



UNIVERSIDADE DO PLANALTO CATARINENSE – UNIPLAC
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

CRISTIANE SALES CORRÊA

**A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES COMO ESPAÇO DE ESTUDOS
E REFLEXÕES PARA O ATO DE AVALIAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Lages (SC)

2020

CRISTIANE SALES CORRÊA

**A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES COMO ESPAÇO DE ESTUDOS
E REFLEXÕES PARA O ATO DE AVALIAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Planalto Catarinense para a Defesa de Dissertação do Mestrado em Educação.

Linha de Pesquisa I: Políticas e Processos Formativos em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Selma Grosch

Lages (SC)

2020

Ficha Catalográfica

C824f Corrêa, Cristiane Sales.
A formação continuada de professores como espaço de estudos e reflexões para o ato de avaliar na educação infantil/Cristiane Sales Corrêa – Lages, SC, 2020.
141 p.

Dissertação (Mestrado) - Universidade do Planalto Catarinense.
Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Planalto Catarinense.
Orientadora: Maria Selma Grosch

1 . Avaliação da Aprendizagem. 2. Educação Infantil.
3. Formação Continuada de Professores. I. Grosch, Maria Selma. II Título.

CDD 371.12

Catálogo na Fonte: Biblioteca Central

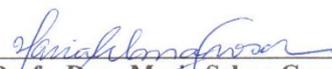
Cristiane Sales Corrêa

**A formação continuada de professores
como espaço de estudos e reflexões
sobre o ato de avaliar na educação
infantil**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Planalto Catarinense para a Defesa de Dissertação do Mestrado em Educação. Linha de Pesquisa: Políticas e Processos Formativos em Educação.

Lages, 10 de dezembro de 2020.

BANCA EXAMINADORA:



Prof. Dra. Maria Selma Grosch
Orientadora e Presidente da Banca- PPGE/UNIPLAC

Prof. Dra. Marcia Regina Selpa Heinzle
Examinadora Externa - PPGE/FURB
Participação Não Presencial - Res. nº 432/2020

Prof. Dra. Vanice dos Santos
Examinadora Interna - PPGE/UNIPLAC

*Com muito amor no coração, dedico esta dissertação aos meus filhos,
Ketlen Vitória e Théó, que são, sem dúvida alguma, minhas pequenas fontes
de inspiração e dão luz e um colorido todo especial à
minha vida.*

AGRADECIMENTOS

Antes de tudo, quero dizer que nestes dois anos muita coisa aconteceu. Foram incontáveis horas de estudo, dias e dias sem visitar a família, sem sair para passear, sem tomar um simples banho de sol. Vivenciei o Mestrado de maneira muito intensa e não me arrependo disso. Porém, hoje vejo que é preciso dosar tudo para manter a saúde física e mental.

Para poder estudar tive que fazer escolhas difíceis como andar a pé. Afinal, mesmo com bolsa de estudos, o mestrado custou o valor de um carro popular. Andei a pé, peguei ônibus, carona, tomei chuva, sol, frio, tudo isso por ter objetivos, sonhos, ideais e, principalmente, por acreditar que, por meio da Educação, podemos melhorar o mundo em que vivemos.

Feito isso, começo dizendo que agradecer, para mim, é a materialização do reconhecimento de que não somos nada sem o outro. Por isso, quero aqui explicitar em palavras, minha gratidão para com algumas pessoas especiais que fizeram e fazem parte da minha trajetória pessoal, profissional e acadêmica. Sendo assim, primeiramente agradeço a Deus pela vida, saúde e por tudo mais que tenho.

Agradeço à minha mãezinha querida Eraci Sales Corrêa, que sempre me motivou e, mais do que isso, batalhou muito, dedicando toda a sua vida ao trabalho para que nada faltasse aos filhos e, assim, pude estudar e chegar até aqui. Te amo minha mãe!!!

Aos meus filhos Ketlen Vitória e Théó, que são a melhor parte de mim, a razão do meu existir, enfim, são tudo, absolutamente tudo em minha vida!

Ao meu marido Márcio Bandeira, por todo o apoio, por todas as palavras de motivação, pelo apoio financeiro e, principalmente, por me ouvir e entender as angústias que dividi com ele nas tantas madrugadas de estudo. Obrigada!

Ao meu pai José Corrêa Filho, que assim como minha mãe também trabalhou duro para sustentar os filhos. Obrigada pai!

Aos meus irmãos Deivid e José Ricardo, que são meus defensores, protetores, verdadeiros heróis, agradeço por todo o carinho e mimo costumeiro. Amo vocês!!!

Às minhas irmãs Aline e Maria Eduarda, que são também minhas melhores amigas e muito ajudaram nesta caminhada. Obrigada por terem entendido minha ausência nas tardes de sábado devido aos estudos. Amo vocês!!!

Aos meus sobrinhos Rafaela, Juan Lucas e Pedro Henrique, que também me inspiram e motivam. Amo vocês!!!

À minha colega de trabalho e grande amiga, professora Aline Gomes Pereira, que num ato extremamente generoso trocou de horário comigo para que eu pudesse estar presente nas aulas do Mestrado. Gratidão!!!

Às diretoras do CEIM Maura do Pilar Laura, Leandra e Rita, por todo o carinho e apoio que deram. Gratidão!!!

Às colegas de trabalho que de alguma forma também ajudaram e fazem parte desta trajetória.

Aos meus amados alunos, pois são eles que me instigam a buscar melhorar minha prática como professora sempre. Amo todos/as.

À minha orientadora professora Dra. Maria Selma Grosch, pelas valiosas orientações que possibilitaram e me fizeram acreditar que seria possível. Serei eternamente grata por seus ensinamentos!!!

Aos professores/as do PPGE da UNIPLAC que são excelentes profissionais e seres humanos maravilhosos. Obrigada por compartilharem seus conhecimentos!!!

Às minhas colegas, parceiras de orientação Lúcia, Nilva e Susi com quem pude dividir dúvidas, angústias, alegrias e expectativas. Obrigada pelo apoio e parceria, meninas!!!

Aos colegas da turma 2019 do Mestrado com quem tive o privilégio de conviver, socializar, brincar e desabafar. Jamais esquecerei todas as mensagens de apoio, fé e esperança durante os momentos difíceis que enfrentei na gravidez. Adorei conhecer todos e todas!!!

Ao meu querido colega Dione Carlos Ribeiro, parceiro de trabalhos que desde o primeiro dia de aula sempre me ajudou com seus saberes da tecnologia e foi quem sempre me atendeu quando recorri com várias dúvidas. Obrigada, parceiro!

Agradeço também às colegas de orientação da turma 2020, Adriana, Andrea, Angelita e Rita, as quais conheci pela tela do computador e que também contribuíram com o meu estudo.

À prefeitura do município de Lages pela bolsa de estudos e pela licença remunerada, pois isso facilitou e me motivou ainda mais na busca pela qualificação.

Às professoras que participaram da pesquisa, por terem disponibilizado um pouco de seu tempo para responder ao questionário e à entrevista. Obrigada!!!

Às professoras avaliadoras Márcia Regina Selpa e Vanice dos Santos, por terem feito generosas contribuições que muito ajudaram a nortear a pesquisa. Grata por tudo!!!

Finalizo os agradecimentos dizendo que, ao fazê-los, a emoção florou de modo que foi inevitável chorar, mas foi um choro de alegria, de alívio e de sensação de dever cumprido. Afinal, foram dois anos intensos que valeram por dez. É isso, obrigada a todas e todos, de coração!!!

DECLARAÇÃO DE ORIGINALIDADE

Declaro que os dados apresentados nesta versão da Dissertação para o Exame de Defesa de Dissertação são decorrentes de pesquisa própria e de revisão bibliográfica referenciada segundo normas científicas.

Lages, 10 de dezembro de 2020

Cristiane Sales Corrêa

Quando vivemos a autenticidade exigida pela prática de ensinar-aprender participamos de uma experiência total, diretiva, política, ideológica, gnosiológica, pedagógica, estética e ética, em que a boniteza deve achar-se de mãos dadas com a decência e com a seriedade. (FREIRE, 1996, p. 26).

