de formação das professoras e o seu consequente aprofundamento teórico e prático que se

fortaleceu desde 2010 com a publicação das Diretrizes Curriculares Pedagógicas para a Educação Infantil do município de Florianópolis⁵⁵.

Em 2011 para ampliar as discussões, a DEI, com a intenção de garantir um documento que demarcasse a articulação entre as práticas pedagógicas e as teorias que as fundamentam, organizou a formação continuada das professoras da Educação Infantil com base em um documento preliminar, qual seja, “Orientações Curriculares para a Educação Infantil da Rede Municipal de Florianópolis”.

Esse movimento de formação continuada provocou o debate, permitiu aprofundar conceitos e superação de algumas práticas. E em cada uma das modalidades de formação o documento foi se transformando e traduzindo a ação reflexão coletiva dos profissionais da Educação Infantil da Rede. Essas discussões foram ampliadas para o interior das unidades educativas, retomadas com a equipe da SME, provocando um grande movimento de escrita e reescrita do documento. No decorrer desse processo, a discussão sobre a organização e apresentação do documento apresentou que ele deveria validar o saber teórico acumulado pelos profissionais da Rede nos últimos anos, considerando ainda as sínteses produzidas nas formações. Deve também, superar os desafios da Educação Infantil e apresentar novas propostas pedagógicas que qualifiquem ainda mais a ação educativa dos professores, bem como a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças (FLORIANÓPOLIS, 2012, p. 8).

Esse amplo processo de debate reflexivo culminou em 2012, com a publicação das Orientações Curriculares para a Educação Infantil da Rede Municipal de Florianópolis, que possibilitou a continuidade das formações para ampliar, esclarecer e atualizar as bases teóricas para a Educação Infantil.

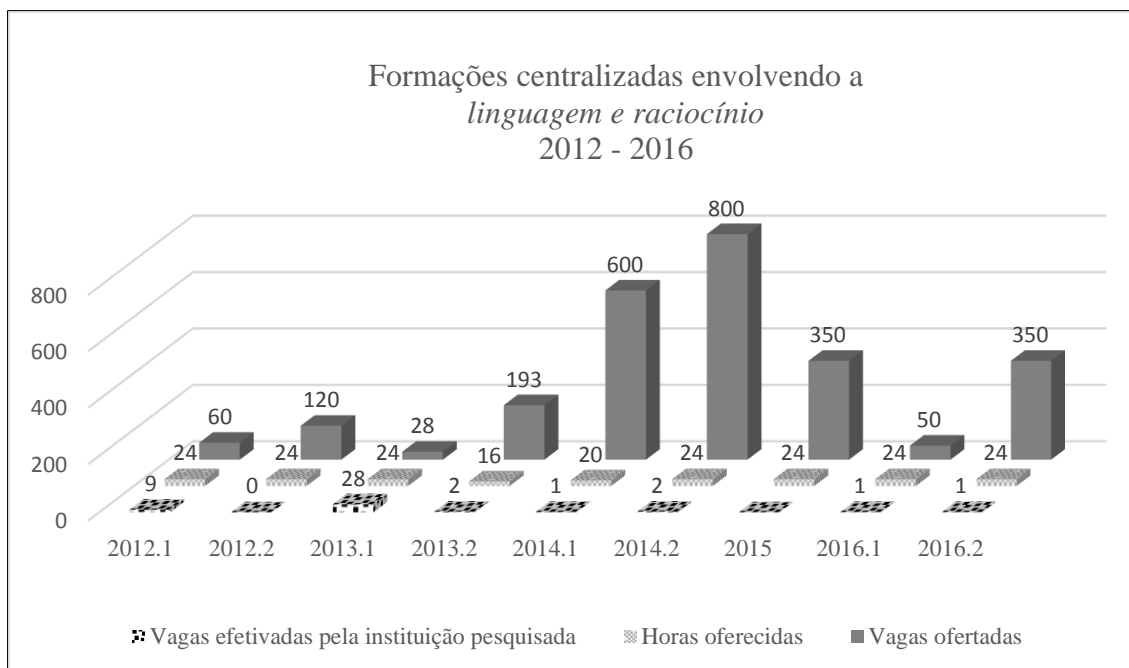
A partir da busca realizada nos arquivos da DEI, foram analisados os projetos de formação e diversos documentos que indicaram várias informações sobre a formação continuada centralizada organizada no âmbito da Secretaria Municipal de Educação e a Diretoria de Educação Infantil⁵⁶.

No gráfico a seguir, apresentamos as vagas ofertadas, as horas oferecidas e as vagas efetivadas pela instituição pesquisada nas formações continuadas centralizadas que envolveram a *linguagem e raciocínio* entre os anos de 2012 e 2016

⁵⁵ Utilizamos a palavra *professoras* para representar as professoras, as auxiliares de sala e as professoras auxiliares da Educação Infantil.

⁵⁶ As formações centralizadas correspondem às formações oferecidas pela SME/DEI.

Gráfico 1 - Formações centralizadas envolvendo a linguagem e raciocínio/ 2012-2016



Fonte: Gerência de Formação Permanente ⁵⁷.

Em 2012 a DEI organizou a formação sobre as Orientações para a Prática Educativa na Educação Infantil que priorizou estudos acerca dos Núcleos de Ação Pedagógica (NAPs) com encontros mensais ⁵⁸.

Na primeira etapa ocorreu a formação *Currículo na Educação Infantil* para aprofundar a discussão sobre as Orientações Curriculares e os NAPs ⁵⁹. As professoras foram organizadas em 7 grupos com o foco em um dos NAPs, linguagem oral e escrita, linguagem visual, linguagem sonora e corporal, linguagem matemática, natureza, relações sociais e culturais e brincadeira, distribuídas nas Instituições de Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis. Esses encontros ocorreram mensalmente durante 6 meses nas reuniões pedagógicas, totalizando 24 horas de formação. Participaram dessa formação 5 professoras da instituição pesquisada para aprofundar estudos em relação ao NAP da *Linguagem oral e escrita* e 4 professoras participaram da *Linguagem Matemática* ⁶⁰.

⁵⁷ Gráfico elaborado pela pesquisadora.

⁵⁸ Segundo as Diretrizes Educacionais Pedagógicas para a Educação Infantil, esses núcleos objetivam identificar de forma mais clara os conteúdos da ação pedagógica, detalhando os âmbitos de experiência envolvidos, diferente de conteúdo do currículo do Ensino Fundamental, por não constituir-se num programa por disciplinas, com base somente em processos transmissivos com fins de promoção para etapas subsequentes (FLORIANÓPOLIS, 2012, p.9).

⁵⁹ Os dados da formação *Currículo na Educação Infantil* estão no gráfico 1: “Formações envolvendo a linguagem e raciocínio / 2012-2016” e correspondem ao item 2012.1.

⁶⁰ Os NAPs da Linguagem oral e escrita e a matemática correspondem a *linguagem e raciocínio*.

Na segunda etapa das formações de 2012, foi contemplada a formação sobre *Diretrizes e Orientações Curriculares da Educação Infantil* com a intenção de ampliar conhecimentos teórico-metodológicos para a organização da prática pedagógica com crianças pequenas ⁶¹. Foram oferecidas 60 vagas para Linguagem Oral e Escrita e 60 vagas para Matemática para as professoras da Educação Infantil, realizadas em 6 encontros totalizando 24 horas de formação, organizadas fora da instituição e no horário de trabalho. Nenhuma professora da instituição pesquisada participou dessa formação.

Em 2013 as formações organizadas pela DEI abrangeram a *linguagem e raciocínio* em duas formações intituladas: *Formação dos profissionais da Rede Pública Municipal da Educação Infantil* onde foram abordados estudos específicos de um NAP em cada encontro, que foram ministrados pelas assessoras pedagógicas da DEI, no dia da reunião pedagógica, na instituição e no horário de trabalho, o que possibilitou a participação de 28 professoras em 6 encontros, divididos em 24 horas de formação ⁶².

A segunda formação: *Reflexões para o Currículo na Educação Infantil*, contemplou apenas a *linguagem*. Os encontros foram ministrados por consultores externos à DEI^[63]. As temáticas dos encontros consistiam em instigar discussões concernentes à brincadeira, ao desenvolvimento infantil, à linguagem oral e escrita, às relações com a natureza, à linguagem visual, à experiência e ao movimento. Foram ofertadas 193 vagas às professoras, com 16 horas de formação, distribuídas em 4 encontros, que aconteceram fora da instituição e do horário de trabalho. Nessa formação 5 professoras da instituição pesquisada se inscreveram mas, apenas 2 efetivamente participaram.

Em 2014 a formação intitulada *Espaço e tempo na Educação Infantil* envolveu a *linguagem e raciocínio* nos estudos dos documentos curriculares da Educação Infantil articulados à prática docente ⁶⁴. Os encontros aconteceram em duas etapas diferentes, a primeira para as auxiliares de sala, onde foram oferecidas 600 vagas e 20 horas de formação. Uma auxiliar de sala da instituição pesquisada participou efetivamente dessa formação ⁶⁵. A segunda etapa para as professoras da Educação Infantil, onde foram oferecidas 800 vagas e 24 horas de

⁶¹ Os dados da formação *Diretrizes e Orientações Curriculares da Educação Infantil* estão no gráfico 1: “Formações envolvendo a linguagem e raciocínio / 2012-2016” e correspondem ao item 2012.2.

⁶² Os dados da formação “*Formação dos profissionais da Rede Pública Municipal da Educação Infantil*” estão no gráfico 1: “Formações envolvendo a linguagem e raciocínio / 2012-2016” e correspondem ao item 2013.1.

⁶³ Os dados da formação *Reflexões para o Currículo na Educação Infantil* estão no gráfico 1: “Formações envolvendo a linguagem e raciocínio / 2012-2016” e correspondem ao item 2013.2.

⁶⁵ Os dados da formação *Espaço e tempo na Educação* estão no gráfico 1: “Formações envolvendo a linguagem e raciocínio / 2012-2016” e correspondem ao item 2014.1.

formação. Aqui, 5 professoras se inscreveram mas, 2 participaram efetivamente dos encontros. Essas duas formações foram fora do local e horário de trabalho ⁶⁶.

Para ampliar e diversificar os conhecimentos acerca da prática pedagógica, no ano de 2015 a formação *Programa de Formação Continuada da Educação Infantil* abrangeu a *linguagem e raciocínio* de uma maneira mais alargada ⁶⁷. Foram ofertadas 350 vagas e 24 horas de formação, fora do local e horário de trabalho ⁶⁸.

Em 2016 aconteceu a formação *Literatura Infantil* que incluiu apenas a *linguagem*, com a intenção de ampliar o conhecimento sobre a literatura infantil e suas implicações na prática pedagógica com as crianças por meio do contato com acervo literário e de experiências de leitura e narração oral ⁶⁹. Foram oferecidas 50 vagas e 24 horas de formação. Uma professora da instituição pesquisada participou dessa formação.

Nesse mesmo ano a DEI organizou a formação *Educação Infantil na Rede Municipal de Florianópolis*, onde foram ofertadas 350 vagas em encontros de 4 horas, totalizando 24 horas de formação ⁷⁰. Uma professora da instituição pesquisada participou dessa formação que envolveu de maneira generalizada a *linguagem e raciocínio* e, teve como intenção integrar as profissionais iniciantes na carreira da Educação Infantil aos conhecimentos das bases teóricas e as implicações para a ação pedagógica a partir dos princípios educativos pedagógicos da Rede Municipal de Florianópolis.

Percebemos que a estrutura das formações entre os anos de 2012 e 2016, tanto possibilitaram encontros para apresentar os conhecimentos específicos de um NAP, quanto oportunizaram encontros com discussões mais alargadas que englobam todos os NAPs.

Conforme os projetos de formações analisados, a *linguagem e raciocínio* corresponde aos NAPs da Linguagem oral e escrita e à Matemática. Consideramos que os NAPs, quais sejam a linguagem oral e escrita, linguagem corporal e sonora, linguagem visual, matemática, natureza e as relações sociais e culturais, entrelaçam-se entre si e tomam a brincadeira como eixo estruturante das experiências vividas pelas crianças, pois segundo as Orientações Curriculares para a Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis(2012), “a

⁶⁶ Os dados da formação *Espaço e tempo na Educação* estão no gráfico 1: “Formações envolvendo a linguagem e raciocínio / 2012-2016” e correspondem ao item 2014.2.

⁶⁷ Os dados da formação *Programa de Formação Continuada da Educação Infantil* estão no gráfico 1: “Formações envolvendo a linguagem e raciocínio / 2012-2016” e correspondem ao item 2015.

⁶⁸ Nos arquivos da SME não constavam as listas de presença, por isso não tivemos a informação de quantas profissionais da instituição pesquisada participaram da formação.

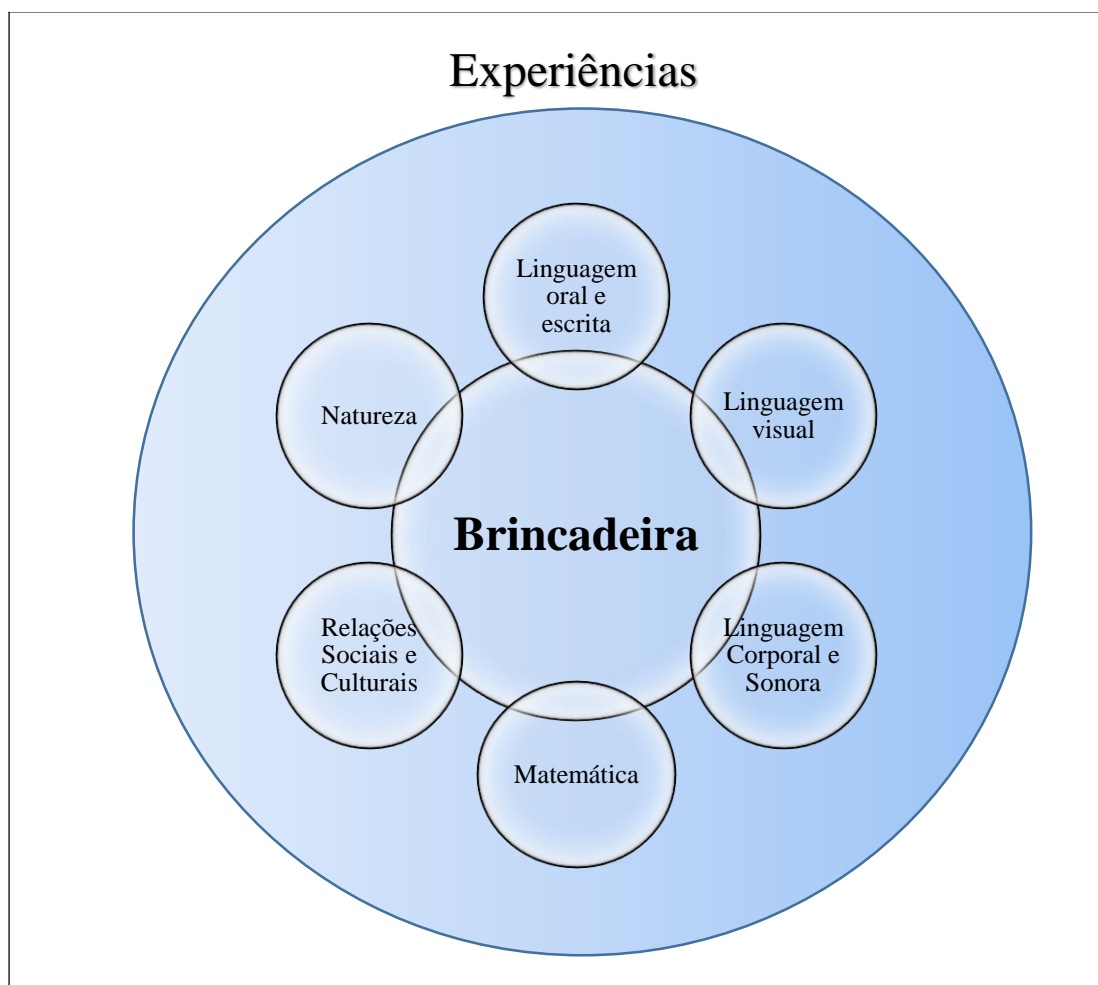
⁶⁹ Os dados da formação *Literatura Infantil* estão no gráfico 1: “Formações envolvendo a linguagem e raciocínio / 2012-2016” e correspondem ao item 2016.1.

⁷⁰ Os dados da formação *Educação Infantil na Rede Municipal de Florianópolis* estão no gráfico 1: “Formações envolvendo a linguagem e raciocínio / 2012-2016” e correspondem ao item 2016.2.

brincadeira é um dos pilares das culturas da infância, uma atividade social significativa, basilar na nossa constituição humana” (FLORIANÓPOLIS, 2012, p. 44).

Representamos abaixo a exploração dos NAPs nas formações centralizadas, como um processo constituído por estruturas singulares, mas complementares entre si.

Quadro 8 - Os NAPs nas formações centralizadas



Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2018.

As formações que aconteceram nos anos de 2012 e 2013 que envolveram especificamente a *linguagem e raciocínio*, efetivaram o maior número de participações, ou seja, das 40 professoras da instituição pesquisada, 39 participaram efetivamente durante esses dois anos ⁷¹. Consideramos que um aspecto que pode ter contribuído para essa alta participação foi o fato de acontecerem na instituição e no dia da reunião pedagógica abrangendo assim, todas as professoras no local e horário de trabalho, fator organizacional não evidenciado nas formações dos outros anos analisados.

⁷¹ Segundo o PPP (2013), no ano de 2013 na instituição pesquisada havia 40 professoras.

Nessa perspectiva, nos anos de 2014, 2015 e 2016 as formações centralizadas que envolveram a *linguagem e raciocínio* abrangeram a participação de 4 professoras e 1 auxiliar de sala da instituição pesquisada. O aspecto que nos chama a atenção é que, se a docência das professoras acontece em parceria com as auxiliares de sala, as formações deveriam priorizar a participação de ambas ⁷².

Porém, nos anos de 2013, 2014 e 2015 aconteceu a implementação gradual da hora atividade para as professoras, destinada para atividades de estudo, planejamento e avaliação mas, mesmo assim, a maioria das professoras da instituição pesquisada não participou das formações ⁷³.

Observamos que nos anos de 2014, 2015 e 2016 poucas professoras da instituição pesquisada participaram das formações centralizadas envolvendo a *linguagem e raciocínio*. Compreendemos que a DEI promove formações que envolvem a *linguagem e raciocínio*, porém, constata-se que nesse período faltaram estratégias para envolver a participação tanto das professoras quanto das auxiliares de sala, para que a ausência não deixasse uma lacuna entre as vagas ofertadas e as vagas efetivadas e assim, não comprometessem a qualidade da prática pedagógica.

Também, constatamos que não houve aprofundamento nas temáticas das formações no período analisado, ou seja, não houve a consolidação de um projeto de formação que se desenvolvesse ao longo do tempo onde as professoras acompanhassem continuamente uma temática de forma a ampliar e complexificar a prática pedagógica. Principalmente as temáticas envolvendo a *linguagem e raciocínio* presentes nos NAPs, que desde 2010 compõem o currículo da Educação Infantil florianopolitana. Corroborando com essa perspectiva Gatti; Barreto; André (2008, p. 58), definem que a formação continuada está “colocada como aprofundamento e avanço nas formações dos profissionais” .

Ressaltamos que as temáticas das formações envolvendo a *linguagem e raciocínio* entre os anos de 2012 e 2016, foram: Currículo na Educação Infantil e Diretrizes e Orientações Curriculares da Educação Infantil (2012); Formação dos Profissionais da Rede Pública

⁷² As auxiliares de sala estão enquadradas na categoria do quadro civil por isso, não realizam hora atividade, o que as impossibilita de participar de formações em outro local e fora do horário de trabalho.

⁷³ Segundo a Portaria nº 023/13, no ano de 2013 as professoras com carga horária de 40 horas semanais realizaram 4 horas semanais de hora atividade e as professoras com 20 horas semanais realizaram 2 horas semanais. Assim, a Portaria nº 130/13, no ano de 2014, instituiu que as professoras com carga horária de 40 horas semanais realizassem 8 horas semanais de hora atividade e as professoras com 20 horas semanais realizassem 4 horas semanais. Cumprindo a Lei Federal nº 11.738/08, a Portaria nº 005/15, no ano de 2015 consolidou, definitivamente, que as professoras com carga horária de 40 horas semanais realizem 13:20 horas semanais e as professoras de 20 horas semanais realizem 6:40 horas semanais de hora atividade.

Municipal da Educação Infantil e Reflexões para o Currículo na Educação Infantil (2013); Espaço e Tempo na Educação Infantil (2014); Programa de Formação Continuada da Educação Infantil (2015) e Literatura Infantil e Educação Infantil na Rede Municipal de Florianópolis (2016). Essas temáticas sinalizam estratégias de formação que priorizaram a apresentação dos documentos curriculares municipais que foram publicados no período de 2010 a 2015 ⁷⁴.

Nesse sentido a proposição e a implementação de formações com temáticas descontínuas incluindo palestras e encontros esporádicos, impediram a aproximação necessária com a realidade das demandas institucionais baseadas na interação dos saberes profissionais e experienciais. Concordamos com Tardif (2008) ao afirmar que os saberes profissionais são progressivos e necessitam abranger certa especificidade, considerando-os:

[...] como as diferentes ferramentas de um artesão, eles fazem parte de uma mesma caixa de ferramentas, porque o artesão pode precisar deles no exercício de suas atividades. A natureza da relação entre o artesão e todas as suas ferramentas é, portanto, pragmática: essas ferramentas constituem recursos concretos integrados ao processo de trabalho, porque podem servir para fazer alguma coisa específica relacionada com as tarefas que competem ao artesão (TARDIF, 2008, p. 264).

Acontece o mesmo com os NAPs que compõem a prática pedagógica na medida em que as formações mobilizam sentidos aos saberes profissionais, haja vista que é na ação que os saberes profissionais atuam e são traduzidos, personalizados e transformados em saberes (TARDIF, 2008) dentro de uma:

contextualidade [...], esse fenômeno é de suma importância, pois as situações de trabalho colocam na presença uns dos outros seres humanos que devem negociar e compreender juntos o significado de seu trabalho coletivo. [...] onde os saberes são construídos pelos atores em função dos contextos de trabalho (TARDIF, 2008, p. 266).

Nesse sentido, essa contextualidade revela-se no desenvolvimento de saberes específicos, os saberes experienciais que surgem nas experiências do contexto de trabalho, destacados no debate das professoras sobre como os espaços e materiais estão organizados para o desenvolvimento da linguagem.

Sofia: Em todas as creches, mesmo tendo o mesmo documento para orientar, temos práticas muito diferentes. Bruna: A organização do espaço sempre vamos adiando, sempre tu coloca outra coisa na frente. Temos outras coisas para fazer, então isso pode esperar, não damos a importância que ele tem. Aí tu sempre deixa para depois. Pesquisadora: Todas concordam? Sofia: Nós não entendemos como podemos fazer esse movimento. Pesquisadora: Mas, por que não entendemos? Sofia: Não sei. Bruna: Falta parceria. Na verdade a compreensão do documento é bem complicada, tem que ler muito, mas a gente sozinha não consegue entender. As coisas óbvias a gente entende, mas outras coisas a gente não entende. Pesquisadora: Então, tu achas que os documentos deveriam ser mais estudados, mais aprofundados? Sofia: Isso, isso. Tem

⁷⁴ Os documentos publicados entre os anos de 2010 e 2015 foram as: Diretrizes Educacionais Pedagógicas para a Educação Infantil (2010), Orientações Curriculares para a Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (2012) e o Currículo da Educação Infantil Municipal de Ensino de Florianópolis (2015).

coisas até que a gente pensa que são muito óbvias e não são, nos documentos. (Registro em áudio, 31/10/2017).

Esse episódio exprime o quanto as professoras estão conscientes do seu desconhecimento no que se refere aos documentos curriculares municipais. Isso nos aponta a necessidade da formação centralizada contemplar estratégias de participação que alcancem todas as professoras para aprofundar estudos referentes às especificidades de cada NAP e principalmente a *linguagem e raciocínio*.

Destarte, consideramos que as professoras são sujeitos do seu próprio conhecimento e tem o direito de compartilhar seu saber, seu saber-fazer, suas competências e habilidades basilares com outros professores, pois o grande desafio para a formação de professores é encontrar um lugar significativo para a prática pedagógica dentro do próprio currículo (TARDIF, 2008).

Nesse sentido, constatamos no diálogo das professoras o reconhecimento da própria fragilidade para compreender tais documentos, comprometendo assim, a articulação das indicações dos documentos curriculares municipais com a prática pedagógica.

Tal comprometimento foi manifestado durante a análise dos documentos curriculares nacionais e municipais com o item “livros e imagens” da sub escala *linguagem e raciocínio* no seguinte episódio:

Sofia: A minha preocupação é colocar o currículo no meu planejamento! Eu acho que eu não faço. Marcia: Mas tu faz e não percebe! Bruna: O currículo é um bicho de sete cabeças! Giovana: Não faço à risca mas procuro trabalhar as linguagens dentro do meu projeto todos os dias, eu procuro trabalhar a linguagem oral e escrita, eu adoro trabalhar isso com as crianças. Como que eu vou trazer isso para meu projeto? É essa a pergunta que eu faço. Pesquisadora: Tudo precisa ser projeto de trabalho? Giovana: Eu entendo dessa forma também! Bruna: As coisas acontecem e nem percebemos! Sofia: Pra mim é uma preocupação muito grande esse planejamento, me cobro muito. Laura: É, a Sofia fica nervosa! Sofia: Fico, fico mesmo porque eu não sei se estou indo pelo caminho certo!(Registro em áudio, 26/09/2017).

Percebemos a inquietação das professoras para apropriarem-se do currículo quando expõem suas subjetividades como se o currículo prescrevesse o que deve constar no planejamento. Nesse sentido concordamos com Tardif (2008) ao afirmar que colocar as professoras como agentes competentes da própria prática nos permite sustentar que as subjetividades produzem saberes específicos na docência por serem as professoras as principais mediadoras dos saberes institucionais. Por outro lado essa perspectiva mostra que as professoras não são técnicas que aplicam conhecimentos, mas agentes que compartilham conhecimentos a partir dos quais elas mesmas os estruturam e relacionam.

Por isso, a formação deve considerar as “ subjetividades dos atores em ação, assim como os conhecimentos e o saber-fazer por eles mobilizados na ação cotidiana” (TARDIF, 2008, p. 230) para a partir dessas subjetividades, constituir percursos que ampliem saberes específicos e considerem as professoras enquanto sujeitos ativos de sua própria prática. Reiteramos a necessidade de formação para além da compreensão do que “são” os documentos curriculares municipais, mas principalmente uma formação que contemple o “ como” considerar no planejamento um currículo que entrelace a *linguagem e raciocínio* nas experiências com e para as crianças.

Portanto, são nas experiências com e para as crianças que as professoras possibilitam que elas sejam agentes sociais, pois, enquanto pares, compartilham saberes entre si, isso “ parece-nos ser a tarefa em torno da qual se articulam e ganham sentido todos os saberes” (TARDIF, 2008, p. 221).

No cotidiano investigado, no entanto, percebemos que a docência é uma via unilateral. A constituição da rotina, seleção dos materiais, a organização do espaço e do tempo é planejada tendo como agente central o adulto. Ou seja, há uma *centralidade exacerbada do adulto*. Nos encontros do grupo focal isso foi problematizado. A pesquisadora fez algumas provocações para que as professoras revelassem qual o lugar que seu papel ocupa nas relações com o outro, ou seja, nas relações entre adultos e crianças ao analisarem a *linguagem e raciocínio*.

4.2.2 Centralidade do adulto

A centralidade do adulto manifestou-se nos saberes das professoras ao incorporarem o saber-fazer e o saber-ser, que são baseados na experiência do cotidiano, assim significam os saberes experienciais que são produzidos e legitimados na prática pedagógica.

Nos debates com o grupo de professoras a centralidade do adulto emerge do controle exacerbado nas relações que constituem com e para as crianças limitando as experiências que ambos poderiam compartilhar para desenvolver a *linguagem e raciocínio*. Visto que a sub escala *linguagem e raciocínio* que compõe a ECERS-R, avalia como a professora provoca descobertas para desenvolver o raciocínio e inspira o diálogo e a comunicação no cotidiano para constituir junto às crianças, um processo contínuo de permanente construção do conhecimento. Assim o:

[...] protagonismo relacional no que se refere às crianças e aos adultos pode permitir dar sustentação e qualificação às recíprocas expectativas entre ambos, ativando um

círculo virtuoso de trocas em que uma condição geral de bem-estar pode abrir o campo ao prazer da experiência (FORTUNATI, 2009, p. 61).

Isso representa um aspecto destacado nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, estabelecidas pela Resolução da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação – CEB/CNE nº 05, de 17 de dezembro de 2009 que define o lugar que a criança ocupa. Assim no art. 4º criança está no:

[...] centro do planejamento curricular, é compreendida como um sujeito histórico e de direitos, que, por meio das interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, assim como constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura.

Reconhecer a criança na centralidade do planejamento requer saberes da professora que a considere “ como sujeito ativo, com o qual podemos pesquisar, tentar compreender as coisas no dia a dia, encontrar significado, um pedaço de vida ” (RINALDI, 2006, p. 122-123). No episódio a seguir as professoras manifestaram como a centralidade do adulto foi percebida durante a resposta da pergunta: “Quais propostas são desenvolvidas para encorajar as crianças a se comunicarem?”

Suzana: É, uma coisa vai levando à outra, né! As perguntas vão se complementando. Eu vejo, nesse sentido, o nosso próprio planejamento, se pararmos para pensar, estamos em setembro, parando para pensar quais propostas vamos elencar para o mês, começamos a ver possibilidades dentro do projeto e se pararmos para pensar, essas propostas de comunicação e de linguagem, a gente até tem, claro que é importante, mas por que que no papel a gente não coloca isso, né! E, até com objetivos, qual objetivo vamos colocar numa proposta no momento da roda e deixar as crianças falarem. Mas, é nós mesmos, nós que somos o comunicador de tudo! Vamos sentar na roda, vamos começar a chamadinha, cada dia a gente faz de uma forma diferente. Bruna: Talvez por medo de não controlar a situação! Suzana: Nós é que somos o centralizador de tudo e tem uma questão muito da nossa educação, por mais que muitas coisas já tenhamos avançado e muito, as vozes das crianças são pouco consideradas, ainda! Bruna: Controlamos muito as vozes das crianças, eu sou o adulto, eu sou controlador e não pode partir das crianças. Elas são soldadinhos, né! [...] Você se sente culpada, né! Suzana: Vamos dizer assim, virou bagunça e temos aquela coisa “agora eu estou falando sobre isso”, mas temos pontos positivos, tu até ouve a criança, mas diz: Agora não, depois! Mas, depois tu não retoma mais. Bruna: Aí já vai fazer outra coisa, né, e tu acaba esquecendo! Suzana: E a criança ali, passou despercebida (Registro em áudio, 05/09/2017, grifo nosso).

De modo geral, o episódio apresentado expõe como a comunicação está centralizada nos adultos ao afirmarem que o adulto é o comunicador principal, o “centralizador de tudo” revelado pela professora Suzana. Observamos que existe um modo de comunicação linear entre adultos e crianças, ou seja, o adulto se comunica com a criança em momentos pontuais do cotidiano, mais para falar do que ouvir, conforme as palavras da professora Bruna “controlamos muito as vozes das crianças, eu sou o adulto, eu sou controlador e não pode partir das crianças”.

Contrapondo-se a essa perspectiva consideramos que as propostas desenvolvidas para encorajar as crianças a se comunicarem sejam oportunizadas em todos os tempos do cotidiano,

principalmente quando os adultos analisam uma questão, uma hipótese ou argumento de uma criança para ampliar as possibilidades de brincadeira, interação, questionamentos, comunicação, expressão por diferentes linguagens, resolução de problemas, construção de hipóteses, exploração de projetos, ou seja, modos diferenciados de viver a condição de ser criança na instituição pedagógica.

Assim, quando o adulto provoca oportunidades para que as crianças se comuniquem, o questionamento ou a explicação de uma criança leva os adultos e as outras crianças a ampliarem as suas próprias experiências.

Na verdade, assumir uma imagem forte, rica e potencial da infância necessita uma correspondente transformação do papel do adulto em uma direção em que sua ação se desenvolve muito mais sobre a organização de contextos estruturantes que sobre a proposta de estímulos diretos no fazer das crianças, muito mais sobre a capacidade de reconhecimento e expansão das diversidades de estilos de condutas das crianças que sobre a ânsia de conduzi-las para atuações precisas e pré-definidas (FORTUNATI, 2009, p. 38).

Sendo assim, torna-se necessário que o adulto centre mais o seu papel em provocar oportunidades de experiências que sobre limitar o significado das mesmas, predeterminando-as e, isso implica que o adulto ao escutar a criança, interprete e traduza essa escuta em práticas pedagógicas que ampliem os processos de aprendizagem e desenvolvimento que compartilham com as crianças.

Ainda sobre a centralidade do adulto, na análise realizada com o grupo de professoras sobre o item *livros e imagens* da sub escala *linguagem e raciocínio* e os documentos curriculares nacionais e municipais, elas expuseram seus pontos de vista em relação ao papel do adulto na roda de conversa:

Giovana: Mas a roda de conversa pra mim é um momento de conversa com as crianças! Laura: Mas a roda de conversa é guiada somente pelo adulto Giovana, nós não damos voz às crianças. Giovana: Mas tudo que a gente faz é guiado pela gente! O nosso planejamento é guiado pela gente. Laura: Mas ainda damos pouca voz às crianças. Na roda nós indicamos o que vamos fazer naquele dia, a gente não traz perguntas para desafiar as crianças e para incentivar as crianças a falarem. Giovana: Mas tu estas falando dos grupos maiores que é possível, mas nos grupos menores é diferente! Pesquisadora: Mas no teu grupo as crianças já falam, Giovana! Giovana: A gente ainda não ouve as crianças! Pesquisadora: Giovana, vou ler o que as Orientações Curriculares para a Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis indicam sobre a roda de conversa: A roda da conversa (ou da novidade) é uma prática muito presente em nossas instituições sendo, muitas vezes, realizada de modo corriqueiro, sem uma organização cuidadosa. Ela, muitas vezes, é compreendida como espaço e tempo de apresentação de assuntos, de atividades a serem realizadas no decorrer do período ou do desenvolvimento das etapas de um projeto, onde quase sempre essa comunicação fica focada nos discursos das professoras, cabendo às crianças apenas ouvirem. Também temos situações nas quais, o que as crianças falam parece não ser o assunto a ser abordado pelos adultos e, por isso, não são de fato escutadas. Essa prática limita as possibilidades das professoras auxiliarem as crianças no estabelecimento de processos comunicativos significativos, de organização do pensamento e da fala, onde a ludicidade, o faz-de-conta, os medos, o riso, também podem fazer parte. Os limites encontrados nesta prática se explicam, em certa medida,

pelo desconhecimento do modo como as crianças pensam e do próprio papel da conversa, do diálogo permeado pelo gesto e pela entonação da voz na construção da cultura, uma vez que não nascemos conversando (FLORIANÓPOLIS, 2012, p.103) (Registro em áudio, 26/09/2017).

Percebemos no debate que a roda de conversa é um espaço legítimo que informam as propostas que serão realizadas e centralizam a comunicação na professora. A professora Giovana no início do debate nos passou a impressão de total desconhecimento do seu papel na roda de conversa, mas logo foi alertada pela professora Laura e a Pesquisadora, que compartilharam seus pontos de vista de modo cooperativo e progressivamente construíram novos significados aos saberes. Em seguida a professora Giovana assumiu seu próprio papel centralizador e evidenciou o quanto ainda é limitadora a comunicação com as crianças. Concordamos com Rinaldi (2012, p. 99) que considera que:

[...] tem de ser uma questão de crescimento coletivo, que se dê pelos processos de aquisição conjunta de conhecimento e aptidões. Não deve haver soluções impostas pela maioria, apenas soluções que surjam de um diálogo proveitoso de partilha e troca, cujo resultado final seja a conquista de um desenvolvimento e uma construção comuns.

Na sequência da leitura do excerto realizado pela pesquisadora sobre a roda de conversa as professoras continuaram o debate:

Bruna: Temos que sentar com elas na roda e ouvir mais! Giovana: No meu grupo isso não acontece, se eu sentar na roda e esperar, elas vão se matar na roda. Bruna: Porque elas não tem esse hábito! Giovana: Tem hábito! Elas tem o hábito de sentar na roda, elas não tem o hábito de conversar, elas conversam entre si, formam um grupinho, sentam lá e conversam entre si, não na roda, eles fazem a roda delas. Pesquisadora: Mas então você não acompanha os processos comunicativos das crianças! Bruna: Acaba que a professora sempre está no controle Giovana! Giovana: Já trabalhei em grupos em que isso era possível! Pesquisadora: Por que? Giovana: Porque eram grupos maiores! A maturidade vai fazer com que elas consigam! Sofia: Acho que nós temos que evoluir muito ainda! Estou há quase 30 anos na educação e a cada dia eu sei menos. Giovana: Sim! Temos que estudar esses documentos né! A nossa prática não tem esses documentos como base!(Registro em áudio, 26/09/2017).

Esse episódio destacou que a centralidade do adulto está atrelada a uma concepção de criança em que ela, “não é e não tem, não pode ser e não pode fazer” (RINALDI, 2012, p. 156). Essa concepção é incapaz de reconhecer uma criança ativa, de tal modo que a infância:

[...] vai perdendo seus cheiros. Vai se tornando adulta [...] para uma futura sociedade... para o futuro.[...] Assim, a tentativa de silenciamento das linguagens das crianças é talvez o mecanismo mais forte presente no sistema de opressão capitalista, pois ele, ao mesmo tempo em que apaga a possibilidade de construção de novas formas comunicativas, coloniza as meninas pequenas e os meninos pequenos com uma linguagem preestabelecida, carregada de signos e significados culturais já determinados e prescritos dentro da lógica adulta. (SANTIAGO; FARIA, 2015, p. 76-77).

Nessa perspectiva devemos possibilitar que a mediação das experiências com as crianças potencializem seus modos de ser, participar e viver suas infâncias para significar o mundo. No entanto, Rinaldi (2012, p. 156) alerta que:

A imagem da criança é, acima de tudo, uma convenção cultural (e, portanto, social e política) que torna possível reconhecer nelas (ou não) certas qualidades e potenciais, e interpretar expectativas e contextos que dão valor a qualidades e potenciais ou, ao contrário, os negam. Aquilo que pensamos sobre as crianças se torna, então, um fator determinante na definição de sua identidade ética e social, de seus direitos, dos seus deveres e dos contextos educacionais que lhes são oferecidos.

No episódio a seguir as professoras revelaram seus pontos de vista sobre seu papel:

Marta: Acho muito importante a gente estar buscando uma comunicação e esperando, que o tempo é corrido, eu sei, mas esperando o retorno e complexificar o que a criança traz, a nossa escuta, assim! Bruna: - Que legal, né! Tu trazer isso! Quando que a gente ia se questionar, sobre isso e parar para pensar! Laura: - Também acho importante para estimular a linguagem a gente apresentar alguns veículos que se comunicam, por exemplo: Trabalhar notícia de jornal com eles, o jornal é bem abrangente. O rádio, estarmos escutando com eles em algum momento, trazer também os microfones, esses objetos sociais que assim, para ensinar a função social da escrita, da comunicação, da fala, também podemos incluir isso. Marta: O nosso informativo, a criança nem se dá conta do que está levando para casa. Laura: Outra coisa legal e que ainda não valorizamos muito é...Vai ter aqui uma interação coletiva, os profissionais entregam o convite. A gente percebe que não são todas as professoras que dão importância ao convite, muito significado, né. A gente fez lá, com o G 6, eles fizeram o convite, para eles tem todo um significado, eles escreveram, ilustraram, demora, é um processo e, tem profê que só cola na parede, quase no teto, eles não veem e não tem função nenhuma e o convite também, comunica algo. Isso tudo são coisas bem pequenas, que podemos efetivar na prática! (Registro em áudio, 26/09/2017).

As professoras expuseram nesse episódio a própria percepção acerca da importância do seu papel para encorajar as crianças a se comunicarem e, com isso desafiam os saberes que constituem a escuta da prática pedagógica. Concordamos com Rinaldi (2012, p. 125):

Trata-se de um caminho difícil que exige esforço, energia, muito trabalho e às vezes sofrimento, mas que também oferece encanto, surpresa, alegria, entusiasmo e paixão. É um caminho que demanda tempo, tempo que as crianças têm e os adultos não têm, ou não querem ter. Isso é o que uma escola deveria ter: primeiro e acima de tudo, um contexto múltiplo de escutar. Esse contexto múltiplo de escutar, envolvendo os educadores e também o grupo de crianças e cada criança, todos capazes de ouvir os outros e a si mesmos, subverte a relação ensino/aprendizagem e, assim, muda o enfoque para o aprendizado; quer dizer, do auto aprendizado da criança e do aprendizado conquistado por crianças e adultos.

Assim, ao olharem de dentro a prática pedagógica esse grupo de professoras coloca em debate a necessidade de transformar para melhor as relações entre adultos e crianças para desenvolver a comunicação. Consideramos que:

[...] não será inoportuno lembrar que destacar a importância do contexto não leva, em absoluto, uma diminuição da importância do papel do educador; menos centralidade não quer dizer um menor grau de compromisso nem menos relevância, mas, antes, um compromisso não só orientado diretamente e/ou principalmente para a relação, como também – e desde antes - para a predisposição de contextos para a boa experiência das crianças (FORTUNATI, 2009, p. 62).

Pois a escuta, enquanto instrumento capaz de criar uma imagem ampliada das infâncias promove o encontro cotidiano com experiências compartilhadas possibilitando que as professoras se conectem com a singularidade de cada criança, legitimando-a coparticipe da prática pedagógica, “esse contexto [...] subverte a relação ensino/aprendizagem e assim, muda o enfoque para o aprendizado; quer dizer, do auto aprendizado da criança e do aprendizado conquistado por crianças e adultos juntos” (RINALDI, 2012, p. 128).

Na análise da prática pedagógica, já reconhecendo a centralidade do adulto e a fragilidade na escuta da criança, abordamos como os saberes experienciais organizam os espaços e materiais e de que maneira essa ação pedagógica reflete no desenvolvimento da *linguagem e raciocínio* das crianças pequenas.

4.2.3 Controle dos espaços e materiais

Os saberes experienciais do grupo de professoras significaram o debate sobre o controle dos espaços e materiais, pois esses saberes foram “mobilizados e empregados na prática cotidiana, saberes esses que dela se originam, de uma maneira e de outra, e que servem para resolver os problemas dos professores em exercício e para dar sentido às situações de trabalho que lhe são próprias” (TARDIF; RAYMOND, 2000, p.209).

Consideramos que o espaço educa e não há neutralidade na organização dos ambientes e materiais na Educação Infantil, pois “pode ser definido como linguagem” (RINALDI, 2013, p. 123) que poderá ampliar ou limitar as aprendizagens, dependendo da intencionalidade das linguagens que estão ali configuradas.

Assim, Zabalza; Forneiro (1998) apresentam uma interessante distinção entre espaço e ambiente, embora segundo eles, são conceitos diretamente interligados:

O termo espaço refere-se aos locais onde as atividades são realizadas e se caracterizam pelos objetos, móveis, materiais didáticos, decoração. O termo ambiente diz respeito ao conjunto desse espaço físico e às relações que se estabelecem no mesmo, as quais envolvem os afetos e as relações interpessoais das pessoas envolvidas no processo, adultos e crianças, ou seja, por parte do espaço temos as coisas postas em termos mais objetivos, por parte do ambiente, as mais subjetivas. (ZABALZA; FORNEIRO, 1998. p. 233)

Contudo, espaço e ambiente se caracterizam pelas relações que constituem juntos, pela interação que promovem entre adultos, crianças e os objetos, pela sua capacidade de acolher a individualidade, o grupo pequeno e o grande grupo e pelo registro dos processos de aprendizagem e construção do conhecimento que podem intensificar ou restringir essas relações.

Para a criança, o espaço é o que sente, o que vê, o que faz nele. Portanto, o espaço é sombra e escuridão; é grande, enorme ou, pelo contrário, pequeno; é poder correr ou ter de ficar quieto, é esse lugar onde ela pode ir para olhar; ler; pensar. O espaço é em cima, embaixo, é tocar ou não chegar a tocar; é barulho forte, forte demais ou, pelo contrário, silêncio, é tantas cores, todas juntas ao mesmo tempo ou uma única cor grande ou nenhuma cor... O espaço, então, começa quando abrimos os olhos pela manhã em cada despertar do sono; desde quando, com luz, retornamos ao espaço (Forneiro, *apud* Zabalza, 1998, p. 231).

Assim, o espaço permite o encontro íntimo de relações que proporciona somente a um adulto observador, a chance de ver a inteireza da criança como um ser ativo que se relaciona e interage singularmente com as experiências, com os outros, com os materiais, com os objetos, com a professora e com o cotidiano.

Nessa perspectiva, a sub escala *linguagem e raciocínio* avalia se espaços estão organizados de modo que os materiais estejam acessíveis às crianças durante o cotidiano (HARMS; CLIFFORD; CRYER, 2002). Em contrapartida, percebemos no debate com o grupo de professoras que as mesmas exercem controle sobre o uso dos espaços e materiais, conforme demonstram os episódios a seguir:

Pesquisadora: As crianças podem utilizar os livros em qualquer momento do cotidiano? Por que? Sofia: Não! Não existe isso! Mas acho que deveria existir, mas não existe. Não estou propondo muitos livros, tenho um acervo em casa, mas não trago! Pesquisadora: Mas a creche têm muitos livros! Sofia: Vejo que em alguns momentos a auxiliar de sala também não deixa pegar os livros! Pesquisadora: Como a docência é compartilhada, vocês tem que combinar, falar sobre o acesso aos livros! E na hora do parque se alguma criança quiser pegar um livro? Sofia: Não vejo isso! Suzana: Isso nos faz refletir, são acessíveis em todos os momentos da rotina realmente? Até tentamos trazer essa variedade e deixá-los acessível a criança, mas se pararmos para pensar, eles são acessíveis quando o professor quer! É uma questão que ainda precisamos aprender bastante, né! Bruna: É educar as crianças para isso! Suzana: Porque tem uma questão assim, na hora da roda, tu vai, tu quer conversar, tu vai sinalizar o que vai fazer, às vezes a criança quer trazer alguma coisa por mais que não cortamos no momento: Calma! Agora eu estou explicando isso! A criança quer trazer uma história, tem momentos que até tu ouve! Mas, geralmente é uma ação do professor! A mesma coisa do livro em relação ao parque: Ah, não! Vai estragar! Vão rasgar! Vão perder! Mas, tudo é uma questão das crianças aprenderem e poderíamos ter um espaço no parque com livros. Na pratica realmente se esbarramos com isso! Sofia: Tão brincando, um vai pega livro, lê e deita no chão! É essa postura, e nós não temos essa postura, acabamos limitando as crianças! Suzana: Temos sempre uma proposta e depois eles vão brincar na sala, organizamos os espaços casinha, carrinhos e é naquele momento que a criança vai escolher e ter a liberdade de escolher se quer o livro ou na chegada de manhã, mas depois no dia a dia, ficam limitados ao papel do professor. Sofia: Mesmo assim, em algumas salas a criança quando brinca não pode pegar livros! Suzana: Na nossa sala quando estão no momento da brincadeira livre podem pegar livro, é o momento da brincadeira livre! Organizamos quatro espaços de brincadeira e a criança pode pegar livros. Às vezes vem de encontro com o que tu falou(Sofia), organizamos três espaços de brincadeira, a criança não quer nenhum daqueles, vai pegar um livro e dizemos nãoooo! Laura: É acessível, mas em todos os momentos não, no horário do descanso com 25 crianças em sala, a gente não deixa. Bate o sino para o almoço, a gente não deixa! O horário do parque, a gente não deixa! A roda que tu estas contando sobre as propostas do dia, não deixamos pegar livro! Pesquisadora: E por que será que não deixamos? Laura: Porque seguimos as rotinas, então por exemplo, temos aquele momento pra conversar sobre aquilo, depois temos que ir almoçar e depois temos que escovar os dentes, temos que descansar. A

professora sai de sala ao meio dia, imagina se as auxiliares de sala ao voltarem do almoço se depararem com as crianças com livro, elas vão nos odiar, ano que vem, ninguém quer te ver nem passar na frente! Temos muito essa questão do controle! (Registro em áudio, 22/08/2017).

O controle dos espaços e materiais na lógica autocêntrica desse episódio foi afirmado pela professora Suzana ao declarar “são acessíveis quando o professor quer” . Nessa perspectiva Horn (2004), aponta que quanto mais desestruturada a organização dos espaços e materiais maior a centralidade da prática pedagógica em torno da professora.

No entanto, a professora Laura justificou que os livros não estão acessíveis às crianças no cotidiano “porque seguimos as rotinas, então, por exemplo, temos aquele momento pra conversar sobre aquilo, depois temos que ir almoçar e depois temos que escovar os dentes, temos que descansar” . Assim, enfatizou o receio em perder o controle do modo de funcionamento da instituição, seja nos momentos do parque, da alimentação, descanso e higiene e nas brincadeiras livres, fatores determinantes do modo de organizar a rotina. Para Barbosa (2000, p. 95 e 96):

Em contraposição à rotina, o cotidiano é muito mais abrangente e refere-se a um espaço-tempo fundamental para a vida humana, pois é nele que acontecem tanto as atividades repetitivas, rotineiras, triviais, como também é o lócus onde há a possibilidade de encontrar o inesperado, onde há margem para a inovação. [...]é necessário diferenciar a vida cotidiana, em sua complexidade e em sua amplitude, das rotinas, isto é, de uma racionalização ou de uma tecnologia constituída pelos seres humanos e pelas instituições, para organizar e controlar a vida cotidiana. Assim, a rotina é apenas um dos elementos que integra o cotidiano.

Percebemos no debate, que sair de uma rotina cristalizada causa estranhamento nas professoras pelo fato dos materiais, nesse caso, os livros, terem que estar acessíveis às crianças em todos os momentos do cotidiano, “isso reforça o papel centralizador da professora que desorganiza ante a possibilidade do diferente” (HORN, 2004, p. 27), restringindo que o cotidiano possa ser permeado de intencionalidade. Assim sendo: “As rotinas podem ser vistas como produtos culturais criados, produzidos e reproduzidos no dia-a-dia, tendo como objetivo a organização da cotidianidade” (BARBOSA, 2000, p.95).

Consideramos que a organização dos espaços e materiais não pode ser relegada a rotinas específicas e restritas, nem voltadas exclusivamente às decisões das professoras. Cada momento do dia a dia deve ser intencionalmente planejado, abrangendo os espaços e materiais como educadores que mediam diariamente a aprendizagem.

Para ampliar tal reflexão no episódio a seguir exploramos a pergunta que apresentamos ao grupo de professoras: “Os materiais, jogos e brinquedos para desenvolver o raciocínio estão sempre acessíveis às crianças no cotidiano? Por que? Como ficam dispostos na sala?⁷⁵.”