RESUMO

Esta dissertação está vinculada à linha de pesquisa I: Políticas e Processos Formativos em Educação do programa de Pós-Graduação Mestrado em Educação da Universidade do Planalto Catarinense-UNIPLAC. O estudo trata da formação continuada de professores e da avaliação da aprendizagem na Educação Infantil. Deste modo, a pesquisa partiu da necessidade de analisar de que maneira a formação continuada de professores aborda o ato de avaliar na Educação Infantil. Para isso, foram entrevistadas seis professoras de um Centro de Educação Infantil (CEIM), da rede municipal de educação de Lages/SC. O objetivo geral do estudo foi compreender como a avaliação da aprendizagem na Educação Infantil é abordada na formação continuada de professores da Secretaria da Educação do Município de Lages (SMEL) a partir das experiências das professoras. Como objetivos específicos, o estudo teve por finalidade: investigar, nos relatos, como a Formação continuada da SMEL subsidia as professoras para o ato de avaliar na Educação Infantil; verificar qual a concepção de avaliação das professoras sujeitos da pesquisa e quais instrumentos avaliativos utilizam na Educação Infantil; identificar que relação se estabelece entre a formação continuada de professores e a prática da avaliação na Educação Infantil. O estudo teve uma abordagem de caráter qualitativo, com embasamento metodológico em Flick (2009, 2013). O embasamento teórico se deu com os autores e autoras: Arendt (1957); Dias (2014, 2018); Didonet (2007, 2011); Freire (1996); Gatti (2010, 2014, 2017); Grosch (2011, 2018); Hoffmann (1997, 2007, 2012); Imbernón (2004); Kishimoto (2010); Luckesi (1996, 2011, 2014); Pimenta (2012) e Tardif (2002). Foram analisados também, alguns aspectos dos marcos legais que embasam a Educação Básica brasileira. Os instrumentos de coleta de dados foram um questionário e uma entrevista semiestruturada. Os dados mostraram que as professoras entrevistadas consideram a formação continuada da SMEL importante para se embasarem teoricamente, aprenderem novos saberes e metodologias de ensino, socializarem e trocarem ideias entre pares, como também consideram um espaço privilegiado no qual podem refletir sobre o porquê do fazer pedagógico a fim de reestruturar suas práticas avaliativas. As professoras entendem que é necessária a formação continuada, porém, ressaltam que os temas abordados nos encontros de formação dos quais participaram não contribuíram para suas práticas avaliativas, pois os temas não são articulados com a realidade vivenciada nos CEIMs. As entrevistadas enfatizaram a necessidade da SMEL abordar, na formação continuada, temas relevantes que atendam às suas expectativas e que tenham articulação com outras áreas do conhecimento, como a Psicologia, por exemplo, para que, desta maneira, consigam trabalhar da melhor forma com as necessidades reais de cada criança. As docentes, tem a concepção de avaliação enquanto processo e norteadora de caminhos para suas práticas educativas. Em seus relatos, citaram que se utilizam de registros escritos, feitos a partir da observação atenta em relação a criança, e também fotos, vídeos, portfólios como instrumentos avaliativos. Os relatos, mostraram a importância da formação continuada para o processo avaliativo na Educação Infantil e apontaram lacunas, como o da formação em serviço por exemplo. Os discursos também evidenciaram que há um movimento de ruptura de paradigmas avaliativos que precisam ser trabalhados na formação continuada de professores da SMEL.

Palavras-chave: Formação Continuada de professores. Avaliação da aprendizagem. Educação Infantil.

ABSTRACT

This thesis is linked to the line of research I: Formative Policies and Process on Education from the Master Post-Graduation in Education from Universidade do Planalto Catarinense –UNIPLAC. The study addresses the teachers' continuous education and the assessment of children's education. Thus, this research comes from the necessity of analyzing how the teachers' continuous education approaches the action of assessment on Children's Education. To this end, were interviewed six teachers from a Children Educational Center (CEIM), from the municipal system of education of Lages/SC. The general objective of this study is to comprehend how the assessment of the learning in children's education is addressed in the teachers' continuous education from the Municipal Secretary of Education (SMEL) from the experiences of teachers. As specific goals, the study looks for: investigate the reports, like the Continuous Education that SMEL gives to the teacher for the act of assessment Children's Education: to verify what is the understanding of assessment by the teachers subjected to the survey and which assessment instruments they utilize in Children's Education; to identify how is the relation established by the teacher's continuous education and the assessment practice in Children's Education. The study had an approach of qualitative nature, with methodological based on Flick (2009, 2013). The bibliographic research was made with the following authors: Arendt (1957); Dias(2014, 2018); Didonet (2007, 2011); Freire (1996); Gatti (2010, 2014, 2017); Grosch (2011, 2018); Hoffmann (1997, 2007, 2012); Imbernón (2004); Kishimoto (2010); Luckesi (1996, 2011, 2014); Pimenta (2012) e Tardif (2002). Were also analyzed, some aspects of the legal marks that Brazilian Basic Education is based on. The data gathering instruments were a survey and a semi structured interview. The data showed that the interviewed teachers consider the continuous education from SMEL important for giving theoretical basis, learning new knowledge and teaching methodology, socializing and interchanging ideas between their pairs they also consider the space as privileged where they can ponder about the reason of the pedagogical doing in order to restructure they assessment practices. The teachers understand that the continuous education is necessary, however, they point out that the subjects debated on the educational meetings that they attended did not played a roll into their assessment practices because the topics are not compatible with the reality lived in the CEIMs. The interviews emphasized the need that SMEL addresses in their continuous education, relevant issues that meet their expectations and be linked with other knowledge areas like psychology in order to better assess the real needs of every child. Teachers have the concept of evaluation as a process and as a guide for their educational practices. In their reports, they mentioned that they use written records, made from close observation of the child, as well as photos, videos, portfolios as assessment tools. The reports showed the importance of continuing education for the evaluation process in Early Childhood Education and pointed out gaps, such as in-service training for example. The speeches also showed that there is a movement of rupture of evaluative paradigms that need to be worked on in the continuous training teachers SMEL.

Keywords: Teacher Continuous Education. Learning Assessment. Children Education.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Síntese - linha do tempo da Educação Infantil no Brasil	58
Figura 2 – Síntese da análise de conteúdo utilizada na pesquisa.....	93
Figura 3 – Perguntas do roteiro de entrevista semiestruturada.....	94

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Idade: referente às questões 2 e 3 do questionário de pesquisa.....	44
Gráfico 2 – Nível de Instrução: referente às questões 2 e 3 do questionário de pesquisa.....	44
Gráfico 3 – Tempo de atuação na docência – Questões 4 e 5 do questionário de pesquisa.....	45
Gráfico 4 – Turma em que trabalha – Questões 4 e 5 do questionário de pesquisa.....	45

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Síntese Banco de Teses e Dissertações CAPES (2017 e 2018).....	30
Quadro 2 – Síntese Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (2014 a 2018)	34
Quadro 3 – Síntese do Banco de Dados da Universidade do Planalto Catarinense	36
Quadro 4 – Perfil das professoras selecionadas para a entrevista semiestruturada	46
Quadro 5 – Organização das perguntas do roteiro de entrevista quanto aos seus objetivos	47
Quadro 6 – Unidades Contextuais	95
Quadro 7 – Unidades de codificação	96
Quadro 8 – Categorias e subcategorias de análise.....	97

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACT	– Admitido em Caráter Temporário
ANFOPE	– Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
ANPEd	– Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BNCC	– Base Nacional Comum Curricular
CEIM	– Centro de Educação Infantil Municipal de Lages
CEP	– Comitê de Ética em Pesquisa
CNE	– Conselho Nacional De Educação
DCNEI	– Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
ECA	– Estatuto da Criança e do Adolescente
GERED	– Gerencia Regional de Educação
LDB	– Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	– Ministério da Educação
MS	– Ministério da Saúde do Brasil
OMS	– Organização Mundial da Saúde
PBI	– Professora de Berçário I
PBII	– Professora de Berçário II
PCNs	– Parâmetros Curriculares Nacionais
PME	– Plano Municipal de Educação
PMI	– Professora de Maternal I
PMII	– Professora de Maternal II
PNQEI	– Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil
PPI	– Professora de Pré I
PPII	– Professora de Pré II
RCNEI	– Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil
SCIELO	– Scientific Electronic Library
SMEL	– Secretaria Municipal da Educação de Lages
TCLE	– Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UE	– Unidade Escolar
UNIPLAC	– Universidade do Planalto Catarinense