Laura: A gente mudou muito, né! Antes a gente tinha um mobiliário que não era adequado e a gente deixava assim, mas a gente, de uns anos para cá, a gente vem discutindo e vem serrando os pés dos mobiliários. Pesquisadora: Mas a pergunta é em relação aos materiais para desenvolver o raciocínio. Aliás, esses materiais são suficientes? “Todas”: Não! Bruna: Tudo com reciclado, né! Suzana: Hoje, a gente até faz esses cantinhos, esses materiais que são de matemática, a gente não tem e o pouco que temos são guardados no armário do professor, não deixamos à disposição das crianças, o professor usa em momentos específicos. Laura: Pega varetas, temos um, se eu deixar no G IV, eu deixo num dia e depois nunca mais tem. Pesquisadora: Isso quer dizer que os adultos não mediam as crianças enquanto elas estão jogando? Laura: Sim, as crianças perdem, por isso guardamos. Pesquisadora: Então, os adultos não falam com as crianças sobre relações lógicas enquanto jogam com materiais que estimulam o raciocínio durante os momentos do cotidiano, prova disso é que materiais não ficam disponíveis. No plano de melhorias, temos que incluir esses materiais à disposição das crianças. Laura: Esses conceitos ainda estão condicionados à hora da atividade. Por isso que essas trocas são importantes, não é uma crítica analisar a prática da outra, quem ganha com isso, são as crianças (Registro em áudio, 03/10/2017, grifo nosso).

Nesse episódio as professoras relataram que a falta de materiais impede que fiquem disponíveis e acessíveis às crianças durante o cotidiano. Igualmente, a falta de mediação das professoras faz as crianças perderem os mesmos, afirmado pela professora Laura “sim, as crianças perdem, por isso guardamos”. Se há materiais para guardar, há materiais para ficar acessíveis às crianças, ou seja, a pouca quantidade de materiais não seria um fator determinante do acesso aos mesmos, uma vez que a organização do espaço priorizasse o acesso em pequenos grupos, revezando-os para contemplar todas as crianças.

Outro aspecto pontuado pela professora Laura é que os adultos permitem que as crianças acessem os materiais “em momentos específicos”. Consideramos que tal aspecto restringe que a intencionalidade da prática pedagógica aconteça em outros tempos do cotidiano. Para Fortunati (2009, p.84) o papel do adulto:

[...] representa seu próprio papel ao se constituir no principal “coordenador” de elementos, de pontos de vista e de relações, dentro de um contexto educacional que, apesar de chegar a abrigar o que há de eventual nos pensamentos e nas ações, é capaz de se abrir ao imprevisível e ao acaso (grifo do autor).

Portanto, as formas como as crianças e professoras se relacionam com o espaço são reveladoras da qualidade das relações e das experiências que ocorrem em seu interior, assim

⁷⁵ Segundo a ECERS-R (2002, p. 25), os materiais, jogos e brinquedos para desenvolver o raciocínio incluem: cartas em série, jogos de semelhanças/diferenças, brinquedos de tamanhos e formas, jogos de separar, jogos de números.

como o lugar que cada objeto e material ocupam são constituidores dessas relações que oportunizam às crianças vivê-lo intencionalmente.

Para complementar, segue outro episódio:

Pesquisadora: Vamos as perguntas! Segundo o resultado do item “o uso da linguagem para desenvolver o raciocínio” por que ainda desenvolvemos práticas inadequadas, ainda precárias e não desejáveis se temos documentos para ancorar a prática pedagógica? Esse item foi o item que tiramos a nota mais baixa, 1,25 e ele nos revela algumas coisas e porque vocês acham que nós continuamos fazendo desse jeito e não fazemos de outro se temos os documentos que nos orientam? Laura: Porque na hora de planejar a gente tá buscando outras fontes e não o currículo, não estamos estudando realmente o nosso currículo. A gente faz o movimento inverso, primeiro a gente planeja a dita “atividade”, a dita “proposta” e depois vai buscar no currículo o fundamento para ela, a gente deveria fazer o contrário, pensar a partir do nosso currículo o que a gente vai ofertar. Giovana: Acho que a gente até pensa, mas chega na hora da prática a gente percebe que existe uma lacuna. Pesquisadora: Giovana, não vamos colocar desculpa mais! Isso, não cabe mais. Giovana: Mas a realidade é essa! Pesquisadora: Eu sou autora da minha prática pedagógica! E eu faço assim, porque é uma escolha! Você não é autora da tua prática? Sofia: Não cabe mais! Reclamar que não temos material, porque materiais tem, existe, só temos que saber trabalhar, trabalhar com eles. Entendeu? Com um palito de fosforo, você pode fazer milhares de coisas! Por isso, além de arrumar os espaços precisamos saber trabalhar com esses espaços! Não podemos planejar um espaço e deixar a criança à vontade, sem ela saber como brincar naquele espaço, sem a mediação do professor. Pesquisadora: Por isso temos que estudar os documentos, que como vocês sinalizaram, ainda não os conhecemos. Giovana: Desculpa! Eu penso que existem as possibilidades, não tô querendo colocar desculpa, mas ainda estamos bem aquém dos documentos, os documentos realmente são uma base norteadora, mas a realidade é diferente. Pesquisadora: Sim, os resultados da avaliação mostraram a nossa realidade! Mas, eu sou a realidade! Giovana: Mas, existem várias realidades! Pesquisadora: Você não se vê enquanto realidade desse processo? (Silêncio) Giovana: Vejo. Pesquisadora: E o que você faz para mudar? Giovana: Eu tento articular várias coisas, eu tento dar o meu melhor, mas nem sempre o meu melhor, é o melhor! Entende? Eu percebo dessa forma e, eu não coloco o material como desculpa, não. Mas eu percebo que ele pode me proporcionar uma melhora, naquilo que eu quero proporcionar. Por exemplo, uma escola de arte vai te proporcionar muito mais coisas, que um ateliê! Do que a gente simplesmente, dar tinta e pincel para a criança. Pesquisadora: Mas Giovana, no caso desse item “o uso da linguagem para desenvolver o raciocínio”, ele parte principalmente do papel do professor em relação a criança, ele avalia que não precisa de muitos materiais para desenvolver alguns conceitos na criança e mesmo assim tiramos uma nota muito baixa, Sendo, que precisaríamos saber do que? Saber problematizar, saber os conceitos! Alice: Acho que a gente traz um pouco da cultura de quando nós éramos pequenos, nós não fazíamos isso, era tudo pronto, no mimeógrafo (áudio confuso, conversas paralelas). Pesquisadora: Então a gente ignora os documentos da Rede e a Educação Infantil enquanto primeira etapa da Educação Básica? Alice: Não, a gente não ignora! Mas, a gente traz isso um pouco. E, agora que a gente tá começando a estudar o currículo e aprender, acho que isso é importante e formações assim, para a gente estar aprendendo a utilizar. Pesquisadora: Porque não conhecemos o currículo na íntegra! Alice: - Não, por isso que a gente traz uma tradicionalidade da nossa infância, a gente não conhece, a gente mistura tudo (Registro em áudio, 03/10/2017, grifos nossos).

Esse episódio recolocou em debate o quanto a organização dos espaços e materiais como um dos elementos que perpassa toda prática pedagógica e posiciona o papel da professora como alicerce nos processos de aprendizagem e construção do conhecimento. A professora Sofia expressou seu olhar de dentro e apontou que há materiais, embora tenha declarado que as

professoras desconheçam como utilizá-los intencionalmente no cotidiano com as crianças. Entretanto, consideramos que os materiais adquirem sentido pedagógico nas experiências das crianças mediante um caráter intencional, diante da importância do papel da professora na organização dos espaços e materiais.

Nessa perspectiva, quando há intencionalidade na organização dos espaços e materiais a proposta é compreendida pelas crianças pela experimentação dos objetos e materiais oferecidos pelo protagonismo que o espaço apresenta. Assim, as relações estabelecidas nem sempre necessitam da mediação direta da professora, pois o espaço é capaz de abrigar a intimidade da criança com as suas linguagens que fazem emergir significados mediante o emprego intencional de suas culturas próprias (FORTUNATI, 2009).

Os episódios que apresentamos revelam o quanto a falta de organização dos espaços e materiais está condicionada ao controle, seja limitando os momentos de acesso das crianças para manter a ordem na rotina ou para restringir o acesso ao ficarem fora do alcance das mesmas. Percebemos que os materiais são disponíveis, porém, não acessíveis e como consequência temos o controle dos espaços, dos materiais e das crianças exclusivamente feito pelas professoras.

Assim, os saberes experienciais são uma pluralidade de saberes, que mobilizados pelas professoras nos encontros, atuaram na compreensão de situações concretas do cotidiano da prática pedagógica, possibilitando por meio das inquietações ao manifestarem seus pontos de vista o reconhecimento do seu papel, por incidir diretamente na inovação da qualidade da própria prática, pois ficou evidente que a mediação da professora regula a intencionalidade pedagógica que a organização dos espaços e materiais pode oferecer ao cotidiano.

Apresentamos no próximo tópico o *Tempo* numa dimensão social revelado nos encontros com o grupo de professoras, para compreendermos a relação entre a intencionalidade e o que sucede-se no cotidiano com e para as crianças para desenvolver a *linguagem e raciocínio*.

4.3 TEMPO

Consideramos o tempo como uma categoria social apoiada numa teoria do saber e do conhecimento segundo a qual o objeto desse saber está significado na prática pedagógica das professoras na medida em que explicitam o fluxo das experiências advindas do próprio saber. Entretanto, o “saber” [...], pressupõe uma pluralidade de sujeitos que se comunicam entre si, e não apenas um indivíduo isolado” (ELIAS, 1998, p.100, grifo do autor).

Para Elias (1998), o tempo é um símbolo social, resultado de um longo processo de aprendizagem fundamentado no processo civilizador que o homem criou para a regulação de si próprio. Assim:

A percepção de eventos que se produzem “sucedendo-se no tempo” pressupõe, com efeito, existirem no mundo seres que sejam capazes, como os homens, de identificar em sua memória acontecimentos passados, e de construir mentalmente uma imagem que os associe a outros acontecimentos mais recentes, ou que estejam em curso (ELIAS, 1998, p. 33, grifo do autor).

Nesse sentido, o autor considera que o tempo é uma função social reguladora da vida humana, que possibilita que os seres humanos identifiquem diferentes perspectivas, embora não simultâneas, para elaborar uma imagem mental da sucessão dos acontecimentos. Tal capacidade de síntese para se orientar é marcada pela aprendizagem que é acionada e estruturada pela experiência. Assim, o tempo é considerado como um meio de orientação das experiências que evoluem ao longo do processo de aprendizagem e constitui-se pela capacidade humana de aprender com essas experiências.

Elias (1998) apresenta duas abordagens de tempo, o tempo objetivo e o tempo subjetivo. Uma evoca um tempo ligado à natureza, fluxos temporais naturais, tais como o movimento das marés, as estações do ano, as fases lunares, etc. A outra abordagem do tempo está conectada aos construtos sociais, associada à percepção dos indivíduos em relação, ou seja, referem-se à experiência do cotidiano, configuradas nas relações sociais.

Portanto, o tempo que orienta e estrutura as situações do cotidiano da Educação Infantil apresenta-se numa dimensão social, cultural e pedagógica que influencia diretamente a qualidade das experiências que adultos e crianças compartilham. Para Bondioli (2004b, p. 17) o tempo encontra-se numa:

[...] pedagogia latente que age de maneira oculta, mas que nem por isso é menos eficaz, parece caracterizar os ritmos e as distribuições do tempo no dia-a-dia que as crianças, da creche à escola elementar, passam nos contextos formadores extradomiciliares, uma pedagogia que, ainda que irrefletida, veicula atitudes, hábitos, esquemas de comportamento⁷⁶.

Nessa perspectiva, refletir a influência do tempo das experiências que são cotidianamente proporcionadas às crianças nas instituições educativas é uma ação permanente das professoras que envolve tanto a subjetividade como o conjunto dos significados culturais e sociais. Esses significados do tempo que acontecem nos contextos institucionais em que crianças e adultos compartilham suas experiências, são determinados pelo modo como o tempo é gerido na e pela própria instituição educativa. (BONDIOLI, 2004b).

⁷⁶Na Itália, a escola elementar corresponde no Brasil, aos anos iniciais do ensino fundamental (BONDIOLI, 2004).

Portanto, a gestão dos tempos sociais que constituem as experiências “não são aspectos neutros, que não tenham intencionalidade, [...] revelam as construções teóricas que são subjacentes às práticas” (BONDIOLI, 2004b, p. 10) das professoras. Porém, necessitam ser compreendidos numa dimensão onde as professoras tem um papel decisivo, não só no planejamento dos episódios que constituem o cotidiano mas, na forma de mediar as experiências, de se relacionar com as crianças, de escutá-las e de desafiá-las na busca de conhecimentos, que emergem desse planejamento que tece a gestão do tempo do cotidiano.

Consideramos o tempo uma dimensão social que significa a organização da experiência no cotidiano, nesse sentido fundamenta-se no planejamento enquanto processo de reflexão, pois, “planejar é essa atitude de traçar, projetar, programar, elaborar um roteiro para empreender uma viagem de conhecimento, de interação, de experiências múltiplas e significativas para/com o grupo de crianças” (OSTETTO, 2002, p. 177). Para a autora sem observação e registro, não pode haver planejamento significativo, visto que o registro “é vital porque na escrita do vivido o educador vai se apropriando de seu fazer, à medida em que vai construindo a “memória compreensiva”, aquela memória que não é simples recordação, mas base para reflexão, para análise do cotidiano educativo e para qualificação da prática” (OSTETTO; OLIVEIRA ; MESSINA, 2001, p. 11). Na escrita do vivido, legitimamos processos, formulamos hipóteses e compartilhamos conhecimentos com uma infância que requer escuta, escuta dos tempos de envolvimento das crianças com as experiências.

O tempo apresenta-se como uma categoria social que emerge das maneiras de ser, pensar e agir, que organiza a prática pedagógica de um grupo de professoras. A seguir, no tópico *a hora da atividade*, apresentamos como o planejamento desse tempo é assumido no cotidiano pelas professoras ao analisarem a sub escala *linguagem e raciocínio*.

4.3.1 A hora da atividade

A hora da atividade foi revelada pelo grupo de professoras como tempo em que uma atividade intencional é organizada, estruturada e planejada para as crianças, um tempo “específico” da atividade no cotidiano da instituição, na qual além de hora da atividade, recebeu outras denominações no percurso dos encontros: “atividade dirigida, atividade central e atividade principal”.

No diálogo sobre quais são as propostas desenvolvidas no cotidiano para as crianças se comunicarem, as professoras manifestaram:

Suzana: [...] até o nosso próprio planejamento, acho que deveríamos ter ali sinalizando: Que proposta é? Qual o objetivo? Por exemplo: Hoje na roda vai ser a criança que vai iniciar a fala, aí vamos sentar, tu fica em silêncio e começa por elas e, elas até vão estranhar, porque é a professora que dita as ordens! E, vão perguntar: O que é que houve? Pesquisadora: Suzana, tu achas que essa forma de centralizarmos tudo no professor, tem reflexos no planejamento para dar conta daquilo que está ali, porque escreveu e se propôs? Suzana: Eu coloco até uma questão particular, eu sempre me cobrei muito, por mais que o planejamento seja flexível, tem muitas coisas assim, teoria! Mas quando chega na prática nos defrontamos com algumas coisas, mas tu para, pensa e vê, poxa! Poderia ter encaminhado diferente! Mas tenho que dar conta daquilo, tenho que fazer daquela forma. Bruna: Tu não pode ir por outro caminho, né, tu tens que seguir o planejamento porque está assim, que a gente escreveu! Suzana: Eu acredito que é fato, né! Essa questão, a gente coloca no planejamento e tem que seguir à risca! [...](Registro em áudio, 05/09/2017).

Para a professora Suzana as propostas desenvolvidas para as crianças se comunicarem no cotidiano não constam no planejamento, pois, o planejamento como dito por ela “[...] tem que seguir à risca!”. Considerando a rigidez apontada, esse planejamento está fundamentado em uma listagem de atividades (OSTETTO, 2000), essa perspectiva cristaliza a ação pedagógica para preencher o tempo com as crianças pois, “[...] tenho que dar conta daquilo, tenho que fazer daquela forma” afirmado pela mesma professora. Para Ostetto (2000), o planejamento assumido como um processo de reflexão, não pode ser confundido com uma lista de atividades a ser seguida, pois a questão não é a forma, mas as concepções basilares que o estruturam, que devem ser flexíveis para ressignificar as experiências.

Nesse sentido, o planejamento “[...] não é fôrma! (OSTETTO, 2000, p. 177)”, pois enquanto processo reflexivo da prática pedagógica vai ampliando as possibilidades da professora de revisitar o trabalho, tendo em vista a criança enquanto co-partícipe do ato de planejar, por isso requer uma flexibilidade, no sentido de assegurar a participação das crianças.

Contra-pondo-se à autora, a professora Bruna manifestou “[...] tu tens que seguir o planejamento porque está assim, que a gente escreveu!”, percebemos que o planejamento é visto como estático, não desencadeia experiências de modo que sejam consideradas como alicerces para continuidade de outras aprendizagens, como processo para significar a prática pedagógica.

Ao refletirem sobre como consideram o planejamento do item “livros e imagens” na prática pedagógica as professoras expuseram seus pontos de vista:

[...] Laura: Nós professores e eu me incluo, temos a preocupação em planejar e registrar a atividade central. Exemplo: Pintura da tela para a decoração da festa. A gente se preocupa em planejar a atividade central e a gente esquece, quando tu pergunta dos livros, meu planejamento de terça que eu vou estar no G 6, pode ser sim trazer uma cesta com diferentes gêneros textuais naquele dia [...]. Acho que a gente esquece no planejamento, estou falando de mim mesma, de planejar os outros momentos, o espaço, as materialidades... nós não conhecemos nosso currículo, a gente acha que conhece, acha que estuda! Eu estou na formação contigo (pesquisadora) e em formação com outra temática semelhante. Temos 560 materialidades no currículo para

a gente apresentar às crianças, nós não apresentamos nem 50 do que tem no currículo e nós investigamos na unidade, temos umas 500, não é Sofia. Marcia: Temos a preocupação em ter alguma coisa para as crianças fazer, sexta-feira falamos da primavera já surgiu a borboleta e a partir dali já foram surgindo outras coisas e a gente ficou a tarde toda naquilo ali. [...] Registro em áudio(26/09/2017).

Nesse episódio, observamos que para além da preocupação com o planejamento central, que exclui do planejamento outros momentos do cotidiano, a análise do item *livros e imagens* da sub escala *linguagem e raciocínio* possibilitou que as professoras percebessem a importância da gestão dos outros tempos do cotidiano e a necessidade de estudar os documentos curriculares municipais para orientar o planejamento, pois como manifesta a professora Laura “Acho que a gente esquece no planejamento, estou falando de mim mesma, de planejar os outros momentos, o espaço, as materialidades... nós não conhecemos nosso currículo, a gente acha que conhece, acha que estuda!”.

Corroborando com as pontuações da professora Laura, Ostetto (2015b, p. 17) afirma que o planejamento “[...] diz respeito a todos os momentos do cotidiano [...], o que demanda prever e organizar também, tempos, espaços, formas de realizar essas ações. Então, de onde viriam os fundamentos e diretrizes para o planejamento? ” Certamente dos documentos curriculares municipais e nacionais e o PPP que orienta a prática pedagógica para legitimar a identidade da instituição.

Mas, como já ressaltou Ostetto (2000), é essencial refletir a questão da forma que constitui o processo de elaboração do planejamento e seus fundamentos teóricos, e “ isto pressupõe, antes de tudo, um profissional reflexivo que, junto com seus colegas, possa criar um espaço para discussão vivida e crítica sobre a prática pedagógica e sobre as condições de que ela necessita” (DAHLBERG; MOSS; PENCE, 2003, p. 190), para possibilitar a busca por alternativas entre o tempo planejado e o tempo vivenciado, presentes no cotidiano das professoras. Ampliar a compreensão da articulação do tempo planejado e o tempo vivido no cotidiano, são dimensões que precisam ser mais discutidas pela equipe de professoras.

A seguir, apresentamos o episódio em que as professoras expuseram as razões que as levaram a priorizar o tempo da hora da atividade como o tempo mais relevante do cotidiano:

Pesquisadora: Mas, quais são as razões que levaram vocês a priorizarem a atividade principal como o tempo mais relevante do cotidiano? Laura: Tá certíssimo, a gente não sabe como escrever isso no planejamento e a prática fica sem intencionalidade. A gente só planeja o que a gente vai executar. Giovana: Por exemplo, no ano passado quando trabalhei com o grupo V com a Laura, eu recebia as crianças de manhã com alguma coisa, intencionalidade tinha, né! Eu recebia as crianças com as revistas da National Geographic, revistas que mostravam o mundo, o planeta como ele é, as espécies, quer dizer, eu tinha uma intencionalidade com aquilo ali, né! Mas aquilo não estava no meu registro e planejamento, de alguma forma se perdeu [...]. Pesquisadora: Mas por que a gente ainda foca na atividade principal? Sofia: Porque estamos

preocupadas em mostrar trabalho, tem que ter papel, é o produto final. Giovana: O papel é o produto final! (Registro em áudio, 31/10/2017).

Esse episódio apresenta o diálogo das professoras no qual revelam a própria fragilidade em considerar no planejamento e na própria ação pedagógica as experiências que o cotidiano proporciona, manifestado pela professora Laura “Tá certíssimo, a gente não sabe como escrever isso no planejamento e a prática fica sem intencionalidade. A gente só planeja o que a gente vai executar”. O grupo parece reforçar a crença de que existe um tempo certo da atividade no cotidiano, essa convenção adultocêntrica nega as experiências como processos de transformação do tempo vivido, pois as professoras perdem de vista a criança viva e partícipe nesse processo. Para Ostetto (2000, p. 194):

Como perceber as situações significativas? O ponto de partida é a observação das crianças: o que buscam saber sobre o mundo à sua volta, quais preocupações e que perguntas estão fazendo num dado momento? Afinal: para onde está direcionada a curiosidade das crianças? É necessário, pois, olhar a criança, as diferentes crianças, os movimentos do grupo.

Considerar a criança como foco do planejamento, permite que a professora observe e interprete as experiências que as crianças manifestam, para Fortunati (2012, p. 5):

[...] a observação não espelha, mas sim interpreta a realidade que convoca à declaração das intenções de quem observa, [...] como filhas das teorias de quem as interpreta, são derivações do projeto do serviço educacional em que acontecem e, como tais, constituem uma fonte inesgotável e insubstituível de inovações e mudanças; [...] Por outro lado, é apenas desse modo que os adultos conseguem manifestar o sentido da experiência das crianças, sem aprisionar tal experiência em sentenças escritas num piscar de olhos, mas restituí-las à sua plenitude.

Além das professoras não encontrarem sentido para observarem as crianças no cotidiano, constatamos nesse episódio que o produto final é inspirador das experiências que adultos e crianças compartilham como se o resultado das produções das crianças fosse mais importante que o processo, revelando que:

[...] o tempo do tic-tac-tic-tac que passa apressado, rouba o momento do devaneio, da entrega, impede a construção do olhar sensível. O desafio para o educador está no exercício de um planejamento transformador do tempo que corre e nos escraviza (em busca de um produto final), em um tempo suspenso, pausado (entregue ao processo), que permite às crianças o pensar e fazer (OSTETTO, 2011, p. 07).

A sutileza do tempo físico atravessa as experiências do cotidiano implicitamente referindo ao tempo social como se ele tivesse uma forma estática que permite ou determina ações. Assim, quando a hora da atividade controla o tempo das experiências e ritmos pessoais das crianças e adultos, provoca uma ruptura que impossibilita que o adulto seja “capaz de se abrir ao imprevisível e ao acaso” (FORTUNATI, 2009, p. 84) para enfrentar as incertezas numa dimensão pedagógica que o tempo social permite.

De fato, não podemos negar que existe o tempo da atividade no cotidiano, mas esse tempo deve ser constituído em relação ao envolvimento de cada criança e do grupo de crianças que está interligado à gestão do tempo planejado pelo adulto. Corroborando com essa perspectiva Edwards; Gandini; Forman (1999, p. 25) afirmam:

As crianças pequenas não são encaminhadas correndo ou sequencialmente apressadas de uma atividade para outra diferente, mas são encorajadas, ao invés disso, a repetir experiências fundamentais, a observar e reobservar, a considerar e reconsiderar, a representar e novamente representar.

Nessa perspectiva, há a superação da hora da atividade e isso não elimina o papel do adulto, ao contrário, reforça-o como mediador do conhecimento, que tanto detém quanto gera significados ao ser um observador atento dos processos. Assim, a gestão do tempo deve ser planejada considerando as relações que são compartilhadas no contexto cotidiano para e com as crianças, favorecendo o envolvimento, o ritmo de cada um, prevalecendo o tempo da experiência.

Continuaremos o próximo tópico abordando o *Registro do cotidiano* revelando o que as professoras manifestaram ao perceberem que registrar a experiência vivida no cotidiano implica interpretar as relações entre crianças, adultos e conhecimento para qualificar a prática pedagógica.

4.3.2 Registro do cotidiano

Registrar o cotidiano é interpretar as vivências proporcionadas às crianças, interpretar as maneiras pelas quais elas interagem com seus pares e com o espaço, desconstruindo uma maneira abstrata de pensar a infância, pois fazem emergir conhecimentos e aprendizagens que são coconstruídos com e para as crianças.

A prática do registro é importante por nos permitir construir a “memória compreensiva”, aquela memória que não é só simples recordação, lembranças vãs, mas é base para reflexão do educador, para análise do cotidiano educativo e do trabalho desenvolvido com o grupo. O ato de escrever o vivido desencadeia um processo reflexivo, no qual a vivência restrita e singular torna-se pensamento sistematizado, apropriação de conhecimento (OSTETTO; OLIVEIRA; MESSINA, 2001, p. 21-22, grifo do autor).

Para registrar o cotidiano vivido com as crianças é necessário considerar o tempo da experiência infantil, numa dimensão pedagógica que caracteriza o envolvimento singular de cada criança ou de um grupo de crianças.

No âmbito legal, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil consolidam no artigo 10, desde 2009, a observação e o registro como instrumentos que devem

fazer parte da prática pedagógica, para acompanhamento do trabalho pedagógico e para avaliação do desenvolvimento das crianças, sem objetivos 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; [...] (BRASIL, 2009b, p.4-5).

Nessa direção, a observação e o registro enquanto instrumentos que interpretam o que as crianças dizem e fazem no cotidiano, possibilitam que a professora tendo como base o planejamento que também estrutura a intencionalidade da sua ação, considere que, “ é preciso ficar atento às dinâmicas do grupo, às implicações das relações pedagógicas, com um olhar aberto e sensível, pois registrar não é uma técnica, nem tampouco pode ocorrer de forma automatizada, como o espelhar o real ” (OSTETTO, 2017, p. 27).

Registrar o cotidiano potencializa o papel da professora ao mediar as experiências, os tempos e os espaços e “reafirma a importância do registro como narração-apropriação-ampliação dos repertórios vivenciais” (OSTETTO, 2015a, p. 202) que possibilitam o desenvolvimento e a aprendizagem da criança.

Nessa perspectiva, a análise da sub escala *linguagem e raciocínio* possibilitou ao grupo de professoras perceberem o registro como instrumento que torna visível o cotidiano e a qualidade de seus processos, apresentados nos seguintes episódios:

Pesquisadora: Na sua prática pedagógica como os conceitos que incluem semelhanças/diferenças, empilhar, ordenar em sequência, correspondência, relações espaciais, causa e efeito, são planejados? Suzana: Antes de 2015, tínhamos medo de chegar em uma reunião e dizer que estávamos trabalhando com esses conceitos e a palavra matemática, porque as pessoas diziam que a gente ia escolarizar. Nem as crianças do G IV sabiam o que era a palavra matemática. Bruna: Mas ainda trabalhamos a matemática sem intencionalidade, nem registramos. Laura: Eu vejo que elas são planejadas! Marcia: Quando trabalhamos a receita, estamos trabalhando a matemática. Pesquisadora: Esse é um momento específico, planejado, e os outros momentos em que trabalhamos esses conceitos, por que não são registrados? Bruna: Porque não tem intencionalidade, trabalha sem saber o que é ou nem trabalha, né! Laura: Trabalhamos no cotidiano também, mas tem os momentos específicos. Pesquisadora: Todas concordam? Marcia: Às vezes trabalhamos, mas não registramos! Pesquisadora: Nesse item nós tivemos o resultado mais baixo, se as avaliadoras tivessem percebido isso na prática, o resultado seria outro. Suzana: Temos que estudar sobre o “registro”, tenho dificuldade às vezes. Sofia: Eu tenho dúvidas e ninguém me ajuda a responder! As supervisoras por onde eu passei diziam: Tá no caminho, só, tá no caminho! Que caminho? Isso não é resposta. Suzana: Vejo que foi a partir do currículo, mas as orientações já trouxeram, mas foi o currículo

realmente que trouxe como é possível trabalhar a matemática, só que no nosso dia a dia, não estava no registro e nem no planejamento. Em 2015, realmente no meu planejamento não tinha propostas de matemática e nem registros. Vejo que esse ano, a gente está participando aqui e das formações da Rede e isso faz a gente pensar sobre a nossa prática. O ano passado, fomos perdendo algumas coisas, perdemos a socialização dos NAPs, em função da saída da supervisora, não se compartilhava mais as coisas e cada uma passou a fazer na sua sala, fechou a porta e deu. Vejo que estamos de novo começando a refletir sobre a nossa prática, por isso não podemos perder a reunião pedagógica e temos que lutar por ela, esse ano fizemos de meio período e não foi produtiva. Laura: Temos que começar pelo nosso miolo, só acredito na formação se a nossa base é bem fortalecida (Registro em áudio, 17/10/2017, grifo nosso).

Nesse episódio, as professoras relataram a importância do registro, porém, manifestaram o quanto os conceitos para desenvolver o raciocínio das crianças ainda são desconhecidos, segundo afirmação da professora Suzana “Em 2015, realmente no meu planejamento não tinha propostas de matemática e nem registros”. A professora Marcia nos apontou que os conceitos podem ser trabalhados em uma receita, por exemplo, mas no cotidiano não são trabalhados, logo, a pesquisadora questionou “Esse é um momento específico, planejado, e os outros momentos em que trabalhamos esses conceitos, por que não são registrados? Bruna: Porque não tem intencionalidade, trabalha sem saber o que é ou nem trabalha, né! Laura: Trabalhamos no cotidiano também, mas tem os momentos específicos. Pesquisadora: Todas concordam? Marcia: Às vezes trabalhamos, mas não registramos!”.

Percebe-se que esses conceitos serão trabalhados somente se estiverem no planejamento, nesse sentido o registro limita-se ao que está no planejamento. Também revelam que não registram, porque desconhecem os conceitos que incluem semelhanças/diferenças, empilhar, ordenar em sequência, correspondência, relações espaciais, causa e efeito avaliados na sub escala *Linguagem e raciocínio*.

Entretanto, “ao escrever sobre o cotidiano vivido com as crianças, o professor cria espaço para refletir seu fazer, abre possibilidades para avaliar o caminho pedagógico planejado, Redefinindo passos ou reafirmando o caminho” (OSTETTO, 2017, 21) mas, como refletir, avaliar e Redefinir a prática, se as professoras desconhecem os conceitos para desenvolver o raciocínio nas crianças? Conhecer esses conceitos é essencial, as professoras já indicaram em episódios anteriores a necessidade de estudar os documentos curriculares municipais, no entanto, consideramos que o registro “para os adultos, [...] amplia o nosso entendimento sobre os conceitos que as crianças estão elaborando, sobre as coisas que elas estão construindo e sobre os questionamentos que elas propõem” (GANDINI; GOLDBERGER, 2002, p. 161), por isso reafirmamos que esses conceitos precisam ser apropriados pelas professoras.

Para as professoras o registro apresenta-se como um encontro consigo mesmas para compreender e interpretar a própria prática, como disse a professora Sofia: “Eu tenho dúvidas

e ninguém me ajuda a responder! As supervisoras por onde eu passei diziam: Tá no caminho, só, tá no caminho! Que caminho? Isso não é resposta”. Observamos que encontrar um caminho para registrar gera medo, insegurança, dúvidas para a professora Sofia, certamente, as tentativas e erros para registrar o previsível e o imprevisível fazem parte do processo de constituição do registro para cada professora, visto que o registro problematiza o cotidiano vivido, pois:

Certamente, há riscos também, e muitos: imprecisão e superficialidade podem induzir a trocar documentação por uma série de imagens ou de anotações que, sem a consciência do que se está observando, criam somente desorientação e perda de sentido. A questão que, nesse ponto emerge com clareza é a formação dos professores. A cultura do professor deve ser ampla e transitar por muitos âmbitos do saber, [...]. É um professor culto, não só porque “sabe” um saber multidisciplinar, mas, sobretudo, porque tem a cultura da pesquisa, da curiosidade, do trabalhar em grupo[...]. (RINALDI, 2014, p. 90, grifo do autor).

Corroborando com essa perspectiva, a professora Laura indicou, sobretudo, a importância de refletir sobre a prática ao manifestar “Temos que começar pelo nosso miolo, só acredito na formação se a nossa base é bem fortalecida”. Aqui a professora Laura tomou consciência da necessidade da formação, já indicada em outros encontros. Ela indica a instituição como lugar privilegiado de formação, na qual a troca de experiências com o outro se torna uma oportunidade de aprendizagem para a construção da própria identidade profissional e institucional, que é acima de tudo, auto formação e formação em grupo.

A seguir apresentamos o episódio em que as professoras responderam à pergunta: Por que existem opiniões/práticas contrastantes em relação ao desenvolvimento da linguagem?

Laura: Nós não planejamos esses momentos, a gente até diz que estimula a linguagem, mas é o cotidiano que oferta. Pesquisadora: Então, não há intencionalidade pedagógica para estimular a linguagem no cotidiano? Laura: Não, nem sempre. Inclusive as perguntas que a gente faz às crianças, a gente assim óh, não vê de forma clara. Suzana: A gente não planeja isso, hoje eu vou... tipo a literatura eu vou lançar perguntas, a gente não vem com isso planejado e não registra também. Sofia: Isso, penso que para além do planejamento temos que estudar o “registro”, não adianta escrever dez, quinze páginas do registro, se quando a gente vai planejar de novo a gente não olha e quando vai escrever a avaliação a gente também não olha, temos que ter alguns indicativos. Giovana: Às vezes tenho a sensação de que não faço nada na sala! Aí eu paro para pensar, não, hoje eu contei histórias, eu li não sei o que, eu peguei um livro de poesia, eu brinquei de fantoches com eles, eu contei. Pesquisadora: Essa sensação “ não fiz nada” surge da falta de planejamento? Giovana: Não, mas aí tu chega para escrever o registro, aí tu diz assim: Eu não planejei uma atividade, mas eu fiz um monte de outras coisas que não estavam no planejamento, aí eu me sinto vazia, tipo eu, porque eu não fiz uma atividade planejada mas, ao registrar eu lembro que eu fiz, entendeu. Ah, eu contei história, fiz isso, fiz aquilo, foi ao parque, brincou de pirata, um exemplo, né. Assim, tanta coisa que eu enriqueci de outra forma, que não estava no meu planejamento propriamente dito, né. Pesquisadora: Por isso temos que estudar planejamento e registro. Você concorda? Giovana: Sim. Bruna: Esse é o nosso último encontro? Pesquisadora: Não, agora vem o plano de melhorias, para que todas as nossas reflexões e debates tenham sentido, juntas vamos elaborar um plano de melhorias. Suzana: Mas qual o objetivo disso? Pesquisadora: Um dos objetivos da avaliação é trazer mudanças para melhorar e transformar o contexto avaliado na *linguagem e raciocínio*. Depois de todo esse estudo sobre a avaliação da sub escala *linguagem e raciocínio* no NEI, o que vamos melhorar a partir das reflexões e debates

que realizamos? Essa avaliação não é apenas diagnóstica e nós sabemos que os resultados foram inadequados. Sabendo disso o que fazer na prática? Laura: Nós já sabemos o que isso quer dizer na prática, né, a nota por si não melhora a prática, isso é muito interessante. Eu sinto falta de a gente olhar mais para dentro como estamos fazendo, nós olhamos muito para fora e isso a gente não estuda, e essa avaliação nos proporcionou isso. Suzana: É isso, muitas das nossas ações não são planejadas, nem registradas. (Registro em áudio, 31/10/2018, grifos nossos).

Na medida em que as professoras analisaram os itens que compõem a sub escala *linguagem e raciocínio*, nesse episódio elas sinalizaram que a linguagem não é planejada e registrada, manifestado inicialmente pela professora Laura “Nós não planejamos esses momentos, a gente até diz que estimula a linguagem, mas é o cotidiano que oferta!”. Essa afirmação indica o quanto a linguagem é pouco planejada. Para Ostetto (2000, p. 192):

O pedagógico, então, não está relacionado somente àquelas atividades coordenadas ou dirigidas pelo educador, realizadas geralmente na mesa, com todas as crianças, envolvendo materiais específicos – em regra geral papel, lápis, e caneta... , e que resultam num produto “observável”. O pedagógico também envolve o que se passa nas trocas afetivas, em todos os momentos do cotidiano com as crianças; [...] (grifo do autor).

Concordamos com a professora Laura que o cotidiano pode ofertar o desenvolvimento da linguagem porém, segundo os itens que compõem a sub escala *linguagem e raciocínio*, no âmbito institucional, o desenvolvimento da linguagem requer que haja intencionalidade na prática pedagógica ⁷⁷.

Compreendemos o quanto a sub escala potencializa o papel da professora enquanto mediadora durante todo o cotidiano para desenvolver a linguagem, nesse sentido, o registro possibilita interpretar o que está acontecendo nesse cotidiano gerador de experiências.

⁷⁷ A sub escala *linguagem e raciocínio* avalia se para desenvolver a linguagem as professoras dispõem alguns livros acessíveis e disponíveis às crianças, durante a maior parte do cotidiano, organizados em uma canto de leitura e se são adequados a faixa etária; Avalia se há pelo menos uma atividade ao dia de leitura realizada pelas professoras; Verifica se as professoras usam alguns materiais adicionais para estimular a linguagem no cotidiano; Se os livros, os materiais de linguagens e as atividades são apropriadas para as crianças trabalharem em grupo; Avalia se as professoras leem livros as crianças em situações informais (Ex: durante as brincadeiras livres, antes do descanso, para complementar uma atividade, no parque...); Se alternam os livros e os materiais para estimular a linguagem e para manter os interesses das crianças e se alguns livros se relacionam com as atividades e os temas atuais do grupo de crianças(As crianças pegam livros na biblioteca de acordo com os temas estudados); Se as atividades de comunicação ocorrem tanto durante as atividades livres como nas atividades em grupo; Se os materiais que estimulam a comunicação das crianças estão disponíveis em várias áreas de interesse (ex.: pequenos animais e pequenos bonecos na área dos blocos; fantoches na área dos livros; brinquedos para o jogo dramático dentro e fora da classe); Avalia também se durante as atividades de comunicação, os adultos mantêm o equilíbrio entre o ouvir e o falar, de acordo com a idade e as habilidades da criança (ex.: dão tempo para a criança responder, verbalizam pela criança com capacidade de comunicação limitada) e se os adultos relacionam a comunicação oral das crianças com a linguagem escrita (ex.: escrevem o que a criança diz e leem o que está escrito; ajudam as crianças a escrever recados para seus pais) e se as professoras fazem perguntas as crianças para encorajá-los a dar respostas mais longas e complexas (Ex: fazem perguntas utilizando “o que” ou “aonde” as crianças bem pequenas, perguntas utilizando o “por que” ou “como” as crianças maiores) (HARMS; CLIFFORD; CRYER, 2002, grifos nossos).

Percebendo a importância do registro enquanto instrumento que tanto permite às professoras refletir sobre os processos de aprendizagem das crianças quanto os próprios processos pedagógicos, a professora Sofia indicou “ Isso, penso que para além do planejamento temos que estudar o “registro”, não adianta escrever dez, 15 páginas do registro, se quando a gente vai planejar de novo a gente não olha e quando vai escrever a avaliação a gente também não olha, temos que ter alguns indicativos”.

Como instrumento de trabalho, o registro vem associado ao planejamento e à avaliação. Assim, os rituais do planejamento, registro e avaliação compõem o fazer educativo do profissional que quer construir sua competência e qualidade no trabalho que desenvolve junto aos grupos de crianças (OSTETTO; OLIVEIRA; MESSINA, 2002, p. 23-24)

Para a professora Sofia, registro, planejamento e avaliação são instrumentos que compõem a prática pedagógica e necessitam ser revisitados para a compreensão desse processo “[...] que registra o que as crianças estão dizendo e fazendo, é o trabalho das crianças e a maneira com que o pedagogo se relaciona com elas e com seu trabalho” (DAHLBERG; MOSS; PENCE, 2003, p. 194). Mas, para que a compreensão desse processo seja consolidada, a professora Sofia propôs que “[...]temos que ter alguns indicativos!” para registrar, ou seja, ela se coloca frente a frente com suas dúvidas e se abre a novas descobertas para registrar as experiências que compartilha com e para as crianças. Assim, as falas das professoras Laura e Suzana manifestaram a necessidade de formação ao dialogarem “ Eu sinto falta de a gente olhar mais para dentro como estamos fazendo, nós olhamos muito para fora e isso a gente não estuda, e essa avaliação nos proporcionou isso. Suzana: É isso, muitas das nossas ações não são planejadas, nem registradas”. O planejamento, registro e a avaliação enquanto instrumentos de formação constituem um processo de aprendizagem que nos convidam a pensar o cotidiano como gerador de experiências.

Consideramos que essa indicação de formação necessita ser considerada no projeto político pedagógico que legitima a identidade da instituição educativa pesquisada. Nessa perspectiva apresentamos no próximo tópico alguns indicativos essenciais para a construção de “um projeto político pedagógico vivo”, almejado pelo grupo de professoras durante os encontros.

4.4 UM PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO VIVO

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/1996, no artigo 12, prevê que os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as de seu sistema de ensino, terão a incumbência de elaborar e executar sua proposta pedagógica.

Nos artigos 13 e 14, a LDB diz que na elaboração da proposta pedagógica os professores incumbir-se-ão de participar desse construção e que deverão ainda, definir e cumprir um plano de trabalho para concretizá-la.

Realçamos o papel da instituição educativa e dos professores na participação permanente do projeto político pedagógico articulado com as políticas e as diretrizes nacionais e municipais, que asseguram a realidade específica de cada instituição. Assim, cada projeto político pedagógico legitima a identidade da instituição educativa num trabalho de parceria, que exige compromisso ético-profissional no contexto da creche numa dimensão de educação e cuidado para as crianças pequenas.

Concordamos com Bondioli (2004a, p.142-143) ao afirmar que a:

“[...] creche, de fato, não é apenas um serviço para as famílias que necessitam de atendimento para os próprios filhos, mas é um “lugar público de Educação Infantil”, uma instituição legitimamente educativa, mesmo não tendo – e não querendo ter – as características de uma escola”.

Nessa perspectiva, a creche declara seu caráter educativo para implementar processos de melhoria a serviço da coletividade, garantindo que a participação, a negociação e o compartilhamento da elaboração do projeto político pedagógico estejam articulados com a definição de critérios de avaliação (BONDIOLI, 2004a), almejados pelos atores sociais envolvidos na instituição educativa, ou seja:

Um projeto, principalmente um projeto educativo que se pretende realizar em uma instituição como a creche, não é um manifesto nem utopia. O que caracteriza é o fato de que pretende ser concretizado, que essa concretização indica meios, modos, prazos, além de, é claro, dos fins que se aspira. O projeto pode ser expresso como uma complexa hipótese da realidade, em que são indicados tanto o que se propõe, como, principalmente, o que se deve fazer para alcançar os objetivos propostos (BECCHI;BONDIOLI; FERRARI, 2004a, p. 213-214).

Nesse sentido, o episódio a seguir sinalizou nos pontos de vista das professoras a importância que os indicadores de qualidade dos itens da sub escala *linguagem e raciocínio* estejam legitimados no projeto político pedagógico:

Marta: Esses itens da sub escala não deveriam estar no PPP? Pesquisadora: Sim. [...] Alice: Acho que é muito importante colocar isso no PPP [...]. Às vezes tenho alguma dúvida e é no PPP que procuro me orientar, o PPP direciona, quem chega na unidade, é aquilo ali, que indica qual a identidade da unidade. O PPP é um documento que delinea nossas decisões a partir do que refletimos no coletivo, sempre o consultamos quando temos alguma dúvida, pois depois dos documentos da Rede que são basilares

para nossa prática, o PPP especifica nossa identidade enquanto creche (Registro em áudio, 11/07/2017).

Especificamente nesse episódio, percebemos o compromisso político das professoras ao indicarem a necessidade de se ter um marco no PPP, que oriente a prática pedagógica para qualificar a *linguagem e raciocínio*. Por isso, consideramos que todo projeto pedagógico é também político, e, está sempre em processo de construção para direcionar caminhos.

Na construção de caminhos buscamos um futuro diferente do presente que não limite possibilidades, mas que assuma:

[...] rupturas com o presente e promessas para o futuro. Projetar significa tentar quebrar um estado confortável para arriscar-se, atravessar um período de instabilidade e buscar uma nova estabilidade em função da promessa que cada projeto contém de estado melhor do que o presente. Um projeto educativo pode ser tomado como promessa frente a determinadas rupturas. As promessas tornam visíveis os campos de ação possível, comprometendo seus atores e autores (GADOTTI, 1994, p. 579).

A palavra projeto traz a ideia de futuro, de um vir a ser, mas o termo projeto tem origem no latim *projectu*, que, por sua vez, é participio passado do verbo *projicere*, que significa “lançar para diante”. Plano, intento, desígnio. (VEIGA, 2000). Bondioli, corrobora com essa perspectiva ao considerar que projeto pedagógico é uma “antecipação de possibilidades” (BONDIOLI, 2004a, p. 49), que legitima na negociação da qualidade os desafios a serem melhorados. E, para enfrentarmos esse desafio, a análise crítica dos itens avaliados na sub escala *linguagem e raciocínio*, apresenta-se como um referencial basilar para a construção do projeto político pedagógico que legitime a realidade da própria prática. Assim, no episódio em que as professoras declararam seus pontos de vista afirmando que a falta de espaço é resultado do excesso de cadeiras e mesas em sala, a professora Laura indicou:

Temos que fundamentar isso no PPP, porque senão, não adianta a gente continuar confundindo o que é do espaço público e privado. Esse ano sou professora com a Rosa e a gente pensa que não precisa ter quatro mesas com 20 cadeiras, isso é nossa crença privada, mas o que é que diz o nosso PPP! No ano seguinte a Rosa vai trabalhar com outra professora e com outra e a sala vai ficar entulhada, por isso é tão importante a gente fundamentar e trazer isso vivo, no PPP. O PPP vem sendo, não só na nossa Unidade, um documento de gaveta, não um documento vivo, a “letra viva” como alguns autores trazem, né! (Registro em áudio, 01/12/2017)

Nas palavras da professora Laura, fica clara a necessidade de fundamentar no PPP as indicações de melhorias do grupo de professoras para qualificar a *linguagem e raciocínio*, que adquiriram significado a partir da avaliação da qualidade de ambientes. Nesta perspectiva torna-se evidente o compromisso do PPP vivo, com os interesses reais e coletivos da instituição educativa que legitima seu caráter político e pedagógico, posto que essas duas dimensões se

entrelaçam, como destaca Saviani (1983, p. 93), ao afirmar que a “dimensão política se cumpre na medida em que ela se realiza enquanto prática especificamente pedagógica”⁷⁸.

Entretanto, são nas ações de um PPP vivo, que a intencionalidade das práticas é efetivada como possibilidades de mudanças, transformações e inovações no PPP. Apoiando-se nas contribuições de Boaventura Santos, sobre a relação PPP e inovação, Veiga (2003), faz uma interessante distinção entre “inovação regulatória” e “inovação emancipatória”.

Para a autora, ambas provocam mudanças na instituição, portanto, cada uma delas apresentam suas especificidades. Enquanto as inovações emancipatórias têm origem nas necessidades de compartilhamento coletivo institucional, as inovações regulatórias derivam de prescrições burocráticas, de recomendações externas à instituição, excluindo-se de processos participativos com a comunidade escolar. (VEIGA, 2003).

Assumimos a concepção de PPP como construção coletiva que ao inovar, transforma para melhor a identidade da sua realidade educativa. Aqui, a inovação não rompe com o que já está instituído, pelo contrário, rearticula qualitativamente a continuidade dos processos, possibilitando que os ciclos de vida do PPP, se inovem continuamente⁷⁹.

Foi no interior do grupo focal, no caldo do debate dos pontos de vista, na análise crítica dos indicadores e dos resultados obtidos na sub escala *linguagem e raciocínio*, que o grupo de professoras reconheceu a necessidade e importância de construir um plano de melhorias para qualificar a prática pedagógica. É o que apresentamos a seguir.

4.5 PLANO DE MELHORIAS

O plano de melhorias compõe a trajetória de análise do *processo de compartilhamento reflexivo da avaliação* desenvolvido nesta pesquisa com um grupo de professoras que reconstruiu uma imagem compartilhada da realidade, ao olharem de dentro a própria prática pedagógica. Esse empoderamento reflexivo do grupo de professoras, tornou possível promover a partir do interno (BONDIOLI, 2015b) um processo formativo para legitimar a identidade institucional. Considerando a avaliação como condição para esse enfrentamento, que provocou tal empoderamento, a reflexão sobre as práticas expressa a melhoria a ser conquistada por esse grupo, implicado em negociar a qualidade da *linguagem e raciocínio* na prática pedagógica.

⁷⁸ PPP “vivo” foi um termo utilizado pela professora Laura.

⁷⁹ No tópico “Plano de melhorias” apresentamos os indicativos que o grupo de professoras desenvolveu para qualificar a *linguagem e raciocínio* como possibilidade de ser documentado no PPP.

A elaboração do plano de melhorias constituiu-se um processo que foi sendo significado pelas professoras pouco a pouco no decorrer dos encontros, na medida em que a análise da subescala *linguagem e raciocínio* possibilitava um diálogo mais alargado com a prática pedagógica. “A não neutralidade do conceito de qualidade volta aqui a marcar a diferença como elemento que pesa no pensar e construir qualidade, que explica sua polissemia e a impossibilidade de reduzi-la a interpretações unívocas” (CIPOLLONE, 2014, p. 42), pois a participação do grupo de professoras permitiu um diálogo compartilhado em busca da construção de uma ideia de qualidade .

Numa abordagem reflexiva e dialógica, consideramos a avaliação como um processo capaz de empoderar um grupo de professoras a discutir pontos de vista, a fim de promover ações de melhoria (BONDIOLI, 2015b).