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	18
2 CAMINHOS DA PESQUISA	29
2.1 TRABALHOS CORRELATOS	29
2.2 LÓCUS E SUJEITOS DA PESQUISA.....	38
2.3 INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS	39
2.4 ANÁLISE E TRATAMENTO DOS DADOS COLETADOS NO QUESTIONÁRIO	43
2.5 ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA.....	46
3 EDUCAÇÃO INFANTIL: POLÍTICAS E DOCUMENTOS	49
3.1 LINHA DO TEMPO DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL: POLÍTICAS E MARCOS LEGAIS	49
3.2 CONCEPÇÃO DE CRIANÇA E DE INFÂNCIA NOS DOCUMENTOS	58
3.3 INTERAÇÕES E BRINCADEIRAS: EIXOS ESTRUTURANTES NO ENSINO INFANTIL.....	64
3.4 AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONCEPÇÕES, PRÁTICAS E INTRUMENTOS	71
4 FORMAÇÃO DE PROFESSORES.....	79
4.1 O PROFESSOR E SUA FORMAÇÃO.....	79
4.2 FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NO BRASIL E SEUS DESAFIOS NO ATUAL CONTEXTO HISTÓRICO	84
4.3 A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL NAS POLÍTICAS MUNICIPAIS DE LAGES/SC	87
5 ANÁLISE DOS DADOS: DIALOGANDO E REFLETINDO COM AS PROFESSORAS	93
5.1. FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES	98
5.1.1 Reflexão crítica das práticas pedagógicas	100
5.1.2 Saberes docentes	103

5.1.3 Papel das professoras formadoras	108
5.1.4 Socialização e interação entre pares	112
5.1. AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	116
5.2.1 Acompanhamento do desenvolvimento e das aprendizagens: avaliação processual	117
5.2.2 O olhar da professora e rupturas de paradigmas.....	121
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	127
REFERÊNCIAS	131
REFERÊNCIAS DOS TRABALHOS CORRELATOS	134
APÊNDICES	135
ANEXOS	138

1 INTRODUÇÃO

[...] não posso ser professor se não percebo cada vez melhor que, por não poder ser neutra, minha prática exige de mim uma definição. Uma tomada de posição. Decisão. Ruptura. Exige de mim que escolha entre isto e aquilo. (FREIRE, 1996, p. 115).

Em primeiro lugar, considero relevante explicar aqui, os motivos que me instigaram e levaram a pesquisar “A formação continuada de professores como espaço de estudos e reflexões para o ato de avaliar na Educação Infantil”. Ao discorrer sobre estes motivos, naturalmente, um pouco da minha trajetória pessoal, profissional e acadêmica será também socializada. Cabe dizer que, o interesse pela temática surgiu de indagações e inquietudes decorrentes de vivências enquanto professora da Educação Infantil na rede municipal de ensino de Lages/ SC.

Trabalhar com crianças pequenas sempre foi minha paixão e, por isso, é algo que faço com imenso entusiasmo, amor, carinho e dedicação. Lutei bravamente para poder estudar e concluir a graduação em Pedagogia. O caminho percorrido não foi nada fácil, porém, sempre acreditei que, quando se tem sonhos, objetivos e se luta para alcançá-los, as dificuldades e obstáculos do caminho podem até nos servir de incentivo para continuar e até mesmo nos deixar mais fortes. Foi o que aconteceu comigo, transformei os percalços do caminho em fontes de motivação para seguir em frente.

Iniciei o trabalho com crianças pequenas no ano de 2006, quando cursava o Magistério em Educação Infantil e séries Iniciais. Paralelamente ao curso, trabalhava como estagiária em uma turma de Berçário I de um Centro de Educação Infantil Municipal da cidade de Lages/SC. Busquei trabalhar com crianças pequenas, pois, como já dito, sempre foi minha paixão e, ao adentrar neste mundo mágico, complexo e repleto de desafios que é o trabalho com crianças em CEIMs, apenas reforcei o desejo de ser professora e de trabalhar especificamente na Educação Infantil.

As aulas do curso de Magistério e a prática enquanto estagiária, já naquela época, me traziam inquietações em torno da prática pedagógica, especialmente na questão da avaliação da aprendizagem. Para mim, a ideia de ter que quantificar em notas ou conceitos a aprendizagem e desenvolvimento de alguém, era algo extremamente complexo e não poderia ser feito de qualquer modo, com qualquer instrumento, com a intencionalidade apenas de “medir” o conhecimento/aprendizagem/desenvolvimento do aluno/criança, como pude perceber que, muitas vezes, acontecia.

Permaneci como estagiária na rede municipal de ensino por dois anos, que era o tempo limite de estágio. Vencido este tempo, passei a atuar como professora Admitida em Caráter Temporário - ACT e, à medida em que ia ganhando experiência com as vivências do dia a dia, as inquietações sobre a questão da avaliação da aprendizagem das crianças só aumentavam.

Como professora ACT, tive o privilégio de atuar nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental na rede Estadual de Ensino. Experimentei à docência no Fundamental 1, primeiramente em uma turma de 5º ano e, sem dúvidas, foi verdadeiramente um desafio profissional já que, até então, só havia trabalhado com crianças da Educação Infantil. Não foi nada fácil, porém me debrucei sob os estudos para dar conta dos desafios e obstáculos pertinentes a esta etapa de ensino.

Por mais três anos, ainda atuando no Fundamental 1, trabalhei com turmas de 2º e 4º ano. O desafio e a complexidade de trabalhar com uma turma de 2º ano, com crianças que estão em pleno processo de alfabetização, reforçou ainda mais o entendimento da importância da Educação Infantil para as demais etapas de ensino. Isso me ficou evidenciado quando constatei a dificuldade de algumas crianças ao segurar o lápis, por exemplo, ao recortar figuras, ao colar atividades e, até mesmo, ao fazer simples rasgaduras.

Partindo destas dificuldades corriqueiras no dia a dia de uma turma de alfabetização, o processo ensino-aprendizagem acaba por necessitar de ressignificações de práticas e metodologias de ensino. Ao conceber a avaliação da aprendizagem como pertencente a este processo, como professora, me deparei com os mesmos dilemas referentes ao ato de avaliar também no Ensino Fundamental.

Dito isto, pondero que, a avaliação da aprendizagem é um processo no qual tudo que acontece e diz respeito ao ensino-aprendizagem não só pode, mas deve ser levado em consideração pelo professor, de maneira que até mesmo pequenas coisas, como o ato de segurar um lápis, por exemplo, seja visto como algo processual.

Como docente na rede estadual de ensino, participei de alguns encontros de formação continuada de professores e descrevo aqui, o que percebi e o que ficou latente destes encontros denominados de *capacitação*. Em todo o início de ano letivo, os professores da rede estadual (efetivos e contratados) iniciam o trabalho uma semana antes do que os alunos para participarem de cursos de capacitação oferecidos pela Gerência Regional de Ensino - GERED de Lages/SC.

A semana de capacitação se dá de segunda a sexta-feira, nos períodos matutino e vespertino, quando os professores se encontram nas dependências de suas respectivas escolas de atuação para planejar, organizar e discutir o plano de ensino a ser trabalhado. Isso se repete no mês de julho, durante o recesso escolar. Sendo assim, dos quinze dias do recesso, cinco são

destinados a estudos para os professores. Neste período em que participei desta formação, percebi que o foco delas ficava um pouco limitado a questões do currículo (conteúdo) em vez de se constituir como momentos de reflexão, de socialização e aquisição de novos saberes.

Ao meu ver, estes momentos de capacitação de professores da GERED de Lages poderiam ser melhor aproveitados no sentido de agregar mais conhecimento aos seus profissionais, pois, pelo menos nas duas escolas em que lecionei, todas as questões que emergiam nestes encontros eram tratadas exclusivamente pelo diretor da escola, o qual, muitas vezes, não conseguia atender a todas as demandas que eventualmente surgiam. A avaliação da aprendizagem, que é tema deste estudo, também não era muito discutida nestas capacitações, o que muito me preocupava.

Aliás, no que diz respeito a isso, nas capacitações da GERED de que participei, de 2014 à 2016, quando raramente falava-se de avaliação da aprendizagem, tratava-se da avaliação como um momento final da aprendizagem, que obrigatoriamente teria que ser quantificado em notas ou conceitos, algo a ser feito por meio de provas e trabalhos e uma determinada semana do bimestre letivo. Isso sempre me angustiou como professora, pois entendo que a avaliação da aprendizagem é um processo para seus sujeitos, professor-aluno-criança. Como já mencionei acima, nas capacitações da GERED o foco era o cumprimento do currículo nos seus conteúdos. Também neste período em que participei dos encontros foi discutida a nova Proposta Curricular de Santa Catarina no 2014.

Após quatro anos atuando no Ensino Fundamental da rede estadual de ensino, por meio de concurso público, no ano de 2016, depois de muito estudo e dedicação, passei para o quadro de professores efetivos (em estágio probatório) da rede municipal de ensino da cidade de Lages/SC. Passado o estágio probatório, a efetivação na área que amo verdadeiramente me moveu mais ainda no sentido de buscar o aprimoramento de práticas e metodologias de ensino.