Apresentamos os episódios que constituem o encontro em que as professoras discutem o plano de melhorias, tendo em vista, como já ressaltamos, a função reflexiva da avaliação que visa tornar explícitas as pedagogias latentes e isso não é compromisso individual, requer diálogo consigo mesmo, com as práticas e com o coletivo para implantar as ações de melhorias (BONDIOLI, 2015b), assim manifestos:

Pesquisadora: Boa tarde! A intenção do encontro de hoje é elaborar o plano de melhorias para apresentarmos à instituição. Alice: É um plano de melhorias para os espaços? Pesquisadora: Então, é um “plano de melhorias”, para transformar para melhor, tanto as ações educativas quanto os ambientes, considerando as reflexões formativas do grupo focal, sobre a *linguagem e raciocínio* nas práticas pedagógicas dessa instituição ou seja, a partir das discussões que realizamos sobre a avaliação da *linguagem e raciocínio*, onde tivemos resultados inadequados, a intenção é deixar para a instituição um plano de melhorias para qualificar os itens avaliados na prática pedagógica e consequentemente a educação das crianças que aqui estão. A partir do que discutimos, o que vocês indicam para esta instituição? A Bruna, a Sofia e a Marcia fizeram juntas, vamos ver o que elas indicam ^[80]: Sofia: - **Disponibilizar ao alcance das crianças materiais adequados à faixa etária, que estimulem a *linguagem e raciocínio* como: telefones, microfones, livros de todos os gêneros, fantoches, gravadores, fantasias, fitas métricas, balanças, blocos lógicos, pequenos objetos para contar, materiais para medição, tais como: colheres, copos, fitas, balanças, etc. Materiais para aprender formas e tamanhos, materiais para reconhecimento de números e quantidades como: números, jogos com números, dominó, trilha, boliche...**

- Organizar espaços para brincadeiras relacionados à matemática (mercado, feira e outros). Bruna: Alguns desses materiais faltam para minha faixa etária, não tenho materiais adequados.
- Organizar um canto de leitura bem atrativo com diversos livros, jornais, revistas acessíveis às crianças e à sua faixa etária.
- Organizar um mini ateliê em cada sala com estantes rústicas e materiais disponíveis às crianças para que elas colecionem objetos naturais para contagem, como pedras, sementes, gravetos... (Registro em áudio, 21/11/2017).

⁸⁰ As professoras elaboraram o plano de melhorias na hora atividade para apresentar ao grupo focal, algumas elaboraram em grupos e outras individualmente.

Considerando que o plano de melhorias implica uma ação intencionada sobre o que se quer inovar, percebemos que as professoras ao analisarem a ECERS-R como um instrumento de investigação e melhoria das práticas (HARMS; CLIFFORD; CRYER, 2002), revelam nesse episódio que essas indicações de melhorias estão voltadas à organização dos espaços e materiais da sala para qualificar a *linguagem e raciocínio*, pois, definidos como elementos curriculares, os espaços e materiais são veículos para expressar e comunicar essa linguagem, portanto, a qualidade relacional entre sujeitos e espaço afetam um ao outro, significando os processos de aprendizagens (CEPPI; ZINI, 2013).

No próximo episódio a professora Suzana expôs suas indicações para o plano de melhorias:

Suzana: Não sei se foi nesse raciocínio, mas considerei o que a gente discutiu e comecei a ver desde o macro e o micro e esses pontos são específicos da *linguagem e raciocínio* e dos nossos estudos. Primeiro coloquei que os pontos que discutimos, tem que estar fundamentados no nosso Projeto político pedagógico (PPP), no sentido de que se tem isso concretizado no PPP dentro da própria unidade, a gente pode estar iniciando a cada ano só para reforçar com quem esta chegando, estou falando isso só da nossa unidade, escrevi assim: - **Ter esses pontos da linguagem e raciocínio fundamentado no PPP, para poder discutir com todo o grupo. Sendo uma orientação da Unidade educativa.** Pesquisadora: Seria utilizar os itens avaliados na *linguagem e raciocínio* para nortear a prática pedagógica do NEI? Suzana: Sim. Seria o que é, e como é trabalhada a *linguagem e raciocínio* na Unidade, desde a fundamentação e o que a gente acredita que tem que estar nesse espaço. Aí, eu começo pelo PPP e depois coloco para gente pensar sobre o planejamento e o registro, que foi um ponto que a gente colocou que a *linguagem e raciocínio* a gente tem muita, não que a gente não compreenda o que é essa linguagem dentro do nosso planejamento, ficou confuso, mencionamos durante os nossos encontros que muitas vezes a gente fazia, tinha essa prática, mas não tinha em nosso planejamento ou vice-versa, tinha no planejamento e não fazia, ou não trabalhávamos nem no planejamento, nem no registro. Então, a partir do PPP se a gente tem isso claro, a gente vai conseguir colocar isso no nosso planejamento. Aí venho agora para sala:

- **Organizar os espaços da sala “cantinhos” onde contemplem a linguagem e raciocínio. Adquirindo novos materiais para enriquecer as experiências das crianças.** Então, a gente vai ter que pensar esses espaços e adquirir novos materiais, muitos a gente tem e não sabe aproveitar, não utiliza eles. Outro ponto é em relação:

- **As profissionais de sala (professora, professora auxiliar, auxiliar de sala) terem a mesma postura nas propostas pedagógicas da instituição.** Suzana: Porque toda essa discussão do PPP, planejamento e registro, isso tem sido mais fácil, né, às vezes um professor da uma oportunidade e o outro não dá e vice versa. Vejo que é importante a gente fazer isso no grupo de estudo, né, tentar fazer esse debate, dessa prática, de ser igual para todos, todos poderem discutir e terem a mesma postura. Por exemplo: A gente sabe que nesta unidade, tem o informativo, aí tu vem de outra unidade, tu não acredita, acha por vez, que não é importante, porém, essa Unidade tem, tens que vir ao encontro e se tem organizado no PPP é mais claro. Então, a gente organiza os cantos, a gente tem que sentar para brincar, a gente tem que seguir todo mundo junto, desde de auxiliar de sala, professor auxiliar de ensino. Marta: E, é um trabalho fundamentado que nos levará a outros lugares, porque está na tua prática, né. Suzana: É abranger no grupo de estudo, cozinheiras, pessoal da limpeza, grupo de apoio, quando falamos em instituição todos tem que ter esse olhar ⁸¹. Outra questão, é o nosso espaço externo, seria o hall aqui do refeitório, essa também é uma das nossas intenções né, **reorganizar os espaços externos contemplando a materiais que**

⁸¹ O Grupo de apoio são as profissionais readaptadas.

desenvolvam a linguagem e o raciocínio, sendo mais uma opção. A criança está no parque e, ela poderá vir aqui e ter acesso a essa linguagem, então temos que reorganizar nosso espaço externo, como se fosse uma extensão da sala, assim como fazemos os cantinhos, e isso é mais uma possibilidade, teremos esses elementos em sala, porém, aqui fora, a criança poderá estar interagindo com crianças de outras salas. É isso! Pesquisadora: Vocês concordam com essas indicações? Todas: “Sim!”(Registro em áudio, 21/11/2017).

Observamos nesse episódio que a professora Suzana retomou o PPP, visto que todo projeto pedagógico é político, pois “não se constrói um projeto sem uma direção política, um norte, um percurso de melhorias” (GADOTTI, 2000). Nessa perspectiva, a professora Suzana também manifestou que esse marco tem que ser consolidado coletivamente ao indicar a importância das “profissionais de sala (professora, professora auxiliar, auxiliar de sala) terem a mesma postura nas propostas pedagógicas da instituição” proporcionando assim, um conhecimento mútuo das práticas entre todos os atores para legitimar a identidade institucional.

Outra indicação pertinente é que para além dos indicativos da organização dos espaços e materiais indicados a partir das análises da ECERS-R, a professora Suzana apontou a necessidade de ampliar essa organização para os espaços externos, considerando que as crianças circulam pela instituição durante as brincadeiras nos momentos do parque. Nesse sentido, em relação aos espaços externos:

É possível projetar espaços de uma maneira diferente da tradicional: espaços que são mais agradáveis e flexíveis, menos rígidos, mais acessíveis para infinitas experiências. O ambiente é visto como um espaço monológico estruturado de acordo com um padrão formal e uma ordem funcional, mas como um espaço no qual dimensões múltiplas coexistem, até mesmo as opostas. É criado um ambiente híbrido no qual o espaço adquire forma e identidade através das relações. Um espaço, enfim, que é construído não através da seleção e simplificação de elementos, mas através da fusão de pares de opostos (interior e exterior, formalismo e flexibilidade, materialidade e imaterialidade), o que produz condições ricas e complexas (CEPPI; ZINI, 2013, p. 18).

Assim, considerando a indicação da professora Suzana, o espaço da instituição se torna relacional, pois os espaços interno e externo são integrados de modo a possibilitar conexões entre as experiências para desenvolver a *linguagem e raciocínio*. A identidade dos espaços torna-se, portanto, cada vez mais funcional e personalizada, pois não faz mais sentido o espaço externo da instituição ser monótono em vez de se adequar cada vez mais a uma identidade definida pelas aprendizagens, experiências, necessidades e desejos compartilhados por adultos e crianças.

A seguir as professoras debateram outras indicações sobre a organização dos espaços e materiais da sala:

Marcia: É, mais ou menos assim, nós não abrangemos o grupo de estudo e nem as profissionais, mas colocamos mais a questão do espaço da sala mesmo, dos materiais. Colocamos **disponibilizar materiais que sejam adequados à faixa etária**. Por exemplo, na sala das crianças pequenas, geralmente não temos materiais adequados à

faixa etária deles, os livros grandes, pequenos, com personagens em alto relevo, não só livros, outros materiais que ampliem essas linguagens. Pesquisadora: Temos que detalhar quais materiais são esses. Marcia: O outro item, **é organizar espaços para brincadeiras relacionadas à matemática (mercado, feira e outros)**. Fomos ao SESC Cacupé na semana passada e a brinquedoteca do SESC Cacupé é um sonho. Eles tem um espaço do mercado já pronto, tudo de madeira, tem caixa registradora, as frutas, tudo de madeira em um espaço fixo. Legal, se fosse aqui, nesse espaço externo (apontou para o refeitório). Marta: Até as frutinhas são de madeira? Marcia: Sim. Eu coloquei aqui também para **expor nas salas materiais para aprimorar o repertório das crianças nas brincadeiras com o raciocínio como: pedras, galhos, sementes, folhas e outros. Pedras, galhos e sementes grandes e pequenas, enfim, de diversos tamanhos**. Olhem aqui, as fotos do SESC Cacupé é tudo de madeira, não estraga. Pesquisadora: São elementos da natureza. Marta: Não é simples! Marcia: Poderíamos ter lupa, eles vivem procurando insetos no parque! Olhem aqui eles brincando, estão todos muito envolvidos (estavam apreciando as fotos das crianças no mercado da brinquedoteca do SESC Cacupé). Alice: Quando a gente coloca 25 crianças numa sala tem que ter espaço! Pesquisadora: Vamos planejar o que é possível a partir do que temos, de novo desculpas! Não!!! Bruna: Eu sabia que tu ia falar isso! É verdade, deu, né! Giovana: Na semana passada fomos visitar uma outra instituição, lembro que quando a gente entrou na salas, não tinham mesas e cadeiras! E, perguntamos por que? Marta: Até no espaço externo não tem! Giovana: O que as professoras responderam: Que não é necessário, ter mesas e cadeiras na sala, Alice! Tá aí uma alternativa! Não é necessário mesa e cadeira na sala! Pesquisadora: **Uma das indicações poderia ser para repensarmos o uso das mesas em sala para reorganização do espaço?** Giovana, Marta e Marcia: “Sim”(Registro em áudio, 21/11/2017).

Como na sub escala *linguagem e raciocínio* a organização dos espaços e materiais atravessa as relações da prática pedagógica, nesse episódio as professoras retomaram o debate com foco no tamanho da sala como limitador da organização dos espaços e materiais, quando a professora Alice manifestou “Quando a gente coloca 25 crianças numa sala tem que ter espaço!”. Nisso a professora Giovana expôs seu ponto de vista “Na semana passada fomos visitar uma outra instituição, lembro que quando a gente entrou nas salas, não tinham mesas e cadeiras! E, perguntamos por que? [...] O que as professoras responderam: Que não é necessário, ter mesas e cadeiras na sala, Alice!”.

As mesas e cadeiras ainda ocupam um lugar central em muitas instituições de Educação Infantil e, enfatizam o trabalho individualizado que reforça o papel centralizador da professora frente à impossibilidade das crianças interagirem, pois algumas professoras tem dificuldade em trabalhar com corpos que se movimentam. Os corpos têm que estar sentados, fazer pouco barulho, jogando, desenhando e pintando com seu lápis de cor, dentro do seu estojo (HORN, 2004). Nessa perspectiva, consideramos que a indicação de repensar no coletivo a intenção do uso de mesas e cadeiras em sala é a possibilidade desses espaços e materiais serem transformados para desafiar as interações e as aprendizagens para desenvolver a *linguagem e raciocínio*. Continuamos o planejamento do plano de melhorias:

Pesquisadora: A supervisora Diana perguntou se eu tinha sugestões de materiais para comprar. Falei que o grupo focal apresentará um plano de melhorias com algumas sugestões de materiais para desenvolver especificamente a *linguagem e raciocínio*,

mas que no relatório que a FCC entregou para a instituição constam indicações de materiais nas outras sub escalas avaliadas. Marcia: Ali está dizendo o que falta, né! Bruna: **Nas reuniões pedagógicas temos que ter formação sobre essa avaliação**, a prefeitura traz essa pessoa para fazer. Pesquisadora: Mas a própria instituição pode se organizar. Marta: Vejo possibilidades de articular aqui dentro, essas formações, não adianta termos uma sala abarrotada de materiais se cada um trabalhar sozinho, entende! Se o nosso espaço externo continuar do jeito que está, aí *linguagem e raciocínio* vai ficar enquadrada na sala, numa mesinha e numa cadeira, por falta de organização de espaço! A gente precisa articular ações coletivamente, fortalecer o grupo e as categorias que estão aqui dentro, precisam se empenhar. Pesquisadora: Vamos voltar a indicação que a Suzana fez de realizarmos uma formação sobre planejamento e registro. Vocês tem alguma sugestão sobre a metodologia dessa formação que venha ao encontro com a prática de vocês? Silêncio e olhares... Penso que quando falamos em formação, tem que ter a ação, a teoria de quem está aqui, coordenando, mas tem que ter o compartilhamento da experiência, a troca daquilo que vivencia. Nesse sentido, como poderia ser o grupo de estudo sobre planejamento e registro? Bruna: Para que seja valido, né! Pesquisadora: Isso! Para que seja significativo. Então, como fazer uma formação sobre planejamento e registro que seja significativa e qualifique a pratica pedagógica ? Suzana: Eu vejo que, até pelas discussões que a gente trouxe, não que nós professores não tenhamos isso claro, sobre o nosso papel, sobre quais são as nossas atribuições, o professor tem que dar conta desses documentos. Veio o currículo, a gente teve essa mudança da data comemorativa, teve toda uma parte histórica, né! Querendo ou não isso também está atrelado a nós, né, porque quando a gente vai registrar, vai planejar, a gente sabe que as datas comemorativas não vamos mais colocar no planejamento. Mas querendo ou não, algumas coisas ficaram um pouco enraizadas, então se a gente traz isso para uma discussão, trazendo o currículo da Educação Infantil, um documento tão rico e sabe como, não que a gente não saiba, mas temos que discutir. Ampliar mais as concepções, até o próprio registro. Pesquisadora: E aqui na instituição! Marta: Aqui na instituição é relato, é troca mesmo, é partilha. Pesquisadora: Isso é troca de registros, não que tenhamos que seguir um padrão, mas o registro tem alguns elementos fundamentais para deixar de ser descritivo e é nessa troca que as experiências se constituem e avançam. Giovana: Minha dúvida, sempre é o que registrar! Suzana: Acho que o caminho seria esse, a gente compartilhar, não consigo compartilhar nem com meu grupo de atuação, Isso, a gente tem que compartilhar! Marcia: A gente tem que aprender a gravar para registrar. Pesquisadora: É para isso o grupo de estudo, para essa troca de experiências. Então, **uma das indicações do grupo de estudo sobre planejamento e registro é que as experiências sejam compartilhadas**. Bruna: O que registrar, né! Eu tenho na sala um caderno onde eu anoto tudo que acontece, aí, a Simone, à tarde, anota tudo que acontece, temos todo o controle, desde o início do ano, assim. Pesquisadora: É uma descrição dos acontecimentos da rotina. Bruna: Aí, no meu registro que eu entrego para a supervisora, vai as fotos das crianças e coloco a reação delas naquela atividade porque o dia a dia está naquele outro caderno, mas aí eu fico pensando, como atribuir tudo num só lugar, né, ou não? Pesquisadora: E será que precisa? Qual vai ser a relevância para o replanejamento? São experiências que nesta formação vai ser discutido, pois não existe uma única forma de registrar. Marta: A Luciana Ostetto está lançando um livro sobre registro. Pesquisadora: É, “Registros na Educação Infantil: Pesquisa e prática pedagógica”. (Registro em áudio, 21/11/2017).

Nesse episódio as professoras indicaram que as formações na instituição abrangem a avaliação da qualidade dos ambientes e indicam também, que na formação sobre planejamento e registro as experiências sejam compartilhadas. Tal indicação valoriza e abre espaço para o compartilhamento das experiências, centradas atualmente, em cada professora, assim como incentiva o desenvolvimento profissional das professoras (TARDIF, 2008), destacando a

importância do saber da experiência como um saber construído na prática da professora. Logo, retomamos as indicações planejadas:

Pesquisadora: Nós vamos apresentar essas indicações do plano de melhorias da *linguagem e raciocínio* para a instituição, como ainda não sabemos se haverá uma reunião de avaliação do semestre, penso em apresentarmos na próxima semana no mesmo horário do grupo focal, pode ser ou vocês tem outra sugestão? Todas: “Sim!”
 Pesquisadora: Vou ler o que vocês indicaram para o plano de melhorias no encontro de hoje. Prestem atenção, se está tudo aqui e, se vocês concordam ou não: •Organizar espaços internos (salas) e externos com materiais disponíveis e acessíveis para que as crianças desenvolvam a linguagem e raciocínio, fundamentando no PPP; Exemplos: Espaços e materiais relacionados à matemática (mercado, feira e outros); organizar diferentes espaços para disponibilizar o acesso aos livros: piquenique, arena, parques... porque garante a interação, a alternância, acesso e variedade, tem que ser itinerante; •Organizar grupo de estudo na instituição sobre a *linguagem e raciocínio* aprofundando especificamente, os documentos curriculares da Rede; aprofundar estudos e compartilhar experiências sobre “planejamento e registro” na Educação Infantil; promover grupo de estudo sobre a reorganização do espaço interno (sala) e repensar a função das mesas e cadeiras em sala; promover debate sobre a docência compartilhada na Educação Infantil, principalmente entre professoras e auxiliares de sala; •Adquirir e disponibilizar ao alcance das crianças materiais adequados à faixa etária, que estimulem a *linguagem e raciocínio* como: telefones, microfones, livros de todos os gêneros, fantoches, gravadores, fantasias, fitas métricas, balanças, blocos lógicos, pequenos objetos para contar, materiais para medição, tais como: colheres, copos, fitas, balanças, etc. Materiais para aprender formas e tamanhos, materiais para reconhecimento de números e quantidades como: números, jogos com números, dominó, trilha, boliche... Além de disponibilizar nas salas materiais que desenvolvam o raciocínio como: pedras, galhos, sementes, folhas e outros de diferentes tamanhos, espessuras e pesos. •Organizar formação nas reuniões pedagógicas sobre essa avaliação de ambientes. Pesquisadora: É isso? Todas: “Sim!” (Registro em áudio, 21/11/2017).

A elaboração do plano de melhorias legitimou uma abordagem contextual da avaliação da qualidade baseada “ nos princípios da participação, do diálogo democrático, do debate reflexivo e da transformação para melhor” (BONDIOLI; SAVIO, 2015a, p. 21). Para isso, a qualidade depende dos pontos de vista de cada professora para ser concebida e negociada. Assim, a implementação das indicações, tomam a avaliação da qualidade da própria prática como transformadora, uma vez que assumiu esse processo enquanto co partícipe, traduzindo as inovações dos espaços e materiais e das ações educativas da instituição, para além de uma avaliação apenas, diagnóstica ⁸².

Neste sentido, ressaltamos que “ não há qualidade sem participação” (BONDIOLI, 2013,p. 23), visto que a avaliação da qualidade dos ambientes convoca os atores sociais envolvidos a tomarem parte da sua responsabilidade pela instituição para implantarem de maneira consensual o plano de melhorias para qualificar a *linguagem e raciocínio* na prática pedagógica. Por isso “ é a sinergia das ações dos diversos atores na busca de tentativas

⁸² Nos apêndices apresentamos o Plano de Melhorias em forma de plano.

compartilhadas que torna efetiva a possibilidade de realiza-las” (BONDIOLI, 2013, p. 23).

Evidenciamos tal perspectiva na fala da professora Laura:

Laura: E cabe também destacar, que o grupo focal deu outra característica frente à avaliação, porque quando recebemos os resultados da avaliação, num primeiro momento uma avaliação que traz resultados baixos, o que acontece, a gente toma distância. Ficamos no entorno procurando desculpas para justificar os resultados baixos, mas o grupo focal proposto pela pesquisadora, nos dá outro viés, outro caminho, porque aí a gente não fica culpando um grupo, não fica culpando a avaliação, mas pega esses resultados, estuda, compreende e avança com o plano de melhorias. Acho que o grupo focal traz isso né, tem esse caráter, de estudar e avançar e não frear, porque a avaliação num primeiro momento freia e, essa foi a reação da Rede toda, nós ouvíamos. Por isso, o grupo focal para além de tudo isso, é uma atitude bem ousada, né, por querer investigar e descobrir o que fica por trás do não dito, né, só revelado nos resultados (Registro em áudio, 28/11/2017).

Assim, nesta abordagem a qualidade se faz participando e, dar voz à participação ao grupo de professoras evidenciou que essa possibilidade é condição para a negociação, reflexão e implantação do plano de melhorias. Portanto, a partir dela foi possível capturar o ponto de vista docente, suas opiniões, necessidades, interesses e desejos que contribuem para a definição de um contexto educativo de qualidade para desenvolver a *linguagem e raciocínio*.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa procurou analisar a prática pedagógica de uma instituição educativa, para compreender a baixa pontuação referente ao item *linguagem e raciocínio*, da escala ECERS-R. Para chegar a essa compreensão, analisamos como a *linguagem e raciocínio* é referenciada nos documentos curriculares nacionais e municipais, nos planejamentos das professoras da instituição pesquisada, nos projetos de formação continuada realizados pela Diretoria de Educação Infantil nos últimos cinco anos, além de realizarmos encontros sistemáticos com grupo focal para reflexão, diálogo e negociação da prática pedagógica, onde elaboramos um plano de melhorias para qualificar a *linguagem e raciocínio* na instituição educativa.

Essa última etapa da pesquisa se constituiu pelo potencial formativo de um grupo de professoras, que delinearão aos poucos uma reflexão para transformar para melhor a prática pedagógica. E assim, mesmo diante do papel de pesquisadora que exige que estejamos ancorados metodologicamente, as sutilezas dessas vozes foram determinantes para a constituição do percurso, marcado principalmente, pela intensidade crescente de um processo formativo que se apresentou no decorrer do contexto da pesquisa.

A análise do contexto da prática pedagógica permitiu produzir sentidos para que o olhar de dentro da prática revelasse a qualidade das experiências compartilhadas entre adultos e crianças, possibilitando colocar em discussão as próprias dúvidas e certezas, evidenciando assim, a necessidade de seguir outros itinerários. Para tanto, entendemos que a avaliação de contexto convoca aqueles que estão envolvidos a terem voz ativa para debater os desafios da prática pedagógica e promover melhorias, desde que sintam-se implicados com a qualidade do seu trabalho.

A operacionalização da pesquisa, da sua estrutura inicial à dissertação apresentada, deu-se em idas e vindas, principalmente durante a recolha de dados no campo investigado, visto que ao mesmo tempo em que tínhamos os instrumentos, no caso a ECERS-R, como ponto de partida para analisar a qualidade do contexto educativo, estávamos atrelados às contradições, ambiguidades, tensões que se revelavam nas pontuações feitas pelas professoras durante os encontros do grupo focal. O desafio e a coragem de colocar em xeque o próprio trabalho, o *habitus* pedagógico de cada uma e do próprio grupo, fez inúmeras provocações nas participantes. Esse olhar de dentro a instituição provocado pela pesquisa se enriqueceu pela possibilidade de participação e diálogo no encontro com o outro em momentos de estudos e debates, em torno da análise da sub escala *linguagem e raciocínio* e dos documentos curriculares em âmbito local e nacional.

Guiar o debate fazendo emergir o senso crítico da própria realidade, não foi tarefa fácil, gerou defesas, desculpas excessivas e silêncios. O *processo de compartilhamento reflexivo da avaliação*, desenvolvido nesta pesquisa, foi fundante para legitimar o potencial formativo do percurso, pois enquanto as professoras não se sentiram empoderadas como partícipes da pesquisa, não se percebiam autoras da própria prática para assumir a responsabilidade compartilhada sobre os resultados revelados na ECERS-R, para então desencadearmos um processo de negociação para qualificar a prática pedagógica.

Afinal, assumir esta abordagem implica se questionar sobre as concepções de qualidade implícitas nas práticas, qualidade essa, que é construída na medida em que as pessoas compreendem que a sua presença qualifica o debate, tomando a participação como fundamental para a avaliação da qualidade no contexto educativo. Visto que, os dados da avaliação só adquirem significado dentro de um processo de negociação com os atores sociais envolvidos, sejam do sistema macro (SME, DEI) ao microcontexto (instituição), pois ambos estão implicados entre si.

Nesse sentido, mediante os dados descritos e analisados, entendemos que este estudo pode contribuir com algumas pistas para potencializar a função formativa da avaliação. Considerando que qualquer política educacional que toma a avaliação da qualidade dos ambientes como escopo, tem por objetivo a melhoria da prática pedagógica das instituições.