Junto com a tão sonhada efetivação, veio uma série de benefícios. Um destes, foi poder participar sem rupturas ou fragmentações dos encontros de “Formação Continuada de Professores” e das “Paradas Pedagógicas” que, são momentos de estudos, socialização e reflexão de professores. Isso, com toda a certeza, foi um ganho não só para mim, mas também para as crianças, tendo em vista que, no meu entendimento, a continuidade destes estudos é algo que resulta em qualidade efetiva de ensino.

Os encontros de formação continuada, assim como as paradas pedagógicas ofertados pela Secretaria Municipal da Educação aos seus profissionais efetivos e contratados, aconteciam, até o final do ano de 2019, em média a cada dois meses. Em cada encontro de

formação continuada e parada pedagógica, uma temática específica era trabalhada. Este trabalho é feito, em geral, com palestrantes especialistas em cada tema.

Na formação continuada de professores da SMEL, hoje denominada “formação permanente”, pude perceber alguns importantes aspectos e irei aqui, discorrer brevemente sobre os que considero mais pertinentes e relacionados ao estudo. Primeiramente, os profissionais que trabalham na formação permanente, em sua grande maioria são profissionais que cursaram ou cursam Mestrado em Educação. Acredito que isso se traduz em uma maior qualidade de ensino na prática, já que estes profissionais “formadores” são profissionais extremamente qualificados para isso.

Segundo, os encontros são planejados e organizados por turma de atuação, ou seja, professores de Berçário se encontram em um dia, os de Maternal em outro e assim sucessivamente. Penso que esta organização permite um estudo mais focado na realidade de cada docente já que é feito entre pares e isso possibilita uma troca maior entre os profissionais, bem como um maior aproveitamento dos estudos, já que é direcionado para cada turma de atuação.

Além disso, percebi também que nos temas tratados há uma preocupação com a realidade escolar, tendo em vista que estes encontros buscam trazer situações da prática em suas discussões e estudos, ou seja, de aplicabilidade, tendo em vista que estes encontros buscam tratar das diferentes realidades com sugestões práticas. O material utilizado nos encontros é enviado para cada Unidade de Escolar – UE –, sendo acessível para quem quiser explorar.

Some-se a isso o fato de que, em pelo menos um dos encontros, é solicitado o feedback com sugestões de temas para encontros futuros o que, no meu entendimento, demonstra a preocupação da rede com a realidade de cada CEIM, de cada professor, de cada turma e de cada criança.

Pude perceber, ainda, que a cada gestão municipal há ganhos e perdas no que diz respeito à formação continuada de professores. Questões políticas, muitas vezes, adentram a rede e os profissionais que atuam nela ficam “reféns” disso. Um exemplo prático é o portfólio na Educação Infantil que, em uma determinada gestão era obrigatório e em outra, foi abolido. Até na mesma gestão, há mudanças abruptas de ideias, por questões que não cabe aqui dizer, mas que atrapalham o processo na prática.

Ademais, a avaliação na Educação Infantil é temática tratada em pelo menos um dos encontros de formação continuada de professores (formação permanente). Os instrumentos avaliativos, os sujeitos, a legislação, os autores que embasam, tudo isso é tratado no que se refere à avaliação de crianças pequenas. Isso mostra que avaliar na Educação Infantil é algo

complexo e que necessita, sim, de muitos debates e estudos reflexivos que tratem de toda a complexidade do processo avaliativo de crianças da Educação Infantil.

Como já mencionei, além dos encontros de formação permanente, no calendário escolar da SMEL, são previstos quatro dias no ano para as denominadas “Paradas Pedagógicas”, que são dias dedicados exclusivamente aos estudos e planejamento. Diferentemente dos encontros de formação permanente que acontecem na estrutura física da SMEL em um único período (matutino ou vespertino), as paradas pedagógicas acontecem em cada UE e se dão no período integral (matutino e vespertino).

A cada parada pedagógica, um período do dia é dedicado a estudos referentes a temáticas da Educação Infantil enviados pela Secretaria Municipal de Educação. O outro período, é mais focado a assuntos internos pertinentes e específicos de cada UE. Os estudos são efetivados com palestras, leituras, vídeos, confecção de materiais, enfim, algo bem dinâmico e focado no CEIM de atuação.

Entende-se que estes momentos são de extrema importância para os professores, pois, além dos estudos e reflexões proporcionados, também possibilitam a interação e socialização dos profissionais do mesmo CEIM e com realidades parecidas, o que considero de extrema riqueza pedagógica.

As paradas pedagógicas também sofrem alterações a cada gestão política, um exemplo disso é que, há poucos anos atrás, estes momentos de estudos nas UEs não faziam parte do calendário escolar e aconteciam no período noturno. Depois de muitas queixas da grande maioria dos professores feitas às gestoras e levadas à SMEL sobre o desgaste disso e após uma nova gestão político partidária municipal, isso foi modificado, de modo que, até o presente momento, as paradas pedagógicas estão incorporadas ao calendário escolar e acontecem no período diurno.

Retomando um dos aspectos já descritos acima, ao partir das vivências e experiências enquanto docente na Educação Infantil da rede municipal de ensino de Lages/SC e também, tendo como base a participação nestes “encontros” e “paradas”, pude perceber que a avaliação da aprendizagem na Educação Infantil é tratada na formação continuada de professores da SMEL em pelo menos um encontro de “Formação Permanente” e um encontro de “Parada Pedagógica”. Este fato reforça a relevância do estudo: “A formação continuada de professores como espaço de estudos e reflexões para o ato de avaliar na Educação Infantil”, tendo em vista que o pressuposto da pesquisa é que a avaliação da aprendizagem na Educação Infantil, assim como em outras etapas de ensino, não é algo tão simples de se fazer quando pensamos na criança que é um ser único e que aprende de modo singular. Avaliar na Educação Infantil é um processo

dinâmico e isso exige, por parte do professor, um olhar e uma prática avaliativa atentos às especificidades e particularidades da primeira infância.

Assim sendo, o estudo também pressupõe que a formação continuada de professores pode ser um instrumento extremamente importante para o ato de avaliar na Educação Infantil, no sentido de ampliar o horizonte do professor de maneira que o processo avaliativo de crianças seja contemplado em todos os momentos da educação e não em um momento pontual/final.

Diante do exposto, entende-se que a formação continuada de professores vai muito além do aprimoramento e da aquisição de novos saberes, e pode se constituir como um espaço de estudos e reflexão acerca da práxis pedagógica, num processo permanente da profissão docente. Deste modo, defendemos que, em se tratando de Educação Infantil que é uma etapa de ensino igualmente importante como as demais, a formação continuada de seus profissionais em atuação também pode ser um momento construtivo e constitutivo de novos saberes, práticas e experiências docentes, atentando-se às diferentes realidades, bem como pode ultrapassar os limites da teoria que, muitas vezes, é distanciada da realidade.

Em vista disso, ponderamos que a formação continuada de professores atenta às diferentes realidades também precisa ser voltada para o processo avaliativo de crianças da Educação Infantil, dada toda a sua dinâmica processual. A partir disso, problematizamos que a avaliação na Educação Infantil não é algo tão simples de se fazer, diante das peculiaridades e singularidades da criança e sua infância.

Este processo, por si só, pode se revestir de complexidade e ser um desafio para o professor. Neste sentido, a formação continuada de professores pode possibilitar e se constituir como um espaço de estudos e reflexões acerca da educação, inclusive da avaliação da aprendizagem na Educação Infantil, que é uma importante etapa de ensino. Sendo assim, o processo avaliativo de crianças pequenas necessita ser frequentemente estudado de maneira que contemple suas demandas específicas.

Deste modo, o presente estudo busca compreender: como a avaliação da aprendizagem na Educação Infantil é abordada nos encontros de formação continuada da SMEL? Que concepções de avaliação são discutidas na formação continuada de professores? Qual a concepção de avaliação das professoras (sujeitos da pesquisa)? Na prática, como acontece a avaliação de crianças na Educação Infantil? Quais são os instrumentos avaliativos utilizados em cada turma especificamente?

Justificamos o exposto acima dizendo que a educação de crianças pequenas nem sempre foi vista e compreendida da forma como é hoje. Nas últimas décadas, com o fomento das discussões e estudos sobre o tema, a Educação Infantil foi concebida e compreendida como

nível educativo pelas políticas públicas e legislações educacionais. Com a consolidação da Lei n.º 9394/96 Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, a Educação Infantil, que até então tinha um caráter assistencialista de crianças pequenas de zero a cinco anos, passou a ser considerada como a primeira etapa da Educação Básica, tendo como principal objetivo, o desenvolvimento integral da criança de zero a cinco anos de idade em todos os seus aspectos (social, físico, emocional, afetivo e cognitivo).