Certamente, a função exclusivamente diagnóstica da avaliação é improdutiva para um processo de promoção da qualidade desencadeado a partir das práticas. Assim, compreendemos que a instituição e a Rede Municipal configuram uma relação de interdependência que requer uma avaliação assegurada numa dimensão contextual e formativa para qualificar a educação das crianças e a prática pedagógica das professoras.

Nas análises do levantamento das formações centralizadas entre os anos de 2012 e 2016, descobrimos que nesse período faltaram estratégias para envolver a participação das professoras, auxiliares de sala e professoras auxiliares da instituição pesquisada.

Ancorados na perspectiva de que a formação continuada provoca o aprofundamento dos saberes profissionais, a investigação também mostrou que as temáticas das formações são descontínuas, incluindo palestras e encontros esporádicos, sem aprofundamento nas temáticas das formações no período analisado, ou seja, não há a consolidação de um projeto de formação que se desenvolva ao longo do tempo onde as professoras acompanhem continuamente temáticas de forma a ampliar e complexificar a prática pedagógica, principalmente as temáticas envolvendo a *linguagem e raciocínio*. Entendemos que esse foi um aspecto que contribuiu para o resultado inadequado da *linguagem e raciocínio*.

Isso nos permitiu compreender que sem a participação das professoras nas formações, os saberes profissionais não são traduzidos, personalizados e transformados em uma co - construção de significados em torno da Rede Municipal e da instituição. Uma vez que, participar, requer reflexão compartilhada que enriquece os saberes e práticas das professoras, pois os saberes estão entrelaçados num contexto, ou seja, os saberes não são neutros, eles são constituídos pelos atores em função do contexto relacional, profissional e de aprendizagem oferecidos.

Ao cotejarmos a sub escala *linguagem e raciocínio* com os documentos municipais, nacionais e os planejamentos das professoras da instituição pesquisada a investigação mostrou uma proximidade conceitual e teórica da sub escala *linguagem e raciocínio* com os documentos curriculares, no entanto, verificamos um distanciamento da teoria em relação às práticas manifestas nos planejamentos e registros das professoras.

Diante deste quadro, o estudo permite afirmar que os planejamentos e registros ainda carecem de saberes que sustentem as bases teóricas para desenvolver a *linguagem e o raciocínio* no dia a dia educativo.

Os itens que compõem a sub escala *linguagem e raciocínio* apresentam indicadores de qualidade que delimitam aspectos estruturantes em relação ao papel da professora para potencializar as interações criança e criança, criança e adulto, a organização do espaço e materiais e a organização do tempo, sem prescreverem as experiências que adultos e crianças devem compartilhar, muito pelo contrário, avaliam o contexto das experiências entrelaçadas nesses aspectos que permeiam a prática pedagógica.

Tendo como referência a sub escala *linguagem e raciocínio* e os documentos curriculares municipais e nacionais descobrimos nas análises dos planejamentos e registros que o papel da professora centraliza-se em momentos específicos planejados por ela, restringindo assim a aprendizagem para tal momento, no sentido da “hora da atividade”. Também constatamos que o espaço não é visto como outro educador que junto com o planejamento e a intervenção pedagógica das professoras desenvolve a *linguagem e o raciocínio* e isso, limita as experiências das crianças no cotidiano.

Durante todo o *Processo de compartilhamento reflexivo da avaliação* realizamos perguntas às professoras tendo como base os indicadores de qualidade que compõem os itens da sub escala *linguagem e raciocínio* que foram aprofundadas, ampliadas e complexificadas a partir de cada ponto de vista, na medida em que precisávamos descobrir por que as professoras fazem o que fazem nas suas práticas e por que realizavam de certa maneira e não de outra.

Nessa perspectiva, ao questioná-las ou fazer questionar-se sobre o porquê dos seus próprios saberes, nos aproximamos das razões de agir dos saberes docentes para compreender a baixa pontuação na *linguagem e raciocínio*. Isso significa que como em qualquer avaliação, que apresenta dados mensuráveis, para além de números que possam representar uma realidade, o valor está na negociação do compartilhamento dos pontos de vista ali destacados pelo atores sociais envolvidos.

Voltamos à questão inicial: por que a *linguagem e raciocínio* obteve baixa pontuação na avaliação da qualidade em uma instituição educativa com ampla trajetória de formação continuada em serviço?

Certamente esta pesquisa revelou que a abordagem da avaliação de contexto pode inserir-se na avaliação da qualidade dos ambientes, desde que os saberes da instituição se aproximem dos propósitos curriculares da Rede Municipal, priorizando o contexto institucional como referência.

Por isso, o estudo ora apresentado mostra que é necessário que a avaliação da qualidade dos ambientes realizada nas instituições educativas que compõem a Rede Municipal de Educação Infantil de Florianópolis seja acompanhada por um formador externo à instituição para trabalhar em parceria com a equipe pedagógica, para desenvolverem um processo formativo reflexivo sobre as práticas pedagógicas com o grupo de professoras da instituição na elaboração e implantação de um plano de melhorias. O formador não impõe suas convicções, mas ajuda o grupo de professoras a atribuir significados às reflexões, debates, consensos e contradições, constituindo uma relação paritária, para dar voz e poder a todos aqueles que se comprometem com a busca de uma educação de qualidade para as crianças.

As discussões feitas ao longo da pesquisa com o grupo de professoras nos permitiu identificar um *habitus* imbrincado nos modos de pensar, ser e agir das professoras que no emaranhado das práticas constituem suas experiências. Destarte, esse *habitus* é construído no conjunto das relações sociais, culturais e pedagógicas, mesclando, reproduzindo e produzindo saberes já arraigados, como também novos saberes.

O fato das professoras *conhecerem superficialmente* os documentos curriculares municipais e nacionais configura um *habitus* ancorado muito mais no senso comum do que na argumentação pedagógica sustentada na coerência interna entre discurso e prática, ou seja, um *habitus* que naturaliza o saber-ensinar da própria prática pedagógica, a prática não tem sustentação teórica, de tal modo que esses saberes isolados são descaracterizados como uma fonte de conhecimentos e de aprendizagem.

Portanto, conhecer superficialmente os documentos curriculares implicou na falta de conhecimento para desenvolver a *linguagem e raciocínio* nas crianças, fragilizando conseqüentemente o planejamento e o registro, seguidos da falta de organização dos espaços e materiais e da gestão do *tempo* no cotidiano institucional, empobrecendo assim, conseqüentemente, as experiências aprendentes das crianças.

Nessa lógica, tornou-se explícita a necessidade de encontrar estratégias que valorizem o saber docente nas formações centralizadas da Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, pois enquanto sujeitos do conhecimento, as professoras precisam de tempo e espaço para que possam agir como protagonistas de sua própria profissão. Como desdobramento dessa investigação abrem-se novas interrogações, tal como a elaboração de um instrumento avaliativo para a Educação Infantil florianopolitana com base nos documentos curriculares municipais, considerando para além da participação das professoras, as crianças e as famílias como partícipes desse processo.

Para concluir, podemos dizer que o presente estudo aponta para a necessidade que a avaliação da qualidade dos ambientes, realizada nas instituições de Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, tenha a possibilidade de tomar parte das políticas públicas de avaliação focalizando uma abordagem metodológica formativa e em contexto, longe de ser meramente diagnóstica, ainda mais, diante da implantação privatista das Organizações Sociais na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis em maio de 2018.

Por ora, nos cabe mobilizar politicamente espaços de discussão e debate em prol de uma Educação Infantil democrática, pública, gratuita e de qualidade para impedir que o retrocesso político e pedagógico seja instaurado.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, Miriam; KRAMER, Sonia. “O Rei Está Nu”: Um Debate Sobre as Funções da Pré-escola. In: SOUZA, Solange Jobim; KRAMER, Sonia. **Educação ou tutela? A criança de 0 a 6 anos**. São Paulo: Edições Loyola, 1991. p. 27-38.

ABUCHAIM, Beatriz; BHERING, Eliana; GIMENES, Nelson.; Reflexões sobre a Avaliação de Ambientes de Educação Infantil, ANAIS VII, **Reunião da ABAVE Avaliação e Currículo: um diálogo necessário**. n. 1, p. 1-14, 2013. Disponível em: http://abave.com.br/ojs/index.php/Reunioes_da_Abave/article/view/4/3. Acesso em: 23 de ago.2016.

BANCO INTERAMERICANO DE DESENVOLVIMENTO (BID). **Brasil. Proyecto de Expansión y Mejoramiento de la Educación Infantil y la Enseñanza Fundamental en Florianópolis (BR-L1329)**. Propuesta de Préstamo. S.d. Disponível em: <<http://idbdocs.iadb.org/wsdocs/getdocument.aspx?docnum=38240345>>. Acesso em: 25 maio. 2018.

_____. **Proyecto de Expansión y Mejoramiento de la Educación Infantil y la Enseñanza Fundamental en Florianópolis**. 2013. Disponível em: <<http://www.iadb.org/Document.cfm?id=38240345>>. Acesso em: 25 maio. 2018.

BARBOSA, Maria Carmem Silveira; HORN, Maria da Graça Souza. Organização do espaço e do tempo na escola infantil. In: CRAIDY, C.; KAERCHER, G. E. **Educação Infantil: Pra que te quero?** Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 67-79.

_____. Fraguimentos sobre a rotinização da infância. **Revista educação e realidade**, v. 25, n.1, p. 93-113, jan/jun 2000.

_____. **Por amor e por força: rotinas na Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BATISTA, Rosa. A. **Rotina no Dia-a-Dia da Creche: entre o proposto e o vivido**. 1998. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC. Florianópolis, 1998.

BECCHI, Egle. A qualidade das Redes educativas e as suas derivações: projeto, sistema, verificação. In: BONDIOLI, Anna. (Org.). **O Projeto pedagógico da creche e a sua avaliação**. Campinas: Autores Associados, 2004a. p. 53-63.

_____. Falar na creche, falar da creche. In: CIPOLLONE, Laura. (Org.). **Instrumentos e indicadores para avaliar a creche**: um percurso de análise da qualidade. Curitiba: UFPR, 2014. p. 111-124.

_____. Por um projeto pedagógico da creche. In: BONDIOLI, Anna. (Org.). **O Projeto pedagógico da creche e a sua avaliação**. Campinas: Autores Associados, 2004a. p. 83-115.

_____. Por uma pedagogia do bom gosto. In: BECCHI, Egle ; BONDIOLI, Anna. (Org.). **Avaliando a pré escola**: uma trajetória de formação de professoras. Campinas, SP: Autores associados, 2003. p. 123-140.

_____; BORANDO, Anna. O cotidiano doméstico de crianças pequenas: distribuição do tempo, pessoas, comunicações, ações. In: BONDIOLI, Anna. (org). **O tempo no cotidiano infantil**: Perspectivas de pesquisa e estudo de casos. São Paulo: Cortez, 2004b. cap. 7. P. 149-171.

_____; BONDIOLI, Anna (Orgs.). **Avaliando a pré-escola**: uma trajetória de formação de professoras. Campinas: Autores Associados, 2003.

_____; _____. FERRARI, Monica. Escrever um projeto pedagógico da creche avaliável: indicações para sua redação. In: BONDIOLI, Anna. (Org.). **O Projeto pedagógico da creche e a sua avaliação**. Campinas: Autores Associados, 2004a. p. 173-211.

_____; _____. ISQUEN: Indicadores e escala de avaliação da qualidade educativa da creche. In: CIPOLLONE, Laura. (Org.). **Instrumentos e indicadores para avaliar a creche**: um percurso de análise da qualidade. Curitiba: UFPR, 2014. p. 147-190.

_____; _____. Elementos para uma avaliação do projeto pedagógico da creche. In: BONDIOLI, Anna (org). **O Projeto pedagógico da creche e a sua avaliação**. Campinas: Autores Associados, 2004a. p. 213-215.

BHERING Eliana.; ABUCHAIM, Beatriz.; Monitoramento da Educação Infantil Pública: Possibilidades e Conteúdos, **Estudos em Avaliação Educacional.**, São Paulo, v. 25, n. 58, p.74-99, maio/ago.2014. Disponível em: <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1927/1927>. Acesso em: 13 set. 2016.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação Qualitativa em Educação**: uma introdução a teoria e aos métodos. Porto Editora, 1991.

BOMFIM, Leny A. Grupos focais: conceitos, procedimentos e reflexões baseadas em experiências com o uso da técnica em pesquisas de saúde. **Revista de Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v.19, n.3, 2009. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-73312009000300013>. Acesso em: 12 out.2016.

BONDIOLI, Anna. Indicadores operativos e análise da qualidade: razões e modos de avaliar. In: CIPOLLONE, Laura. (Org.). **Instrumentos e indicadores para avaliar a creche: um percurso de análise da qualidade**. Curitiba: UFPR, 2014. p. 47-72.

_____. (org.). A observação do contexto educativo: uma perspectiva de pesquisa sobre os tempos do cotidiano. In: _____. **O tempo no cotidiano infantil: Perspectivas de pesquisa e estudo de casos**. São Paulo: Cortez, 2004b. cap.1.

_____. (Org.). Dos indicadores às condições do projeto educativo: um percurso pedagógico político de definição e garantia da qualidade das creches da região da Emília Romanha. In: _____. **O Projeto pedagógico da creche e a sua avaliação**. Campinas: Autores Associados, 2004a. cap. 1

_____. A participação como objeto e estratégia de pesquisa. In. BONDIOLI, Anna; SAVIO, Donatella. (Orgs.). **Participação e Qualidade em Educação da Infância**. Curitiba: UFPR, 2013. Cap.5.

_____. A regência do jogo social: as estratégias do envolvimento. In: BECCHI, Egle; BONDIOLI, Anna. (Org.). **Avaliando a pré-escola: uma trajetória de formação de professoras**. Campinas, SP: Autores associados, 2003. cap. 2.

_____. (org.). Avaliação e credenciamento. **O Projeto pedagógico da creche e a sua avaliação**. Campinas: Autores Associados, 2004a.

_____. Avaliação e credenciamento. In: _____. **O Projeto pedagógico da creche e a sua avaliação**. Campinas: Autores Associados, 2004a. cap. 7.

_____. Certificar, monitorar, promover a qualidade das Redes para a infância: tarefas e responsabilidades dos órgãos locais e das estruturas educativas. In: _____. **O Projeto pedagógico da creche e a sua avaliação**. Campinas: Autores Associados, 2004a. cap. 4.

_____. Construir compartilhando a qualidade: a contribuição das partes interessadas. In. BONDIOLI, Anna; SAVIO, Donatella. (Orgs.). **Participação e Qualidade em Educação da Infância**. Curitiba: UFPR, 2013. Cap.1.

_____. Construir compartilhando a qualidade: a contribuição das partes interessadas. In: BONDIOLI, Anna; SAVIO, Donatella. (Orgs.). **Participação e Qualidade em Educação da Infância**. Curitiba: UFPR, 2013. Cap.3.

_____. O coordenador pedagógico: uma figura-chave para a qualidade das Redes para a infância. In: _____. **O Projeto pedagógico da creche e a sua avaliação**. Campinas: Autores Associados, 2004a. cap. 6

_____. O dia a dia de Erika em casa e na escola: padrões de socialização e confronto. In: _____. **O tempo no cotidiano infantil: Perspectivas de pesquisa e estudo de casos**. São Paulo: Cortez, 2004b. cap. 6.

_____. Promover a partir do interior: o papel do facilitador no apoio a formas dialógicas e reflexivas de auto avaliação. **Revista: Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. especial, p. 1327-1338, dez., 2015b. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-9702201508142307>. Acesso em: 18 fev. 2017.

_____; SAVIO, Donatella. (Orgs.). **Participação e Qualidade em Educação da Infância**. Curitiba: UFPR, 2013.

_____; _____. (Orgs.). **Participação e Qualidade em Educação da Infância**. Curitiba: UFPR, 2013.

_____; _____. (Orgs.). **Participação e Qualidade em Educação da Infância**. Curitiba: UFPR, 2013.

_____; _____. Elaborar indicadores de qualidade educativa das instituições de Educação Infantil: uma pesquisa compartilhada entre Itália e Brasil. In: SOUZA, Gisele; MORO, Catarina; COUTINHO, Angela Scalabrin (Orgs.). **Formação em Rede em Educação Infantil: Avaliação de Contexto**. Curitiba: Appris, 2015a. p. 21-46.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federal do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. Imprensa Oficial, Brasília D. F., 1988.

_____. **Plano Nacional de Educação 2001-2011**. Lei nº 10.172/2001. Brasília: Congresso Nacional, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/L10172>. Acesso em: 15 set. 2016.

_____. **Plano Nacional de Educação, 2014-2024**. Lei nº 13.005/2014), Brasília: Congresso Nacional, 2014. Disponível em:

<http://www.observatoriodopne.org.br/uploads/reference/file/439/documento-referencia>. Acesso em: 15 set.2016.

_____. CAMPOS, M. M.; ROSEMBERG, F. **Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças**. 6. ed. Brasília: MEC; SEB, 2009a,

_____. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Parecer N.º CEB 022/98 aprovado em 17 de dezembro de 1998. Brasília D. F., 1998a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/parecer_ceb_22.98. Acessado em: 15 jan. 2016.

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

_____. **Contribuições para a Política Nacional: Avaliação em Educação Infantil a partir da Avaliação de Contexto**. MEC/SEB/COEDI, 2015. Brasília, D.F., 2015.

_____. **Indicadores da Qualidade na Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC/SEB/COEDI, 2009c.

_____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Lei Federal n.º 9.394, de 26/12/1996. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/70320/65>. Acessado em: 04 out.2016.

_____. Lei de diretrizes e Bases da Educação. n.12.796, de 04 de abril de 2013.

_____. Lei n.º 8.069/90 de 13 de julho de 1990. Estatuto da Criança e do Adolescente. 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 30 nov. 2016.

_____. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação, 2014-2024 e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 jun. 2014.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil**, Brasília, Vol. 1, 2, e 3. 1998.

_____. Ministério da Educação. Educação Infantil: subsídios para a construção de uma sistemática de avaliação. **Documento produzido pelo Grupo de Trabalho instituído pela Portaria n.1.147/2011**. Brasília: MEC/SEB/COEDI, 2012.

_____. **Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC/SEB/ DPE/COEDI, 2006a.

_____. Parecer CNE/CEB nº 22, de 20 de dezembro de 1998. Sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 mar. 1999.

_____. **Plano Nacional de Educação 2011-2020**. Lei nº 8.035/2010. Brasília: Congresso Nacional, 2010.

_____. **Política de Educação Infantil no Brasil: Relatório de avaliação / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica**. – Brasília: MEC/SEB/ Unesco, 2009d.

_____. **Política Nacional de Educação Infantil/ Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Coordenação de Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF/COEDI, 1994a. 48 p.

_____. **Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação**. Brasília: MEC/SEB/DPE/COEDI, 2005.

_____. **Política Nacional de Educação Infantil: situação atual** – MEC/COEDI, 1998. Brasília D. F., 1998b.

_____. **Por uma política de formação do profissional de Educação Infantil**. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Coordenação de Educação Infantil. Brasília: MEC/SEF/DPE/COEDI, 1994b.

_____. Portaria MEC nº 369, de 5 de maio de 2016, **Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica**. Brasília D.F, 2016. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=39681-portaria-saeb-inep-05052016-pdf&Itemid=30192. Acesso em. 07 ago.2016.

_____. Portaria MEC nº 981, de 25 de agosto de 2016. **Revoga e dá outras providências ao Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica**. Brasília D.F, 2016. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=47621-portaria-981-02set-pdf&category_slug=agosto-2016-pdf&Itemid=30192. Acessado em: 30 ago.2016.

_____. Resolução CNE/CEB 5/2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil **Diário Oficial da União**, Brasília, 18 de dezembro de 2009b, Seção 1, p. 18.

_____. Resolução CNE/CEB nº 05, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 18 dez. 2009b. Disponível em: http://www.seduc.ro.gov.br/portal/legislacao/RESCNE005_2009. Acessado em: 12 jan. 2017.

_____. Resolução CNE/CEB nº 1, de 07 de abril de 1999. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 13 abr. 1999. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0199>. Acessado em: 05 jan. 2017.

_____. Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009a. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Resolução CNE/CEB 5/2009. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF. 18 de dezembro de 2009, Seção 1, p. 18. Disponível em: http://www.seduc.ro.gov.br/portal/legislacao/RESCNE005_2009. Acessado em: 4 ago. 2016.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros básicos de infra estrutura para instituições de Educação Infantil**. Brasília : MEC/SEB, 2006b.

CAMPOS, Maria Malta. Educação Infantil no Brasil: avaliação qualitativa e quantitativa. São Paulo: Fundação Carlos Chagas; Ministério da Educação; Banco Interamericano de Desenvolvimento, 2010. 424p. Relatório. Disponível em: <http://www.observatoriodopne.org.br/uploads/reference/file/240/documento-referencia.pdf>. Acesso em: 25 nov. 2016.

_____. A Qualidade da educação em debate. **Estudos em avaliação educacional**, n. 22, p. 5-35, jul./dez. 2000. Disponível em <http://books.scielo.org/id/wd/pdf/lordelo-9788523209315>. Acessado em: 22 nov. 2016.

_____. A formação de professores para crianças de 0 a 10 anos: modelos em debate. **Educação e Sociedade**, São Paulo, n. 68, p. 126- 142, 1999. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v20n68/a07v2068.pdf>. Acessado em: 05 mar.2017.

_____. Entre as políticas de qualidade e a qualidade das políticas. **Cadernos de Pesquisa**, v.43 n.148 p.22-43 jan./abr. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v43n148/03.pdf>. Acessado em: 04: mar. 2017.

_____. Avaliação na primeira infância: contribuições para o debate. In: **IV Seminário Internacional do Marco Legal da Primeira Infância no Congresso Nacional**. Brasília:

2016. Disponível em:

http://primeirainfancia.org.br/wpcontent/uploads/2016/08/Brochura_Avalia%C3%A7%C3%A3o-na-Primeira-Inf%C3%A2ncia.pdf. Acessado em: fev. 2017.

_____ et al. A Contribuição da Educação Infantil de qualidade e seus impactos no início do ensino fundamental. **Educação & Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n.1, jan./abr. 2011. No prelo. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v37n1/v37n1a02>. Acessado em: 17 nov. 2016.

_____; COELHO, Rita C.; CRUZ, Silvia H. V. Consulta sobre qualidade da Educação Infantil. São Paulo: **Fundação Carlos Chagas**, 2006. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/textosfcc/article/view/2444/2784>. Acessado em: 14 nov. 2016.

_____; FULLGRAF, Jodete; WIGGERS, Verena. A qualidade da Educação Infantil brasileira: Alguns resultados de pesquisa. **Cadernos de Pesquisa**, v. 36, n. 127, jan./abr. 2006. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742006000100005&script=sci_abstract&tlng=pt. Acessado em: 01 mar. 2017.

_____; ESPOSITO, Yara Lúcia; BHERING, Eliana; GIMENES, Nelson; ABUCHAIM, Beatriz; A Qualidade da Educação Infantil: Um estudo em seis capitais Brasileiras. **Cadernos de Pesquisa**, v.41 n.142 jan./abr. 2011. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010015742011000100003&script=sci_abstract&tlng=pt. Acessado em: 01 out. 2016.

_____; ROSEMBERG, Fúlvia; FERREIRA, Isabel Morsoleto. **Creches e pré-escolas no Brasil**. São Paulo: FCC, 1993.

CARVALHO, Alysson Massote.; PEREIRA, Arlete Santana. Qualidade em ambientes de um programa de Educação Infantil pública. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, v. 24, n.3, p.269-277, jul./set. 2008. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-37722008000300002. Acessado em: 22 jan. 2017.

CENTAZZO, R. As instituições de Educação Infantil no contexto organizacional do órgão local: as outras faces da qualidade. In: CIPOLLONE, Laura. (Org.). **Instrumentos e indicadores para avaliar a creche**: um percurso de análise da qualidade. Curitiba: UFPR, 2014. p. 125-146.

CEPPI, Giulio e ZINI, Michele(Org.). Palavras chave. In: _____. **Crianças, espaços e relações**: como projetar ambientes para a Educação Infantil. Porto Alegre: Penso, 2013. Cap. 1.

CERISARA, Ana Beatriz. Educar e Cuidar: por onde anda a Educação Infantil? Perspectiva, **Revista do Centro de Ciências da Educação**. Florianópolis, ano 17, n. Especial, p.11-21, jul./dez. 1999.

CIPOLLONE, Laura. (Org.). O percurso de análise da qualidade. In: _____ **Instrumentos e indicadores para avaliar a creche: um percurso de análise da qualidade**. Curitiba: UFPR, 2014. Cap. 1.

CORDEIRO, Maria Helena; BENOIT, Jaqueline. Centros de Educação Infantil como contextos de desenvolvimento: utilizando o nível de envolvimento nas atividades para avaliar o processo de aprendizagem. In Contrapontos – **Revista de Educação da Universidade do Vale do Itajaí**. Vol. 4 n.1 – p.189-211 – Itajaí, Jan./abr. 2004.

CÔRREA, Bianca Cristina. Considerações sobre qualidade na Educação Infantil. **Cadernos de Pesquisa**, n. 119, p. 85-112, julho/ 2003.

D'AFONSO, F.; RILEI, P. A participação das famílias: reflexões, escolhas e projetos. In. BONDIOLI, Anna; SAVIO, Donatella. (Orgs.). **Participação e Qualidade em Educação da Infância**. Curitiba: UFPR, 2013.p. 171-226.

DAHLBERG, Gunilla.; MOSS, Peter.; PENCE, Alan. **Qualidade na educação da primeira Infância**. Perspectivas pós-modernas. Porto Alegre: Artmed, 2003.

DEBUS, Marc. Manual de excelência em la investigación mediante grupos focales. In: ESPERIDIÃO, Elizabeth. **Reflexões sobre a utilização do grupo focal como técnica de pesquisa**. São Paulo: Fundação Editora de UNESP, 2004.