A inserção da Educação Infantil como primeira etapa da educação básica se deve às transformações sociais, econômicas e políticas no cenário brasileiro. A partir da segunda metade dos anos 1980, maior atenção foi dada à crescente oferta de educação para as crianças de 0 a 5 anos (SCHLINDWEIN; DIAS, 2014, p. 143).

Diante disso, a Educação Infantil sendo concebida como parte integrante da Educação Básica, consolida o ensino de crianças pequenas como sendo, de certo modo, o alicerce da educação, tendo em vista que, é esta etapa de ensino que pode criar condições de desenvolvimento para o avanço do sujeito (criança) nas demais etapas da Educação Básica. De acordo com a LDB acima já referida, o ensino de crianças nesta faixa-etária deve se pautar no desenvolvimento da criança de forma integral, de modo que a prepare para a vida. Corroborando com a afirmação, o Plano Nacional pela Primeira Infância nos aponta que:

A educação infantil é a primeira etapa da educação básica. Essa designação não quer caracterizar, primeiramente, uma posição cronológica no processo de aprendizagem. Ela é primordialmente conceitual. Segundo as ciências que estudam a criança, é nesse período da vida que se constroem as estruturas do aprender, que abrem vias para as aprendizagens seguintes (BRASIL, 2010, p. 47).

Cabe dizer que não são somente os espaços de Educação Infantil que podem se constituir como espaços de desenvolvimento. Entendemos que o desenvolvimento da criança acontece em vários e em diferentes ambiente. Afinal, a criança é um ser biológico e social e, deste modo, precisa de diferentes ambientes para que, por meio da interação com eles, aprenda e se desenvolva.

Para a criança desenvolver-se de forma integral, o trabalho na Educação Infantil se baseia nas interações e brincadeiras como eixos estruturantes e norteadores do trabalho. Deste modo, o cuidar, o brincar e o educar são considerados indissociáveis na prática docente com crianças pequenas, ou seja, cabe ao professor articular estes eixos nas atividades que são

inerentes à educação de crianças pequenas de modo a construir uma aprendizagem significativa, partindo sempre da própria criança de forma contextualizada e coerente com cada faixa-etária na construção da aprendizagem e do desenvolvimento.

Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI (2010), as instituições de ensino devem promover a aprendizagem de seus sujeitos com indivisibilidade das dimensões, afetiva, cognitiva, linguística, ética, estética e sociocultural da criança. Portanto, entra em questão a figura do professor, que é quem está no dia a dia com a criança, atuando na sua prática docente.

A prática docente no ensino de crianças pequenas envolve várias e importantes temáticas: concepção de infância, de criança, metodologias de ensino, formação docente, avaliação, políticas de avaliação, entre tantas outras que merecem destaque. São várias as questões que surgem nos debates acerca da Educação Infantil e aqui focaremos especialmente a questão: “A formação continuada de professores como espaço de estudos e reflexão para o ato de avaliar na Educação Infantil”.

Entende-se que, o ato de avaliar está presente em nossas vidas de forma muito efetiva e permanente. Um exemplo simples disso é o ato de que, ao acordar, geralmente, avaliamos o tempo para colocar a roupa mais adequada. Outro exemplo surge ao nascer, quando somos avaliados e recebemos uma nota referente ao teste de Apgar feito por um médico pediatra para avaliar o ajuste imediato do recém-nascido à vida extrauterina, com notas que vão de zero a dez. Sendo assim, podemos dizer que, desde o nascimento estamos sendo avaliados e no decorrer de nossas vidas além de sermos avaliados, também avaliamos, ou seja, é um processo cultural e não há como a pessoa viver sem avaliar e ser avaliada.

Na escola, a avaliação se faz presente e necessária em todas as etapas e modalidades de ensino para acompanhar o processo de desenvolvimento e construção da aprendizagem da criança ou do aluno, de forma individual e dentro de um coletivo, em uma relação permeada de trocas (afetivas e emocionais) entre professor-aluno-criança. O professor acompanha o desenvolvimento da criança ou do aluno num processo pedagógico permanente e, até mesmo de forma indireta, com as vivências e experiências do dia a dia. Ao acompanhar a evolução de cada sujeito da educação o docente, de certo modo, mesmo que de forma não intencional, está avaliando.

Historicamente, durante muito tempo, a avaliação da aprendizagem escolar foi utilizada como instrumento de classificação e de domínio do professor sobre o aluno e, muitas vezes, se resumia à aplicação de provas e notas com um objetivo único de classificar o estudante. Sua ação era determinada em tempos (encerramentos de bimestres, semestres,

ano...), espaços (obrigatoriamente em sala de aula) e formas (exames, provas escritas, orais, testes etc.). Ou seja, a prática avaliativa era considerada um momento final da aprendizagem, algo pontual que não se incorporava enquanto componente pedagógico e também não remetia ao professor uma reorientação e reflexão de sua prática docente. Neste sentido, Luckesi nos diz que:

A atual prática da avaliação escolar estipulou como função do ato de avaliar a *classificação* e não o *diagnóstico*, como deveria ser constitutivamente. Ou seja, o julgamento de valor que teria a função de possibilitar uma nova tomada de decisão sobre o objeto avaliado, passa a ter a função estática de classificar um objeto ou um ser humano histórico num padrão definitivamente determinado (LUCKESI, 1996, p. 34).

Esta prática avaliativa acima citada vem sendo superada e, atualmente, a avaliação da aprendizagem escolar é vista como uma ferramenta extremamente importante no processo de ensino-aprendizagem à disposição dos professores para alcançar o principal objetivo da escola: o aprendizado e o desenvolvimento do aluno e da criança.

Na Educação Infantil, a avaliação da aprendizagem também pode ser concebida como um importante instrumento do processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança. Pode também subsidiar o professor para uma prática avaliativa que compreenda o dinamismo do desenvolvimento da criança como um ser social, com capacidades emocionais, afetivas e cognitivas, que se desenvolve e aprende nas interações em tempos e momentos diferentes.

Deste modo, entende-se que a avaliação na Educação Infantil vai muito além de um simples acompanhamento da “evolução” da criança. Ela acontece gradualmente no dia a dia e nas interações e envolve muitos aspectos como sentimentos, emoções e descobertas, tornando-se um processo que necessita ser estudado, planejado, executado, refletido.

A partir de todo esse contexto, é importante destacar que de acordo com Lakatos (2003, p. 156) “toda pesquisa deve ter um objetivo determinado para saber o que se vai procurar e o que se pretende alcançar”. Sendo assim, o estudo aqui apresentado tem como **objetivo geral** compreender como a avaliação de crianças da Educação Infantil é abordada na formação continuada de professoras da rede municipal de ensino de Lages/SC a partir das experiências de seis professoras. Para tanto, definimos como **objetivos específicos**: investigar nos relatos como a Formação continuada da SMEL subsidia as professoras para o ato de avaliar na Educação Infantil; verificar qual a concepção de avaliação das professoras sujeitos da pesquisa e quais instrumentos avaliativos utilizam na Educação Infantil; identificar que relação se

estabelece entre formação continuada de professores e a prática da avaliação na Educação Infantil.

A dissertação está estruturada em cinco seções incluindo a introdução que apresenta uma breve contextualização dos motivos que levaram a pesquisadora a estudar para aprofundar o tema. Ainda na introdução, é discorrido sobre a problemática, a justificativa bem como os objetivos geral e específicos do estudo.

A segunda seção descreve todo o caminho metodológico trilhado para a construção e efetivação da pesquisa e contempla a metodologia utilizada no estudo, a revisão de literatura, o *Locus* e os sujeitos da pesquisa, os critérios de inclusão e exclusão do estudo, os instrumentos e procedimentos de coleta de dados (questionário e entrevista semiestruturada), com embasamento nos autores Flick (2009, 2013) e Lakatos (2003).

Sequencialmente a isso, a terceira seção trata da Avaliação na Educação Infantil e apresenta uma linha do tempo com os principais marcos legais da Educação Infantil no Brasil, contextualizando brevemente o que estes documentos preconizam para esta etapa de ensino. Para tanto, discute as concepções de criança e de infância nos marcos legais. Além disso, aborda as interações e as brincadeiras como eixos estruturantes do trabalho na Educação Infantil e também discorre sobre a avaliação na Educação Infantil: concepção, práticas e instrumentos. Os autores que embasam este capítulo são: Arendt (1957); Dias (2014); Didonet (2007); Hoffmann (2007, 1997); Kishimoto (2010); Luckesi (1999); Silva e Urt (2014), os documentos: Constituição da República Federativa do Brasil (1988); Estatuto da Criança e do Adolescente (1990); Política Nacional de Educação Infantil: pelos direitos da criança de zero à seis anos a educação (1994); Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996); Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (1998); Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (2006); Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010); Base Nacional Comum Curricular (2017).

De acordo com Flick (2009), “Os documentos representam uma versão específica de realidades construídas para objetivos específicos. [...] Os documentos devem ser vistos como uma forma de contextualização da informação” (FLICK, 2009, p. 234).

Por sua vez, a quarta seção destina-se à formação de professores com base nos autores Freire (1996); Gatti (2010, 2014, 2017); Grosch (2011); Imbernón (2004); Pimenta (2012); Tardif (2002), e nos documentos Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996); Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998) e a Resolução n.º 2, de 1.º de julho de 2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda

licenciatura) e para a formação continuada. A seção discorre sobre o professor e sua formação, reflete sobre o panorama de formação continuada de professores no Brasil e seus desafios no atual contexto histórico e também trata da formação continuada de professores da Educação Infantil do município de Lages/SC.

Já a quinta seção é destinada à análise e discussão dos dados coletados por meio da entrevista semiestruturada e traz uma reflexão paralela dos discursos das entrevistadas, em aproximação às ideias dos autores: Freire (1996); Gatti (2009); Grosch (2011); Hoffmann (1997, 2009, 2012, 2014); Imbernón (2004); Luckesi (2011, 2014); Nóvoa (1991, 2019); Tardif (2002), além das reflexões da pesquisadora. Para isso, optamos por fazer a análise dos dados coletados nas entrevistas amparados na análise de conteúdo de Flick (2013).

Por fim, trazemos algumas considerações sobre os resultados da pesquisa com base nas reflexões feitas por meio do levantamento de dados, das buscas dos trabalhos correlatos, da aplicação dos questionários, das entrevistas e da análise de conteúdo.

2 CAMINHOS DA PESQUISA

Como professor crítico, sou uma “aventureiro” responsável, predisposto à mudança, à aceitação do diferente. Nada do que experimentei em minha atividade docente deve necessariamente repetir-se. Repito, porém, como inevitável, a *franquia* de mim mesmo, radical, diante dos outros e do mundo. Minha *franquia* ante os outros e o mundo mesmo é a maneira radical como me experimento enquanto ser cultural, histórico, inacabado e consciente do inacabamento (FREIRE, 1996, p. 55 grifos do autor).

Nesta seção, descrevemos o percurso metodológico trilhado para a construção e efetivação do estudo. Para dar conta de responder à problemática, tendo em vista as questões de pesquisa, e para atingir os objetivos propostos, optou-se por uma pesquisa de caráter qualitativo sendo que, nas palavras de Flick (2009, p. 20) “[...] a pesquisa qualitativa é de particular relevância ao estudo das relações sociais devido à pluralização das esferas de vida”.

Cabe justificar que a escolha por uma pesquisa de abordagem qualitativa se deu por entendermos que esta abordagem traria mais elementos ao estudo já que, em se tratando de educação, especificamente a temática da formação continuada de professores como espaço de estudos e reflexões para o ato de avaliar na Educação Infantil, uma pesquisa quantitativa não caberia nem daria conta dos objetivos propostos.

Sendo assim, a seção “caminhos da pesquisa” descreve o processo de revisão da literatura, o *Locus* e os sujeitos da pesquisa, os instrumentos e procedimentos de coleta de dados, a metodologia e a análise e o tratamento dos dados coletados no questionário. O autor que embasa o capítulo é Flick (2009, 2013).

2.1 TRABALHOS CORRELATOS

Com a intenção de aprofundar o conhecimento sobre a temática e de verificar de que maneira e em que medida a formação continuada de professores e a avaliação na Educação Infantil vem sendo estudadas e tratadas pela comunidade acadêmica, esta pesquisa fundamenta-se em Flick que nos diz que: “de forma geral, você deve começar sua pesquisa lendo. Você deve procurar, encontrar e ler o que já foi publicado acerca de seu tema, do campo de sua pesquisa e dos métodos que você quer aplicar em seu estudo” (FLICK, 2009, p. 42). Para tanto, foram realizadas buscas por pesquisas correlatas ao tema em diferentes Bancos de Dados.

A primeira busca foi realizada no Banco de Teses e Dissertações da Capes¹, no dia quinze de julho de dois mil e dezenove. Foram utilizados os termos “avaliação na Educação Infantil” and “Formação continuada de professores” e surgiram 1032610 títulos. Em seguida, refinamos a pesquisa com os anos de publicação 2017 e 2018 para assim, ver os estudos mais recentes, área “educação”, “mestrado” (dissertações), área avaliação “educação” e nome do programa “Educação”, surgindo 4770 títulos a partir do refinamento. Após aplicar estes filtros, foram lidos 50 títulos (resumos) cujos critérios de inclusão/exclusão foram aqueles que mais se aproximavam do estudo e os que não tinham a mesma linha de pesquisa. Destes 50 títulos, 6 foram selecionados para leitura do resumo por mais se aproximarem do viés da temática estudada, conforme descrito no quadro a seguir:

Quadro 1 – Síntese Banco de Teses e Dissertações CAPES (2017 e 2018)

DISSERTAÇÃO	AUTOR (A)	ANO
1- Formação Continuada das Professoras da Educação Infantil: ações do município de Montes Claros / MG'	Regina Coele Cordeiro	2018
2- Políticas e Práticas de Avaliação na Creche: uma pesquisa na rede pública do Município do Rio de Janeiro'	Marina Pereira de Castro E. Souza	2017
3- Avaliação na educação infantil e participação: desafios para a gestão'	Natalia Francine Costa Cançado	2017
4-Avaliação da Educação Infantil'	Andreia do Carmo	2018
5-Avaliação na educação infantil: percepção de professores de uma escola pública de Sorocaba (SP)'	Vanelli Pires Amaro	2018
6- Avaliação na educação infantil: estudo de caso em escolas públicas erechinenses'	Vania Oliveira Dal Bosco	2018

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2019).

A busca por pesquisas correlatas possibilitou, além de um melhor aprofundamento do objeto de estudo, verificar também qual o caminho trilhado por outros pesquisadores na construção de seus estudos, saber quais autores os embasaram teórica e metodologicamente, de que instrumentos se utilizaram para a coleta de dados, a que resultados chegaram, enfim, a

¹ Disponível em: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses>.

revisão de literatura, no meu entendimento, é extremamente importante para a construção de estudos.

Sendo assim, a partir daqui, elenco abaixo algumas pesquisas que mais se aproximaram da temática tratada neste estudo e que foram selecionadas para a leitura.

Regina Coele, por exemplo, pesquisou sobre a “Formação Continuada das Professoras da Educação Infantil: ações do município de Montes Claros/MG”. Seu estudo teve como principal objetivo, analisar as ações de formação continuada da Secretaria Municipal de Educação de Montes Claros destinadas às professoras e os significados atribuídos por elas. Para levantar dados, ela utilizou documentos produzidos pela respectiva prefeitura e também fez entrevistas semiestruturadas com 13 professoras, destas, nove atuantes na zona urbana, quatro na zona rural bem como 11 supervisoras, sendo oito atuantes na zona urbana e três na zona rural.

Em sua análise, a pesquisadora identificou políticas de uma determinada gestão que promoveu três ações, que de acordo com seus estudos, influenciaram direta ou indiretamente na formação das professoras, sendo elas: a contratação de uma empresa para prestação de serviços de consultoria, a legalização de uma carga-horária específica para a formação continuada das professoras – designada Atividades Complementares (AC) – e a contratação de um Sistema de Ensino Apostilado. Com base neste estudo, fica evidente um aspecto que nos chama a atenção: a importância das redes de ensino, promoverem ações de formação continuada para seus docentes de modo que busquem atender às demandas concretas de cada realidade.

Por sua vez, em seu estudo, Marina Pereira de Castro E. Souza aprofundou sobre as “Políticas e Práticas de Avaliação na Creche: uma pesquisa na rede pública do município do Rio de Janeiro”. Para tanto, promoveu um estudo qualitativo que analisou as concepções de avaliação que se expressam nas práticas no contexto da creche. Também considerou os sentidos que os profissionais produzem para essa ação, bem como suas condições de produção. Buscou estabelecer relações, problematizações, identificou avanços e desafios nas políticas públicas e suas formas de implementação, ou seja, analisou aspectos macro contextuais que são o pano de fundo da prática docente.