DIAS, Julice; SANTOS, Luciana Mara Espíndola. As infâncias na creche : cenas do cotidiano. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 45, n. 31, p. 111-130, jan./abr. 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/viewFile/5106/4090>. Acessado em: 23 jul. 2017.

EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN. **As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emília na educação da primeira infância**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

ELIAS, Norbert. **Sociedade dos indivíduos**. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

FERRARI, Monica. Ler os dossiês. In: CIPOLLONE, Laura. (Org.). **Instrumentos e indicadores para avaliar a creche: um percurso de análise da qualidade**. Curitiba: UFPR, 2014. p. 93-110.

_____. Uma experiência de pesquisa formação com instrumento avaliativos. In: CIPOLLONE, Laura. (Org.). **Instrumentos e indicadores para avaliar a creche: um percurso de análise da qualidade**. Curitiba: UFPR, 2014. p. 73-92.

_____. A avaliação do projeto pedagógico: um guia para a leitura dos instrumento. In: BONDIOLI, Anna. (Org.). **O Projeto pedagógico da creche e a sua avaliação**. Campinas: Autores Associados, 2004a. p. 161-170.

_____. A qualidade negociada: o percurso de elaboração das diretrizes da creche. In: BONDIOLI, Anna. (Org.). **O Projeto pedagógico da creche e a sua avaliação**. Campinas: Autores Associados, 2004a. p. 35- 49.

_____. O dia a dia educativo na escola elementar. In: BONDIOLI, Anna. (org). **O tempo no cotidiano infantil: Perspectivas de pesquisa e estudo de casos**. São Paulo: Cortez, 2004b. p.105-118.

_____. Um percurso de formação em Pistóia: avaliar para crescer em consciência. In: BECCHI,Egle; BONDIOLI, Anna. (Org.). **Avaliando a pré escola: uma trajetória de formação de professoras**. Campinas, SP: Autores associados, 2003.p. 07-36.

FLORIANÓPOLIS. **Currículo da Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis**. Prefeitura Municipal de Florianópolis. Secretaria Municipal de Educação. Florianópolis: Prelo Gráfica & Editora Ltda, 2012.

_____. **Diretrizes Educacionais Pedagógicas para a Educação Infantil**. Prefeitura Municipal de Florianópolis. Secretaria Municipal de Educação. Florianópolis: Prelo Gráfica & Editora Ltda, 2010.

_____. **Orientações Curriculares para a Educação Infantil da Rede Municipal de Florianópolis**. Prefeitura Municipal de Florianópolis. Secretaria Municipal de Educação. Florianópolis: CGP Solutions, 2015a.

_____. **Avaliação da Qualidade e elaboração do Sistema de Monitoramento da Educação Infantil da Rede Municipal de Florianópolis**. Prefeitura Municipal de Florianópolis. Secretaria Municipal de Educação. 2015b. 8 p.

_____. **Resultados da Avaliação para as Unidades Educativas**. Prefeitura Municipal de Florianópolis. Secretaria Municipal de Educação. 2016a. 286 p. Relatório.

_____. **Resultados na ECERS-R**. Prefeitura Municipal de Florianópolis. Secretaria Municipal de Educação. 2016b. 1 p. Relatório.

_____. Prefeitura Municipal de Florianópolis. **Projeto Político Pedagógico**, Florianópolis, 2017.

_____. **BID aprova R\$ 130 mi para educação na Capital**. Reportagem. 2013. Disponível em: <<http://www.pmf.sc.gov.br/mobile/index.php?pagina=notpagina¬i=10685>>. Acesso em: 12 mar. 2018.

_____. **BID quer transformar Florianópolis em exemplo mundial**. Reportagem. 2014. Disponível em: <<http://www.pmf.sc.gov.br/noticias/index.php?pagina=notpagina¬i=12126>>. Acesso em: 19 mar. 2018.

FORNEIRO, Lina Eglesias. A organização dos espaços na Educação Infantil. In: Zabalza, Miguel. **Qualidade em Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

FORTUNATI, Aldo. **A Educação Infantil como projeto da comunidade**: crianças, educadores e pais nos novos serviços para a infância e a família. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Pedagogia da Pesquisa-Ação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 483-502, set./dez. 2005.

GADOTTI, Moacir. Pressupostos do projeto pedagógico. In: MEC, **Anais da Conferência Nacional de Educação para Todos**. Brasília, 1994.

_____. **Perspectivas Atuais da Educação**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

GALDABINO, Eva. O dia a dia educativo na creche. In: BONDIOLI, Anna. (org). **O tempo no cotidiano infantil**: Perspectivas de pesquisa e estudo de casos. São Paulo: Cortez, 2004b. cap. 31-42.

GANDINI, Lella; GOLDBERGER, Jeanne. Duas reflexões sobre documentação. In: _____; EDWARDS, Carolyn & cols. **Bambini: a abordagem Italiana à Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

GARIBOLDI, Antonio. As modalidades do fazer educativo. In: BECCHI, E.; BONDIOLI, A. (Org.). **Avaliando a pré-escola**: uma trajetória de formação de professoras. Campinas, SP: Autores associados, 2003. p. 81-96.

_____. O dia a dia educativo em uma pré escola. In: BECCHI, E.; BONDIOLI, A. (Org.). **Avaliando a pré-escola: uma trajetória de formação de professoras**. Campinas, SP: Autores associados, 2003. p. 37-56.

_____. Os tempos na pré escola: as formas da sociabilidade. In: BONDIOLI, Anna. (org). **O tempo no cotidiano infantil: Perspectivas de pesquisa e estudo de casos**. São Paulo: Cortez, 2004b. p.97-103.

GATTI, Bernardete. **Grupo focal na pesquisa em Ciências Sociais e humanas**. Brasília: Liber Livro, 2005.

_____; ANDRÉ, Marli. A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em Educação no Brasil. In: WELLER, Wivian.; PFAFF, Nicolle. (Orgs.). **Metodologias da Pesquisa Qualitativa em Educação: teoria e prática**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010. p. 29-38.

_____; BARRETO, Elba de Sá; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília: UNESCO, 2011.

_____. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**. Fundação Carlos Chagas. v. 13 n. 37 jan./abr. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v13n37/06>. Acesso em: 09 fev. 2018.

GUSMÃO, Neusa Maria Mendes de. Linguagem, cultura e alteridade: imagens do outro. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n. 107, p. 41-78, jul. 1999. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/n107/n107a02>. Acessado em: 09 ago. 2017.

HARMS, Telma; CLIFFORD, M. Richard; CRYER, Debby. **Early childhood environment rating scale: revised edition (ECERS-R)**. Vermont: Teachers College, 1998.

_____, _____, _____. **Escala de calificación del ambiente de la infancia temprana (ECERS-R)**. Vermont: Teachers College, 2002.

_____, _____, _____. **Infant / toddler environment rating scale: revised edition**. New York: Teachers College Press, 2006.

HORN, Maria da Graça Souza. **Sabores, cores, sons, aromas**. A organização dos espaços na Educação Infantil. Porto Alegre: Artmed, 2004.

KAMII, Constance. Ensinar a raciocinar. **Revista Pátio Educação Infantil**, Porto Alegre, s/v, ano IX, n. 29, p. 16-19, out/dez. 2011.

KUHLMANN, Jr., Moysés. Histórias da Educação Infantil brasileira. **Revista Brasileira de Educação**, s/v, n.14, maio/ago. 2000.

LIMA, Ana Beatriz Rocha; BHERING, Eliana. Um estudo sobre creches como ambiente de desenvolvimento. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. 129, p. 573-596, set./dez. 2006. Disponível em:
http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010015742006000300004&script=sci_abstract&tlng=p
 t. Acessado em: 04 out. 2016.

LIVRAGHI, P. Os professores relatam sobre a pré escola. In: BECCHI, E.; BONDIOLI, A. (Org.). **Avaliando a pré-escola: uma trajetória de formação de professoras**. Campinas, SP: Autores associados, 2003. p. 97-122.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem componente do ato pedagógico**. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. O que é mesmo o ato de avaliar a aprendizagem?. **Revista Pátio**. Porto Alegre: Artmed. Ano 3, n. 12 fev./abr. 2000.

_____. Considerações gerais sobre avaliação no cotidiano. Editora Gráfica Exponente, Curitiba, PR, n. 36, 2004, p. 4-6. Entrevista. Disponível em: <http://www.antigomoodle.ufba.br/.../Consideracoesgeraisobreavaliacaonocotidianoescolar-t>. Acessado em: 23 mai. 2017.

MELLO, Suely Amaral. O processo de aquisição da escrita na Educação Infantil: contribuições de Vigotsky. IN: FARIA, Ana Lúcia Goulart e MELLO, Suely Amaral (orgs.). **Linguagens infantis: outras formas de leitura**. Campinas: Autores Associados, 2005, p.23-40.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 7. ed. São Paulo: Hucitec, 2000.

_____; DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu.; (Orgs). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 30 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

MORO, Catarina. **Avaliação na primeira infância: contribuições para o debate**. In: **IV Seminário Internacional do Marco Legal da Primeira Infância no Congresso Nacional**. Brasília:2016. Disponível em: http://primeirainfancia.org.br/wp-content/uploads/2016/08/Brochura_Avalia%C3%A7%C3%A3o-na-Primeira-Inf%C3%A2ncia.pdf. Acesso em: fev. 2017.

_____; SOUZA, Gisele de. Produção acadêmica brasileira sobre avaliação em Educação Infantil: primeiras aproximações. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 25, n. 58, p. 100-125, maio/ago. 2014.

_____; _____. Para uma análise pedagógica dos contextos educativos – uma entrevista com Anna Bondioli, Monica Ferrari e Donatella Savio da Universidade de Pavia/Itália. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 60, p. 323-363, abr./jun. 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n60/1984-0411-er-60-00323>. Acessado em: 01 set. 2017.

MOSS, Peter. A prática reflexiva na Educação Infantil. **Pátio Educação Infantil**, Artmed Editora LTDA, s/v. Ano X, n. 31, p. 4-7, 2. tri. de 2012.

_____. Para além do problema com qualidade. In: MACHADO, Maria Lucia A. (Org.) **Encontros e desencontros em Educação Infantil**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 17-25.

MOTA JÚNIOR, Willian Pessoa da. **O Banco Mundial e a contra reforma da Educação Superior brasileira no Governo Lula da Silva (2003-2010)**. Universidade Federal do Pará. Instituto de Ciências da Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Doutorado. Pará, 2016. PREAL. Una Plataforma Regional sobre Educación en América Latina. 2016. Disponível em: <<http://www.preal.org/Quienes.asp>>. Acesso em: 12 maio. 2018.

NIGITO, Gabriella. Tempos institucionais, tempos de crescimento a gestão do cotidiano dos pequenos e dos grandes. In: BONDIOLI, Anna. (org). **O tempo no cotidiano infantil: Perspectivas de pesquisa e estudo de casos**. São Paulo: Cortez, 2004b. p.43-95.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; KISHIMOTO, Mochida Tizuko(orgs.). **Formação em contexto: uma estratégia de integração**. São Paulo: Pioneira Thompson Learning, 2002.

_____. O desenvolvimento profissional das educadoras de infância: entre os saberes e os afetos, entre a sala e o mundo. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia.; ; KISHIMOTO, Tizuko Mochida. (orgs.). **Formação em contexto: uma estratégia de integração**. São Paulo: Pioneira Thompson Learning, 2002.p. 41-88.

_____; FORMOSINHO, João. A formação em contexto: a perspectiva da criança. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; KISHIMOTO, Mochida Tizuko (orgs.). **Formação em contexto: uma estratégia de integração**. São Paulo: Pioneira Thompson Learning, 2002.p. 01-40.

OLIVEIRA, Zilma Ramos de et al.. **O trabalho do professor na Educação Infantil**. São Paulo: Biruta, 2012.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. **Saberes e Fazeres da Formação de Professores**. Campinas, SP: Papyrus, 2008.

_____. (Org.). Planejamento na Educação Infantil mais que a atividade, a criança em foco. In: _____. **Encontros e encantamentos na Educação Infantil: partilhando experiências de estágios**. Campinas: Papyrus, 2002.p. 175-200.

_____. (Org.). No tecido da documentação, memória, identidade e beleza. In: _____. **Registros na Educação Infantil: Pesquisa e prática pedagógica**, Campinas, SP: Papyrus, 2017.cap.1.

_____. Educação Infantil e Arte: Sentidos e Práticas Possíveis. **UNESP- Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho**, São Paulo, s/v, p. 01-14, 2011 Disponível em: <https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/320/1/01d14t01>. Acessado em: 26 abr. 2018.

_____. A aventura de planejar. **Revista Pátio Educação Infantil**, Ano XIII.n. 45 Out/Dez, p.16-19, 2015b.

_____. A prática do registro na Educação Infantil: narrativa, memória, autoria. **Revista ambiente e educação**, São Paulo. V. 8 , n. 2, p. 202-213, jul/dez. 2015a. Disponível em: http://arquivos.cruzeirosuleeducacional.edu.br/principal/old/revista_educacao/pdf/volume_2_15/educacao_02_2015_202-213%202. Acessado em: 02 abr. 2018.

_____; OLIVEIRA, Eloisa Raquel de; MESSINA, Virgínia da Silva. **Deixando marcas... a prática do registro no cotidiano da Educação Infantil**. Florianópolis: Cidade Futura, 2001.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão Democrática da Escola Pública**. São Paulo: Ática, 2005.

_____. **Qualidade do ensino: a contribuição dos pais**. 3. ed. São Paulo: Xamã, 2007.

PIOTTO, Débora Cristina (org). Promoção da Qualidade e Avaliação na Educação Infantil: uma experiência. **Caderno de Pesquisa**. n.105, p.52 - 77. Nov.1998.

QUERZÉ, Adriana. O valor da participação. In. BONDIOLI, Anna; SAVIO, Donatella. (Orgs.). **Participação e Qualidade em Educação da Infância**. Curitiba: UFPR, 2013.p. 51-58.

RINALDI, Carla. **Diálogos com Reggio Emilia** – escutar, investigar e aprender. São Paulo: Paz e Terra, 2012.

_____. O currículo emergente e o construtivismo social. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. *As Cem Linguagens da Criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância*. Porto Alegre: Artmed, 1999. p.113-122.

_____. O ambiente da infância. In: CEPPI, Giulio e ZINI, Michele(Org.). **Crianças, espaços e relações: como projetar ambientes para a Educação Infantil**. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 122-128.

_____. Documentação e avaliação: qual a relação?. In: ZERO, Project. **Tornando visível a aprendizagem: crianças que aprendem individualmente e em grupo/ Reggio Children**. São Paulo: Phorte, 2014.

ROSEMBERG, Fúlvia. Avaliação de programas, indicadores e projetos em Educação Infantil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 16, p. 19-26, jan/ fev/ mar. 2001.

_____. Políticas públicas e qualidade da Educação Infantil. In: ARTES, Amélia; UNBEHAUM, Sandra.. **Escritos de Fúlvia Rosemberg**. São Paulo: Cortez: Fundação Carlos Chagas, 2015.p.216-235.

_____. Políticas de Educação Infantil e Avaliação. **Cadernos de Pesquisa**. v.43 n.148 p.44-75 jan/abr. 2013.

SANTIAGO, Flávio.; FARIA, Ana Lúcia Goulart de. Para além do adultocentrismo: uma outra formação docente descolonizadora é preciso. **Revista Educação e Fronteiras On-Line**,Dourados/MS,v.5,n.13. p.72-85, jan./abr. 2015. Disponível em: <http://ojs.ufgd.edu.br/index.php/educacao/article/view/5184>. Acessado em: 05 abr. 2018.

SAVIANI, Demerval. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. São Paulo: Cortez, 1983.

SAVIO, Donatella. A brincadeira e a participação da criança: um desafio educativo e seis pontos nodais. In. BONDIOLI, Anna; SAVIO, Donatella. (Orgs.). **Participação e Qualidade em Educação da Infância**. Curitiba: UFPR, 2013. Cap.7.

SELMI, Lucia. Os efeitos sobre a instituição. In. BONDIOLI, Anna; SAVIO, Donatella. (Orgs.). **Participação e Qualidade em Educação da Infância**. Curitiba: UFPR, 2013. Cap.117-132.

SMOLE, Katia Stocco. Matemática na Educação Infantil. **Pátio Educação Infantil**, Porto Alegre: Ano XII, no 38, p. 41-43, 1 tri. 2014.

_____. **A matemática na Educação Infantil: a teoria das inteligências múltiplas na prática escolar**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

_____; DINIZ, Maria. Igenes. (org.) Ler, escrever e resolver problemas. Porto Alegre: Artmed, 2001.

SOUSA, Sandra Zákia; SÁ BRITO, D. T. Subsídios para avaliação do Projeto Capacitação de Recursos Humanos / Programa EDURURAL / NE. In: **Capacitação dos profissionais da educação: perspectivas para avaliação**. Belo Horizonte: FAE / IRHJP, 1987.

_____. Avaliação escolar e democratização: o direito de errar. In: AQUINO, J.G. (org.) **Erro e fracasso na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus. 1997.

_____. Sala ambiente avaliação escolar. Curso de pós graduação lato sensu em coordenação pedagógica- Unidade II: Auto avaliação Institucional. 2009. Disponível em: http://coordenacaoescolagestores.mec.gov.br/ufmt/file.php/1/coord_ped/sala_6/pdf/sala_6_avaliacao_escolar.pdf. Acesso em: 20/06/2017

_____; FREITAS, Dirce Nei Teixeira de. Políticas de avaliação e gestão educacional: Brasil, década de 1990 aos dias atuais. **Educação em Revista** (UFMG), Minas Gerais, v. 40, p. 165-186, 2004. Disponível em: <http://educacaoemrevistaufmg.com.br/edio-anterior/educacao-em-revista-no-40-ano-2004/> Acesso em: 15 ago. 2016.

SOUZA, Gisele; MORO, Catarina; SOUZA, Apresentando os fios da pesquisa nas tramas do projeto de avaliação de contexto em Educação Infantil. In: SOUZA, Gisele; MORO, Catarina; COUTINHO, Angela Scalabrin (Orgs.). **Formação em Rede em Educação Infantil: Avaliação de Contexto**. Curitiba: Appris, 2015.

SOUZA, Tatiana Noronha de; CAMPOS-DE-CARVALHO, Mara. Qualidade de ambientes de creche: uma escala de avaliação. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 10, n. 1, p. 87-96, jan./abr. 2005.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. Petrópolis: Vozes, 2008.

_____; RAYMOND, Danielle. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação & Sociedade**, vol.21, n.73, p. 209-244, Dez. 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/%0D/es/v21n73/4214>. Acesso em 25 mar. 2018.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da Pesquisa-Ação**. São Paulo: Cortez Editora, 1998.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Projeto Político-Pedagógico da escola: uma construção possível**. 10 ed. Campinas, SP: Papirus , 2000.

_____. Inovações e Projeto Político-Pedagógico: Uma Relação Regulatória Ou Emancipatória?. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 23, n. 61, p. 267-281, dez. 2003. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acessado em: 02 mar. 2018.

VYGOTSKY, Lev. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 4a.Edição, 1991.

_____. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 5a. Reimpressão 1993.

ZABALZA, Miguel. **Qualidade em Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ZEIHER, Helga. O tempo no cotidiano das crianças. In: BONDIOLI, Anna. (org). **O tempo no cotidiano infantil: Perspectivas de pesquisa e estudo de casos**. São Paulo: Cortez, 2004b. p.173-188.

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO - PERFIL PROFISSIONAL

Universidade do Estado de Santa Catarina
Centro de Ciências Humanas e da Educação
Direção de Pesquisa e Pós-Graduação
Programa de Pós-Graduação em Educação



Prezada Professora,

Gostaria de agradecer a sua participação nesse projeto de pesquisa. Como já é de seu conhecimento o objetivo dessa pesquisa é analisar o contexto da prática pedagógica numa instituição educativa, para compreender a baixa pontuação referente ao item linguagem e raciocínio. Neste sentido, convido-a a preencher este questionário com a intenção de obter mais informações sobre o perfil das participantes para subsidiar o desenvolvimento da pesquisa.

Questionário

1. Nome:

2. E-mail: _____

3. Telefone: _____

4. Sexo: () Feminino () Masculino

5. Idade: _____ () Não desejo responder

6. Qual é o seu maior nível de escolaridade?

6.1 () Ensino médio Completo. Curso: _____

6.2 () Graduação

6.3 () Pós-graduação

7. Com relação ao Curso Superior, você possui:

7.1 () Pedagogia

7.2 () Licenciatura em: _____

7.3 () Outros. Quais: _____

8. Com relação ao seu curso superior, você se formou em uma instituição:

8.1 () Pública Federal

8.2 () Pública Estadual

8.3 () Pública Municipal

8.4 () Particular

8.5 () Confessional/Comunitária/Filantrópica

8.6 () Outros: _____

9. Você possui pós-graduação? Quais cursos realizou?

9.1 () Especialização em: _____

9.2 Mestrado em: _____

9.3 Doutorado em: _____

10. Há quanto tempo você concluiu o mais alto nível de escolaridade?

_____ anos _____ meses

11. Há quanto tempo você trabalha na educação na rede pública ? _____

12. Quais atividades ou cursos de formação continuada você participou nos últimos cinco anos?

12.1 () Congressos, seminários e colóquios de Educação

Qual(is) temáticas/área(s)? _____

12.2 () Programas de formação ofertados por uma instituição universitária

Qual(is) temáticas/área(s)? _____

12.3 () Atividades de formação previstas no calendário municipal

Qual(is) temáticas/área(s)? _____

12.4 () Atividades de formação previstas no calendário da unidade educativa

Qual (is) temáticas/área(s)? _____

13. Você considera que essas atividades ou curso de formação continuada contribuíram para qualificar sua prática pedagógica? Por que? _____

14. Qual tipo de vínculo empregatício você possui com esta instituição de educação infantil?

14.1 () Estatutário

14.2 () Temporário/substituto/designado

14.3 () Outro. Qual? _____

15. Para qual cargo você foi concursado e/ou contratado nesta rede?

16. Qual a função que você ocupa nesta instituição de educação infantil?

17. Há quanto tempo você trabalha nesta instituição?

18. Você trabalha em outra instituição?

18.1 () Não

18.2 () Sim, na Rede Federal de Ensino

18.3 () Sim, na Rede Estadual de Ensino

18.4 () Sim, na Rede Municipal de Ensino

18.5 () Sim, na Rede Privada de Ensino

18.6 () Outro. Qual? _____

19. Qual o tempo médio que você gasta para se locomover de sua casa até esta instituição de educação infantil?

20. Qual (is) é (são) o (s) turno(s) de trabalho nesta instituição de educação infantil?

20.1 () manhã

20.2 () tarde

21. Qual o seu tempo disponível para almoço?

22. Além de almoçar, o que faz nesse horário?

23. Você tem hora atividade?

23.1 () Sim, Quanto tempo? _____ Quais dias e horários? _____

23.2 () não

24. Quanto tempo da sua hora atividade você permanece dentro da instituição educativa?

25. O que você realiza neste tempo em que você permanece na instituição educativa?

26. O que você realiza nas horas atividade fora da instituição educativa?

27. Você considera que as atividades realizadas na hora atividade contribuem para qualificar a sua prática pedagógica?

27.1 () Não. Quais motivos? _____

27.1 () Em parte. Quais motivos? _____

27.2 () Sim. Quais motivos? _____

28. Tem conhecimento/acesso aos documentos de formação da rede municipal voltados para a educação infantil?

28.1 () Sim. Quais documentos?

28.2 () Não. Por que?

28.3 () Em parte. Por que?

29. Você considera que esses documentos qualificam a sua prática pedagógica?

29.1 () Sim. Por que?

29.2 () Não. Por que?

29.3 () Em parte. Por que?

30. Você considera que os espaços e materiais da sala são suficientes para qualificar a sua prática pedagógica?

30.1 () Sim. Por que?

30.2 () Não. Por que?

30.3 () Em parte. Por que?

31. Propõe mudanças na reorganização desse espaço?

31.1 () Sim. Por que?

31.2 () Não. Por que?

31.3 () Em parte. Por que?

32. Há materiais(livros, jogos, brinquedos, materiais didáticos...) específicos para a faixa etária de seu grupo?

32.1 () Nenhum

32.2 () Suficientes

32.3 () Alguns, mas insuficientes

Sugestões de materiais para a faixa etária de seu grupo?

33. Quais as dificuldades que você encontra para qualificar a sua prática pedagógica? (pode assinalar mais de uma alternativa)

33.1 () Ausência de subsídios teórico metodológicos voltados para essa faixa etária

33.2 () Falta de material

33.3 () Falta de compreensão das colegas quanto à proposta pedagógica

33.4 () Falta de compreensão e colaboração das famílias

33.5 () Falta de apoio da equipe pedagógica

33.6 () Falta de tempo para leitura

33.7 () Falta de formação continuada

33.8 () Não encontro dificuldades

33.9 () Outras (quais?):

34. Destaque alguns aspectos que você considera importante para qualificar sua prática pedagógica?

35. O desenvolvimento de suas propostas com as crianças tem como base um planejamento?

35.1 () Sim

35.2 () Não

36. Com que frequência o planejamento é elaborado? (Nesse item, pode assinalar mais de uma alternativa)

36.1 () Anual

36.2 () Semestral

36.3 () Mensal

36.4 () Semanal

36.5 () Diário

36.6 () Outro _____

37. Quais são suas fontes de pesquisa na elaboração do planejamento?(pode assinalar mais de uma alternativa)

37.1 () Conhecimentos adquiridos na formação inicial (universidade)

37.2 () Conhecimentos adquiridos em grupos de estudo na instituição

37.3 () Conhecimentos adquiridos em cursos de formação oferecidos pela prefeitura

37.4 () Livros

37.5 () Artigos

37.6 () Internet

37.7 () Revistas

37.8 () Diretrizes, Orientações e o Currículo da Ed. Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis

37.9 () Diretrizes Nacionais para a Educação Infantil

37.10 () Outras (Quais) _____

38. Realiza seu planejamento considerando quais autores?

39. Como a criança é considerada no seu planejamento?

40. Com que frequência você realiza as seguintes atividades com seus colegas:

(1. Sempre; 2. Frequentemente; 3. Raramente; 4. Nunca)

40.1 Discussão sobre o projeto político pedagógico ()

40.2 Discussão sobre o planejamento com minhas colegas de sala ()

40.3 Trocas de experiências sobre as propostas realizadas com as crianças ()

40.4 Discussão sobre as crianças ()

40.5 Trocas de material pedagógico ()

40.6 Discussão sobre a organização dos espaços e materiais ()

40.7 Participação em formação e grupo de estudo ()

APÊNDICE B - PROTOCOLO DA REUNIÃO COM O GRUPO FOCAL

Data:

Membros presentes:

- 1.
- 2.
- 3.
- 4.
- 5.
- 6.
- 7.
- 8.

Roteiro da Discussão:

2. Assunto(s):

3. Objetivos:

3. Descrição:

APÊNDICE C - PROTOCOLOS DAS REUNIÕES COM O GRUPO FOCAL

Data	Membros presentes	Assunto(s)	Objetivos
04/07/2017	1.Sofia 2.Giovana 3.Marcia 4.Suzana 5.Bruna 6.Marta	Apresentação da pesquisa e retorno/análise dos dados da sub escala linguagem e raciocínio.	Apresentar a pesquisa: Avaliação da Educação Infantil; Analisar os resultados da sub escala linguagem e raciocínio no âmbito institucional e municipal; Levantar dados sobre o questionamento: Por que a linguagem e raciocínio obteve baixa pontuação na avaliação da qualidade em uma instituição educativa?
11/07/2017	1.Sofia 2.Giovana 3.Marcia 4.Suzana 5.Bruna 6.Marta 7.Alice 8.Dalva 9.Laura 10.Glauceia 11.Selma	Análise dos dados da sub escala linguagem e raciocínio; Questionamentos sobre a baixa pontuação; Questionamentos sobre linguagem	Compreender o nível de conhecimento do grupo em relação à linguagem; Debater, refletir e levantar dados sobre os questionamentos: 1. O que compreendemos por linguagem? 2. Qual o papel do professor para desenvolver a linguagem? 3. Em que momentos do cotidiano(tempo) a linguagem é desafiada? 4. Como os espaços e materiais são organizados para o desenvolvimento da linguagem? 5. Como planejamos a variedade, acesso, alternância dos espaços e materiais?
08/08/2017	1.Sofia 2.Giovana 3.Marcia 4.Suzana 5.Bruna 6.Marta 7.Alice 8.Laura	Continuação dos questionamentos sobre linguagem.	Debater, refletir e levantar dados sobre os questionamentos: 1. Em que momentos do cotidiano(tempo) a linguagem é estimulada? 2. Como os espaços e materiais são organizados para o desenvolvimento da linguagem? 3. Como planejamos a variedade, acesso, alternância dos espaços e materiais?
22/08/2017	1.Sofia 2.Marcia 3.Suzana 4.Bruna 5.Alice 6.Laura	Questionamentos sobre o item livros e imagens; Análise do item livros e imagens e os documentos nacionais e municipais.	Debater e refletir sobre os questionamentos: 1.Há uma variedade de livros (fantasia, animais, ciência, literatura, jornais, revistas...) acessíveis às crianças por uma parte considerável do dia? Quantos livros estão acessíveis ? Estão em bom estado para as crianças? 2.As crianças podem utilizar os livros em qualquer momento da rotina? Por que? 3.Há pelo menos uma proposta de contação de histórias ao dia? Quais? 4.Usam-se alguns materiais adicionais para estimular a linguagem a cada dia? Quais? 5.Os livros estão organizados em um canto de leitura? Como é esse canto? 6.Os livros, os materiais de linguagens e as atividades são apropriadas para as crianças trabalharem em grupo? Como e quando isso acontece? 7.A equipe lê livros para as crianças em situações informais? Quais? 8.Se alternam os livros e os materiais para estimular a linguagem e para manter os interesses das crianças? Como você escolhe os livros e materiais? 9.Alguns livros se relacionam com as atividades e os temas atuais do grupo de crianças? Por que? 10.As crianças pegam livros na biblioteca de acordo com os temas estudados? Por que?

			<p>11.Ter acesso aos livros e materiais garante que a linguagem seja desenvolvida? Por que?</p> <p>12.Quais práticas podemos desenvolver para e com as crianças para estimular a linguagem?</p> <p>13.Será que sabemos como desenvolver a linguagem da criança? Por que?</p>
05/09/2017	<p>1. Sofia</p> <p>2.Marcia</p> <p>3.Suzana</p> <p>4.Bruna</p> <p>5.Alice</p> <p>6.Laura</p> <p>7.Marta</p>	<p>Questionamentos sobre o item estimulando as crianças a se comunicarem;</p>	<p>Debater e refletir sobre os questionamentos:</p> <p>1. Qual o papel do professor para desenvolver a comunicação com e para as crianças?</p> <p>2. Quais propostas são desenvolvidas para encorajar as crianças a se comunicarem?</p> <p>3. Há materiais suficientes para encorajar as crianças a se comunicarem? Por que?</p> <p>4. Quais materiais estão disponíveis e acessíveis para desenvolver a comunicação entre as crianças?</p> <p>5. Os materiais para desenvolver a comunicação entre as crianças estão acessíveis em várias áreas de interesse(cantos)?</p> <p>6. Quais propostas são desenvolvidas para as crianças que estão em processo de desenvolvimento da comunicação ou aquelas que não falam a língua materna(português)?</p> <p>7. Durante as propostas de comunicação os adultos mantem o equilíbrio entre o ouvir e o falar, de acordo com a idade e as habilidades das crianças? (ex.: dão tempo para a criança responder, verbalizam pela criança com capacidade de comunicação limitada).</p> <p>8. Quais propostas relacionam a comunicação oral das crianças com a linguagem escrita? (ex.: escrevem o que a criança diz e leem o que está escrito; ajudam as crianças a escrever recados para seus pais).</p> <p>9. Você faz alguma coisa para ajudar as crianças a perceber que o que elas dizem, pode ser escrito e lido por outras pessoas? Dê alguns exemplos.</p> <p>10. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, em relação às propostas que “possibilitem às crianças experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, e convívio com diferentes suportes que possibilitem a utilização de gravadores, projetores, máquinas fotográficas e outros recursos tecnológicos e midiáticos” (BRASIL, 2010, p. 25-26), apresentam quais semelhanças e/ou diferenças com o item estimulando as crianças a se comunicarem?</p>
26/09/2017	<p>1.Sofia</p> <p>2.Marcia</p> <p>3.Bruna</p> <p>4.Giovana</p> <p>5.Laura</p>	<p>Aprofundamento teórico;</p> <p>-Análise do item livros e imagens e os documentos curriculares nacionais e municipais;</p> <p>Questionamentos sobre item livros e imagens;</p>	<p>Analisar o item “livros e imagens” com os documentos curriculares nacionais e municipais; Propor questionamentos sobre item livros e imagens;</p>
03/10/2017	<p>1.Sofia</p> <p>2.Marcia</p> <p>3.Bruna</p> <p>4.Giovana</p>	<p>Aprofundamento teórico;</p> <p>Análise do item uso da linguagem para</p>	<p>Analisar o item “uso da linguagem para desenvolver o raciocínio” com os documentos curriculares nacionais e municipais; Propor questionamentos sobre item uso da linguagem para desenvolver o raciocínio;</p>

	5.Laura 6.Marta 7.Alice	desenvolver o raciocínio e os documentos curriculares nacionais e municipais; Questionamentos sobre item uso da linguagem para desenvolver o raciocínio ;	
17/10/2017	1.Sofia 2.Marcia 3.Bruna 4.Giovana 5.Laura 6.Suzana	Análise do item uso informal da linguagem; Questionamentos sobre item “uso informal da linguagem”.	Analisar os itens “uso informal da linguagem” e o “uso da linguagem para desenvolver o raciocínio”; Propor questionamentos sobre item uso informal da linguagem e o “uso da linguagem para desenvolver o raciocínio; 1.Em sua prática pedagógica o que e quando (quais momentos da rotina) você fala com as crianças? Por que? 2.Defina quais são e quanto tempo duram os momentos em que as crianças podem falar? 3.Defina em que momentos você faz perguntas às crianças? Dê exemplos. 4.Quais são as perguntas que você faz às crianças para encoraja-las a dar respostas mais longas e complexas? 5.Na sua prática pedagógica como os conceitos que incluem semelhanças/diferenças, empilhar, ordenar em sequência, correspondência, relações espaciais, causa e efeito, são planejados? 6.Quais materiais, objetos e brinquedos para desenvolver o raciocínio estão sempre à disposição das crianças? A quantidade é suficiente? Onde são colocados? (Especificar a tipologia do material e a sua disposição, por exemplo, estantes, cestos, caixas...) 7.O que você fala (conceitos) enquanto as crianças utilizam esses materiais? 8. Quais materiais, jogos e brinquedos para desenvolver o raciocínio são propostos sob a direção do adulto e, portanto, não estão sempre ao alcance das crianças? Por que não são usados diretamente pela criança? Onde são guardados?
31/10/2017	1.Sofia 2.Marcia 3.Bruna 4.Giovana 5.Laura 6.Suzana 7.Alice	Encerramento da etapa dos questionamentos;	Levantar dados sobre o questionamento: Por que a linguagem e raciocínio obteve baixa pontuação na avaliação da qualidade em uma instituição educativa? Propor questionamentos e promover debates mais aprofundados. Questionamentos: 1.Dê um exemplo de como os espaços e materiais estão organizados para o desenvolvimento da linguagem? Há materiais adequados, acessíveis e disponíveis para o desenvolvimento da linguagem? Por que? Materiais para estimular a linguagem expressiva incluem telefones de brinquedo, fantoches, contação de histórias que utilize recursos adequados como imagens, fantoches e fantoches de dedo, bonecas e adereços para brincadeira de faz de conta, pequenas figuras e animais; quadros de comunicação e outros recursos. 2.Na pergunta: Em que momentos do cotidiano desenvolvemos a linguagem, a maioria das participantes do grupo focal afirmou que “ em todos os momentos a linguagem é estimulada”. Porém, ao definirem em que

			<p>momentos as professoras fazem perguntas às crianças, afirmou-se que “normalmente são as crianças que fazem perguntas para nós! Nós fazemos poucas, poucas perguntas às crianças” e “é bem difícil o dia em que sentamos na roda para ouvir as crianças”. Nesse sentido, em que momentos e como de fato desenvolvemos a linguagem? Dê exemplos da realidade vivida. Por que existem opiniões/práticas contrastantes em relação ao desenvolvimento da linguagem?</p> <p>3. Nos itens que são avaliados na sub escala linguagem e raciocínio, todos os momentos do cotidiano são permeados de intencionalidade pedagógica, seja para ler livros em situações informais, relacionar a comunicação oral das crianças com a linguagem escrita, introduzir conceitos em resposta aos interesses das crianças ou a sua capacidade de solucionar problemas ou fazer perguntas para encorajá-las a dar respostas mais longas e complexas. No entanto, o grupo focal afirmou que “o planejamento e registro está muito focado na atividade principal”, nessa perspectiva podemos afirmar que há ausência de intencionalidade pedagógica em alguns momentos do cotidiano. Nesse sentido, quais são as razões que levaram vocês a priorizarem a atividade principal como o tempo mais relevante do cotidiano?</p> <p>4. Durante vários momentos do grupo focal o grupo afirmou que “nós ainda não conhecemos a fundo o nosso currículo”. Nessa perspectiva, baseados em que, nos orientamos para planejar a linguagem e o raciocínio? Dê exemplos da sua realidade vivida.</p>
21/11/2017	1.Sofia 2.Marcia 3.Marta 4.Bruna 5.Giovana 6.Suzana 7.Alice	Planejamento do Plano de melhorias	Debater e elaborar o plano de melhorias para qualificar a linguagem a raciocínio.
28/11/2017	1.Sofia 2.Marcia 3.Marta 4.Bruna 5.Giovana 6.Suzana 7.Laura	Percurso dos encontros; Planejamento do Plano de melhorias	Relembrar com o grupo o significado do percurso dos encontros e das diferentes etapas que o constituíram; Organizar a apresentação do plano de melhorias.
04/12/2017	1.Giovana 2.Suzana 3.Laura 4.Marcília 5.Glucia 6.Jussara 7.Zilda 8.Silmara 9.Mara 10. Lucia 11.Rosa	Apresentação do plano de melhorias à instituição.	Apresentar o plano de melhorias à instituição pesquisada.

APÊNDICE D – PLANO DE MELHORIAS

O QUE?	QUEM?	POR QUE?	COMO?	ONDE?	QUANDO?
Plano de Melhorias	Direção; Supervisora Escolar; Professoras; Professoras Auxiliares e Auxiliares de sala.	Elaborar um “Plano de melhorias”, para transformar para melhor a linguagem e raciocínio, tanto as ações educativas quanto os ambientes para qualificar a educação das crianças pequenas, considerando os atores sociais que participaram desse processo reflexivo, formativo, transformativo e avaliativo.	<ul style="list-style-type: none"> •Organizar espaços internos (salas) e externos (pátio) com materiais disponíveis e acessíveis para que as crianças desenvolvam a linguagem e raciocínio, fundamentando no PPP. Exemplos: Espaços e materiais relacionados à matemática (mercado, feira e outros); organizar diferentes espaços para disponibilizar o acesso aos livros: piquenique, arena, parques... porque garante a interação, a alternância, acesso e variedade, tem que ser itinerante; •Organizar grupo de estudo na instituição sobre a linguagem e raciocínio aprofundando especificamente, os documentos curriculares da Rede; aprofundar estudos e compartilhar experiências sobre “planejamento e registro” na Educação Infantil; promover grupo de estudo sobre a reorganização do espaço interno (sala) e repensar a função das mesas e cadeiras em sala; promover debate sobre a docência compartilhada na Educação Infantil, principalmente entre professoras e auxiliares de sala; •Adquirir e disponibilizar ao alcance das crianças materiais adequados à faixa etária, que estimulem a linguagem e raciocínio como: telefones, microfones, livros de todos os gêneros, fantoches, gravadores, fantasias, fitas métricas, balanças, blocos lógicos, pequenos objetos para contar, materiais para medição, tais como: colheres, copos, fitas, balanças, etc. Materiais para aprender formas e tamanhos, materiais para reconhecimento de números e quantidades como: números, jogos com números, dominó, trilha, bolheche... Além de disponibilizar nas salas materiais que desenvolvam o raciocínio como: pedras, galhos, sementes, folhas e outros de diferentes tamanhos, espessuras e pesos. •Organizar formação nas reuniões pedagógicas sobre essa avaliação de ambientes. 	<p>Espaços internos e externos</p> <p>Instituição</p>	<p>Ano 2018</p> <p>Reuniões Pedagógicas e em grupo de estudo fora do horário de trabalho/2018</p> <p>Ano 2018</p> <p>Reuniões Pedagógicas/ 2018</p>

APÊNDICE E- AVALIAÇÃO DOS ENCONTROS COM O GRUPO FOCAL

Dê sua opinião em relação a:

1. Organização do encontro

a) Acolhida: _____

b) Comunicação dos encontros e socialização dos textos:

c) Atendimento às dúvidas ou às solicitações de informações:

d) Local dos encontros: _____

e) Periodicidade dos encontros: _____

2. Conteúdos, reflexões e diálogos

a) O que significou para você participar dos encontros com o grupo focal?

b) Para você o que significou “ter sua voz” partícipe/integrante na avaliação da qualidade da Educação Infantil?

c) Durante as reflexões e diálogos que realizamos você considera que o encontro com o outro, que tem experiências e perspectivas diferentes das suas, provocou mudanças em seus saberes docentes? Quais?

d) A reconstrução da imagem compartilhada da realidade da sua própria prática pedagógica, o conhecimento de si mesma durante os encontros com o grupo focal, contribuíram

para provocar mudanças e qualificar a linguagem e raciocínio na sua prática pedagógica? Por que? Dê exemplos?

e) Diante da abordagem reflexiva e dialógica dos encontros quais aspectos evidenciaram a baixa pontuação da linguagem e raciocínio na avaliação da qualidade nessa instituição educativa?

ANEXO A - ECERS-R - LINGUAGEM E RACIOCÍNIO

ECERS-R						
Escala de Avaliação do Ambiente em Educação de Infância— Edição Revista						
Autores: Thelma Harms, Richard M. Clifford e Debby Cryer (2002)						
Inadequado		Mínimo		Bom		Excelente
1		2		3		4
5		6		7		8
LINGUAGEM E RACIOCÍNIO						
1. Livros e Imagens						
1.1 Há poucos livros acessíveis		3.1 Há alguns livros acessíveis as crianças (Ex: durante a hora das brincadeiras livres, há livros suficientes para evitar conflitos).		5.1 Uma variedade de livros está acessível as crianças por uma parte considerável do dia.		7.1 Se alternam os livros e os materiais para estimular a linguagem e para manter os interesses das crianças.
1.2 A equipe raramente lê para as crianças (Ex: não há hora do conto diária, há pouca leitura para as crianças.)		3.2 Há pelo menos uma atividade ao dia de conversa, iniciada pela equipe (Ex: lendo livros as crianças, contando um conto, usando histórias flanelógrafo para contar contos).		5.2 Usam alguns materiais adicionais para estimular a linguagem a cada dia.		7.2 Alguns livros se relacionam com as atividades e os temas atuais do grupo de crianças (As crianças pegam livros na biblioteca de acordo com os temas estudados).
				5.3 Os livros estão organizados em um canto de leitura.		
				5.4 Os livros, os materiais de linguagens e as atividades são apropriadas para as crianças trabalharem em grupo.		
				5.5 A equipe lê livros as crianças em situações informais (Ex: durante as brincadeiras livres, no momento do sono, para complementar uma atividade).		
Notas de esclarecimento						
Itens:						
(3.2) A leitura pode ser realizada em pequenos grupos ou no grande grupo, dependendo da capacidade das crianças para compreender o conto.						
(5.1) Uma variedade de livros incluem: uma variedade de temas; fantasias; histórias de pessoas; animais; livros de ciência; livros sobre diferentes culturas e educação inclusiva.						
(5.2) Exemplos de materiais de adicionais para estimular a linguagem: cartazes e imagens; contos em placas de flanela; jogos de cartas com imagens; canções e contos gravados.						
(5.4) Exemplos de materiais e atividades apropriadas incluem livros com linguagem mais simples com para ler com as crianças pequenas; materiais com letras grandes para as crianças com necessidades visuais; livros com idiomas de origem para as crianças; jogos de rimas para as crianças maiores.						
Perguntas: (7.1) Há outros livros que são usados com as crianças? Como são usados? (7.2) Como escolhem os livros?						

		Inadequado	Mínimo			Bom		Excelente
		1	2	3	4	5	6	7
2. Estimulando as crianças a se comunicarem								
1.1 Nenhuma atividade é utilizada pela equipe com as crianças que as encoraje a se comunicar (ex.: não há conversas acerca dos desenhos realizados; não se contam histórias; ideias não são compartilhadas no período das atividades em grande grupo; não se brinca com gestos; não se cantam músicas).	3.1 A equipe desenvolve algumas atividades que estimulam a comunicação.*	5.1 As atividades de comunicação ocorrem tanto durante as atividades livres como nas atividades em grupo (ex.: uma criança conta uma história sobre uma pintura; um grupo pequeno de crianças discute uma ida a uma loja).	7.1 Durante as atividades de comunicação, os adultos mantêm o equilíbrio entre o ouvir e o falar, de acordo com a idade e as habilidades da criança (ex.: dão tempo para a criança responder, verbalizam pela criança com capacidade de comunicação limitada).					
1.2 Há muito poucos materiais acessíveis para estimular as crianças a se comunicarem.	3.2 Há alguns materiais acessíveis destinados a estimular a comunicação.	5.2 Materiais que estimulam a comunicação das crianças estão disponíveis em várias áreas de interesse (ex.: pequenos animais e pequenos bonecos na área dos blocos; fantoches na área dos livros; brinquedos para o jogo dramático dentro e fora da classe).	7.2 Os adultos relacionam a comunicação oral das crianças com a linguagem escrita (ex.: escrevem o que a criança diz e leem o que está escrito; ajudam as crianças a escrever recados para seus pais).					
<p>Notas de esclarecimento Itens: 2. Crianças de idades e habilidades diferentes ou aquelas que falam uma língua materna que não é a língua falada na sala necessitam de métodos diferentes para estimular as crianças a se comunicarem. Devem ser incluídas atividades adequadas para as crianças que falam uma língua materna diferente, ou para as que necessitam de métodos de comunicação alternativos, tais como linguagem de sinais ou o uso de meios que facilitem a comunicação.</p> <p>1.2 Materiais para estimular a linguagem expressiva incluem telefones de brinquedo, fantoches, contação de histórias que utilize recursos adequados como imagens, fantoches e fantoches de dedo, bonecas e adereços para brincadeira de faz de conta, pequenas figuras e animais; quadros de comunicação e outros recursos para apoiar crianças com deficiência. Perguntas 7.2 Você faz alguma coisa para ajudar as crianças a perceber que o que elas dizem pode ser escrito e lido por outras pessoas? Por favor, dê alguns exemplos.</p>								

	Inadequado 1	2	Mínimo 3	4	Bom 5	6	Excelente 7
3. Uso informal da linguagem	<p>1.1 A equipe fala com as crianças principalmente para controlar seu comportamento e para conduzir rotinas.</p> <p>1.2 Equipe raramente estimula a conversa entre as crianças.</p> <p>1.3 Se desencoraja a conversa das crianças durante a maior parte do dia.</p>	<p>3.1 Há alguns momentos de conversa entre a equipe e as crianças(Ex: fazem perguntas de respostas sim/não ou curtas; as respostas são curtas as perguntas das crianças).</p> <p>3.2 Permitem que as crianças falem durante a maior parte do dia.</p>		<p>5.1 Há muitas conversas entre a equipe e as crianças durante as atividades livres e durante a rotinas.</p> <p>5.2 A equipe usa a linguagem principalmente para trocar informações com as crianças e para interação social.</p> <p>5.3 A equipe acrescenta informação para ampliar as ideias expressadas pelas crianças.</p> <p>5.4 A equipe encoraja a conversação entre as crianças, incluindo as crianças especiais (Ex: lembram as crianças que devem escutar uns aos outros; ensinam a todas as crianças a linguagem por sinais se uma criança do grupo usa está linguagem).</p>		<p>7.1 A equipe tem conversas individuais com a maior parte das crianças.</p> <p>7.2 Fazem perguntas as crianças para encorajá-los a dar respostas mais longas e complexas(Ex: fazem perguntas utilizando “o que” ou “aonde” as crianças bem pequenas, perguntas utilizando o “por que” ou “como” as crianças maiores).</p>	
Notas de esclarecimento							

Inadequado	Mínimo			Bom		Excelente
	1	2	3	4	5	
<p>4. Uso da linguagem para desenvolver o raciocínio</p>						
<p>1.1 A equipe não fala com as crianças relações lógicas (Ex: ignoram as perguntas e as curiosidades das crianças sobre por que ocorrem os fatos, não chamam atenção das crianças para explicar a sequência das atividades diárias, as diferenças e semelhanças dos números, tamanho, forma, causa e efeito).</p> <p>1.2 Os conceitos são introduzidos inapropriadamente (Ex: os conceitos são muito difíceis para a idade e as habilidades das crianças; usam um método de ensino inapropriado como atividades em folhas descontextualizadas de experiências concretas; o professor responde as crianças sem ajuda-los a solucionar as coisas).</p>	<p>3.1 Algumas vezes a equipe fala de relações lógicas ou de conceitos(Ex: explicar que o tempo de brincar fora de sala vem depois do lanche; estimular as crianças a perceberem as diferenças entre os tamanhos dos blocos que as crianças usam).</p> <p>3.2 Alguns conceitos são introduzidos apropriadamente para as idades e habilidades das crianças em grupo, usando palavras e experiências concretas(Ex: estimular as crianças com perguntas e palavras para separar os blocos grandes dos pequenos ou para solucionar a causa do por que o gelo se derrete).</p>	<p>5.1 A equipe fala das relações lógicas enquanto as crianças jogam com materiais que estimulam o raciocínio(Ex: cartas em série, jogos de semelhanças/diferenças, brinquedos de tamanhos e formas, jogos de separar, jogos de números).</p> <p>5.2 As crianças são encorajadas a discutir ou explicar o processo de raciocínio usado para solucionar problemas(Ex: por que separam os objetos em diferentes grupos; por que as imagens são parecidas ou diferentes).</p>	<p>7.1 A equipe encoraja as crianças a raciocinar durante o dia, usando acontecimentos e experiências reais como base do desenvolvimento dos conceitos (Ex: as crianças aprendem sobre sequência e falam de suas experiências durante a rotina ou ao recordar a sequência de uma receita de cozinha).</p> <p>7.2 Os conceitos são introduzidos em resposta aos interesses das crianças ou a sua necessidade para solucionar problemas(Ex: explicar para as crianças enquanto tratam de manter o equilíbrio numa torre de blocos; ajudar a calcular quantas colheres são necessárias colocar na mesa).</p>			
<p>Notas de esclarecimento</p> <p>1.2 Os conceitos incluem semelhanças/diferenças, empilhar, ordenar em sequência, correspondência, relações espaciais, causa e efeito.</p>						