Para isso, a pesquisadora também analisou documentos, relatórios de professoras sobre as crianças, fez observações e, na conclusão de seu estudo, encontrou contradições nos documentos estudados bem como constatou uma superficialidade de conceito de Educação Infantil. O estudo de Castro (2018), mostrou que ainda há necessidade de se aprofundar conceitos importantes na Educação Infantil e que as práticas avaliativas de crianças pequenas

apesar de estarem presentes em constantes estudos e debates, ainda se constituem em um desafio para a docência, na fase inicial da Educação Básica.

Já Natalia Francine Costa Cançado pesquisou sobre a “Avaliação na educação infantil e participação: desafios para a gestão”. Sua pesquisa considerou a relação entre avaliação e qualidade. Portanto, seu objetivo foi estudar como se configurava a avaliação desenvolvida nas pré-escolas de um município paulista. O estudo teve um caráter empírico com abordagem qualitativa. Além de análises documentais em provas e fichas de avaliação, a autora fez entrevistas semiestruturadas com oito professoras da rede municipal em questão. Natalia Francine Costa Cançado encerra o resumo de seu estudo dizendo que: “é preciso repensar a avaliação reconhecendo-a como mecanismo de promoção da participação garantindo modos de gestão mais democráticos, nos quais a definição e avaliação de indicadores de qualidade se deem de modo compartilhado pelos atores do processo educativo” (CANÇADO, 2017, p. 7). Com base nesta pesquisa, percebe-se o quão importante é repensar não só a avaliação, mas, também, as demandas da educação em geral.

Dando sequência à descrição dos estudos selecionados, Andreia do Carmo pesquisou sobre a “Avaliação da Educação Infantil”, 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 pesquisa foi qualitativa com um grupo focal de oito professoras da rede municipal de Florianópolis/SC e potencializou o caráter formativo em contexto da avaliação. Constatou-se, em seu estudo, que as professoras conhecem apenas superficialmente os documentos curriculares municipais e nacionais. Carmo apontou a necessidade de que a avaliação da qualidade dos ambientes, realizada nas instituições de Educação Infantil da referida rede, integre-se às políticas públicas de avaliação, ancorada numa abordagem metodológica formativa e em contexto, longe de ser meramente diagnóstica.

Vanelli Pires Amaro, em aproximação a isso, buscou aprofundar-se na “Avaliação na educação infantil: percepção de professores de uma escola pública de Sorocaba”. Por meio de um estudo de caso investigou como as professoras de um centro municipal de Educação Infantil de Sorocaba/SP percebem o processo de avaliação das crianças na prática pedagógica. Neste estudo, fez entrevistas, estudou documentos, marcos legais, se embasou em autores como Luckesi (2002) e Hoffmann (2014). Além disso, buscou, por meio destes recursos, saber: qual a concepção de avaliação das professoras sobre o processo de avaliação? Como são suas práticas avaliativas? Qual a relação que as professoras estabelecem entre avaliação e aprendizagem?

Com seu estudo, a pesquisadora constatou que as professoras concebem que a avaliação ocorre diariamente e utilizando-se de diversas formas de registro. A partir disto, a autora verificou avanços e dificuldades enfrentadas pelas docentes nesse processo de novas concepções e práticas de avaliação, bem como, relações estabelecidas com suas práticas pedagógicas. Assim como Vanelli (2018), também temos nos embasado teoricamente em autores como Cipriano Luckesi e Jussara Hoffmann, que tratam de questões consideradas fundamentais para os estudos sobre avaliação da aprendizagem na construção desta pesquisa, pois ambos são grandes estudiosos na área da avaliação da aprendizagem.

Por fim, Vania Oliveira Dal. Bosco fez um estudo de caso sobre a “Avaliação na Educação Infantil da rede pública erechinense”, em Erechim/SC. Para isso, analisou os instrumentos avaliativos utilizados na rede e as possibilidades e limites que eles oferecem na perspectiva de professores e gestores. Assim, produziu uma pesquisa bibliográfica, documental, com aplicação de questionário aos professores em questão. Ao concluir sua pesquisa ela observou que a concepção de avaliação que tem permeado na maioria das instituições e fundamenta a escrita do documento é a formativa, que tem base no processo de aprendizagem e não apenas na busca de resultados.

Sendo assim, a partir de seu estudo, a autora concluiu que as escolas erechinenses estão gradativamente evoluindo na busca da produção de avaliações mais significativas e singulares, respeitando a individualidade de cada criança. Com base na conclusão desta pesquisa, percebe-se que houve, sim, avanços no que diz respeito à concepção de avaliação na Educação Infantil, porém consideramos que o debate sobre o tema precisa ter continuidade e aprofundamento.

Uma nova busca foi realizada no dia dezessete de julho de dois mil e dezenove, desta vez, na base de dados na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações-BDTD². Foram utilizados os descritores “avaliação na educação infantil” e “formação de professores” em “buscar todos os campos”, resultando num total de 179 títulos. Destes, após a leitura de 50 títulos, foram selecionados dez e descartados seis pelo fato de que, a partir da leitura do resumo e sumário, verificou-se que os estudos se distanciavam um pouco do viés da presente pesquisa.

Deste modo, restaram para análise quatro títulos que seguiam a mesma linha deste estudo: “A formação continuada de professores como espaço de estudos e reflexões para o ato de avaliar na Educação Infantil”. A síntese dos resultados encontrados é apresentada abaixo:

² Disponível em: <https://bdtd.ibict.br/vufind/>.

Quadro 2 – Síntese Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (2014 a 2018)

TESE	AUTOR (A)	ANO
1-Avaliação na Educação Infantil: Decorrências da Formação Continuada de duas professoras	Marlizete Cristina Bonafini Steinle	2018
2-Formação Continuada de Professores e suas implicações na prática docente de Educação Infantil	Suelen Maria Costa Pereira	2016
3-A Formação Continuada na Educação Infantil: Avaliação e expectativas das profissionais da rede municipal de Florianópolis	Edna Aparecida Soares dos Santos	2014
4-Avaliação da aprendizagem na Educação Infantil: Concepções dos professores e desafios formativos	Thatianny Jasmine Castro Martins	2015

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2019).

Marlizete Cristina Bonafini Steinle buscou, em sua pesquisa, saber se a formação continuada de duas professoras da pré-escola pôde instrumentalizá-las teórico-metodologicamente a fim de propor indicadores avaliativos para a Educação Infantil. Seu principal objetivo foi analisar o entendimento teórico-prático das professoras pré-escolares sobre a avaliação da aprendizagem na Educação Infantil, originado da formação continuada. A autora fez um levantamento bibliográfico e documental aliado a um questionário aplicado às professoras participantes e também uma observação participante em quatorze encontros de formação continuada.

A partir de sua pesquisa, concluiu ser primordial que o planejamento contenha contribuições da avaliação e que a formação continuada de professoras deve instrumentalizá-las para uma avaliação mediadora. Considero este estudo extremamente importante para uma reflexão sobre a função da formação continuada de professores como espaço de estudos e reflexões para o ato de avaliar na Educação Infantil.

Por sua vez, Suelen Maria Costa Pereira produziu um estudo sobre as inovações metodológicas para a formação continuada de professores e investigou a relação entre teoria e prática na educação. Seu campo de pesquisa foi um curso de especialização em Educação Infantil. Os sujeitos da pesquisa foram 20 professores cursistas, da rede pública de ensino de Manaus, que atuavam nos Centros Municipais de Educação Infantil – CMEIs.

A metodologia de sua pesquisa foi qualitativa e descritiva com base em análise documental de registros, por meio de um ambiente virtual. A pesquisadora chegou à conclusão que a interação docente, constituída no curso, favoreceu o processo de aprendizagem que priorizou a reflexão sobre a prática, assim como a valorização dos grupos e as experiências formativas, promovendo a formação continuada. Com base neste estudo, percebe-se que os momentos de formação continuada de professores também possibilitam uma interação entre os pares, assim como uma reflexão coletiva sobre suas práticas.

Já Edna Aparecida Soares dos Santos pesquisou sobre a formação continuada da rede municipal de Educação Infantil de Florianópolis, e o objetivo de seu estudo foi identificar se os processos de formação continuada da rede correspondiam às expectativas das profissionais que atuavam na Educação Infantil. Para tanto, fez buscas no acervo e consulta ao sistema de informações da gerência de formação permanente do município. A análise dos dados da sua pesquisa teve um caráter crítico-reflexivo. Além disso, as análises tomaram como base as evidências de investigações sobre a formação inicial e continuada de professores da educação básica, identificando lacunas, avanços e retrocessos no âmbito da Política Nacional de Formação.

Sequencialmente a isso, Thatianny Jasmine Castro Martins de Carvalho estudou sobre as evidências e a relação da formação docente nas práticas avaliativas da Educação Infantil. Em seu objetivo geral, ela buscou analisar as concepções de avaliação da aprendizagem que orientavam as práticas pedagógicas das professoras, sujeitos da pesquisa. Sua pesquisa foi qualitativa de natureza descritiva com o método de análise do discurso. Os sujeitos, desta pesquisa foram cinco professoras atuantes da Educação Infantil de Teresina, Piauí. Coletou dados através de observações e entrevistas semiestruturadas. A pesquisadora constatou que, é necessário desmistificar a avaliação confundida como instrumento avaliativo e a ideia de que o professor e a escola sempre sabem o que avaliar e o que faz sentido ser avaliado, porque o aluno não pode participar do processo do qual é protagonista. Diante da conclusão da pesquisadora, fica evidente uma questão: a necessidade do reconhecimento não só da criança, mas do professor também como sujeito protagonista no processo de avaliação da aprendizagem, tendo em vista que a avaliação se dá em uma relação dual professor-criança.

Diante das leituras realizadas e elencadas acima, verificou-se o quão importante é a temática desta pesquisa nas discussões sobre avaliação na Educação Infantil abordada pelo viés da formação continuada de professores. As leituras feitas contribuíram significativamente na construção deste objeto de estudo, de modo que se reafirmou a importância de aprofundar sobre a “formação continuada de professores como espaço de estudos e reflexão para o ato de avaliar na Educação Infantil”.

No dia dez de agosto de dois mil e dezenove, foi feita uma nova busca por pesquisas correlatas, desta vez, no acervo virtual de Dissertações da Universidade do Planalto Catarinense - UNIPLAC³. Para isso, utilizou-se o menu “buscar em biblioteca” e “consulta ao acervo”, selecionando “pesquisa geral”, com o termo “Avaliação da Aprendizagem e Formação de Professores”. Na ocasião, apareceram seis resultados que tratavam de questões da formação docente. Destes trabalhos, dois foram selecionados por se aproximarem do objetivo e viés desta pesquisa, conforme mostra o quadro:

Quadro 3 – Síntese do Banco de Dados da Universidade do Planalto Catarinense

DISSERTAÇÃO	AUTOR (A)	ANO
1- Formação continuada de professores da educação básica: a materialização das políticas públicas PROFA e Pró-Letramento na Rede Municipal de Ensino de Lages (2002-2012).	Ana Paula de Bona Sartor	2018
2- Formação de professores e educação infantil: compassos e descompassos na articulação do cotidiano escolar de ceims da Rede municipal de ensino de Lages (SC).	Marilza Borba dos Santos Branco	2014

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2019).

Analisando, inicialmente, o trabalho de Ana Paula de Bona Sartor, é possível observar que teve como base teórica o materialismo histórico dialético e estudou sobre a “Formação continuada de professores da educação básica: a materialização das políticas públicas PROFA e PRÓ-LETRAMENTO na rede municipal de ensino de Lages (2002-2012)”. O objeto de sua

³ Disponível em: <https://www.uniplaclages.edu.br>

pesquisa foi o estudo de políticas de formação continuada de professores. Com isso, buscou aprofundar a compreensão sobre a concepção, a participação dos professores nos encontros de formação, a implementação e a materialização das políticas públicas de formação continuada de professores na rede municipal de ensino de Lages (SC), no período de 2002 a 2012, tendo como referência os programas PROFA (Programa de Formação de Professores Alfabetizadores) e PRÓ-Letramento (Mobilização pela qualidade na educação).

Os sujeitos de sua pesquisa foram 12 professoras da rede municipal de educação, e sua estratégia para coleta de dados foi a entrevista narrativa. A partir dos resultados de sua pesquisa, Ana Paula de Bona Sartor constatou que as políticas de formação de professores, em Lages, são muito importantes e que houve um avanço nesta questão, bem como existe uma garantia de oferta de formação continuada na rede na qual atuam os sujeitos desta pesquisa. O resultado desta pesquisa mostra que há um cuidado por parte da Secretaria Municipal de Educação do Município de Lages/SC com a questão da formação continuada de seus professores, o que consideramos fundamental para a qualidade da educação e da profissão do professor.

Por sua vez, Marilza Borba dos Santos Branco pesquisou sobre “Formação de professores e educação infantil: compassos e descompassos na articulação do cotidiano escolar de CEIMs da Rede municipal de ensino de Lages (SC)”. A autora analisou a Educação Infantil, tendo como objetivo verificar em que medida a formação inicial e continuada dos professores que trabalham nessa etapa da educação básica se articula ao cotidiano das instituições de ensino. Para tanto, efetivou sua pesquisa com questionário e entrevista aplicados em 10% dos CEIMs de Lages, o que resultou em oito Centros de Educação Infantil. Destes, totalizaram 16 professoras, sendo duas por escola, e oito gestoras, sendo uma por CEIM.

Os dados foram analisados sob a perspectiva da análise de conteúdo, conforme proposto por Laurence Bardin. Com seu estudo, Branco (2014) trouxe algumas reflexões apontando para a necessidade de se pensar em uma formação inicial e continuada para o professor de Educação Infantil que permita conceber a criança verdadeiramente como um sujeito social e histórico, que está inserido em uma sociedade na qual partilha de um determinado contexto, de uma determinada cultura.

As dissertações pesquisadas no banco de dados da biblioteca da Universidade do Planalto Catarinense – UNIPLAC acima citadas não tratam da questão da avaliação da aprendizagem na Educação Infantil, porém, abordam a formação continuada de professores que é eixo estruturante do estudo. Assim como todas as outras dissertações acima elencadas, foram de grande valia para a construção deste estudo.

Com a revisão da literatura, pode-se perceber que, o campo da pesquisa é uma fonte que não se esgota e a todo tempo um novo estudo em diversas áreas do conhecimento é iniciado ou encerrado. Esta é uma área de extrema relevância para a humanidade como um todo, pois precisamos de pesquisas para evoluirmos enquanto espécie humana, é questão de sobrevivência.

Na área da educação, a necessidade de estudos sobre tudo que a envolve é tão importante quanto em qualquer outra do conhecimento. A educação é viva, é feita de pessoas novas que chegam a este mundo “velho” e que precisam do conhecimento de como viver neste mundo. “E isto porque a educação é uma das atividades mais elementares e mais necessárias da sociedade humana a qual não permanece nunca tal como é mas antes se renova sem cessar pelo nascimento, pela chegada de novos humanos” (ARENDT, 1957, p. 8).

É neste sentido que, enquanto professora e pesquisadora, considero a grandiosidade das pesquisas para a sociedade de modo geral. Digo isto porque o ser humano está em constante e permanente transformação e, deste modo, as pesquisas são verdadeiramente uma fonte de reflexão para talvez, compreender melhor o novo, as novas demandas que surgem diariamente.

2.2 LÓCUS E SUJEITOS DA PESQUISA

O start para a efetivação da pesquisa no que diz respeito à aplicação dos questionários e entrevistas, se deu com a aprovação do projeto pelo Comitê de Ética em Pesquisa – CEP, por meio do Parecer Consubstanciado de n.º 4.070. 286, aprovado no dia seis de junho de 2016. No projeto, foram preconizadas questões éticas que, de acordo com Flick (2013), são fundamentais no planejamento e execução de uma pesquisa e refletir sobre isso poderá ajudar o pesquisador a conduzir seu estudo de uma forma mais reflexiva e a alcançar a perspectiva dos participantes em um nível diferente.

Partindo disso, com a aprovação do projeto pelo Comitê de Ética em Pesquisa – CEP, foram, então, aplicados os critérios de inclusão e exclusão para a escolha de *lócus* e sujeitos da pesquisa. A aplicação destes critérios se deu com vistas a dar conta de atender/responder a problemática por meio da amostragem e, assim, atingir os objetivos traçados.

No que diz respeito ao *lócus* do estudo, o primeiro critério aplicado foi ser uma instituição pública, em função da pesquisadora ser docente na rede pública e entender que o sistema público de ensino necessita de muito estudo no que tange a esta questão. O segundo critério foi ser um CEIM que contemplasse profissionais de, pelo menos, uma turma de Berçário I, uma turma de Berçário II, uma turma de maternal I, uma de Maternal II, uma turma de Pré I

e uma de Pré II. Desta maneira, ficaram excluídos do estudo, os CEIMs que não possuíam todas as turmas da Educação Infantil.

Cabe justificar o fato de que, em virtude das professoras ao saírem dos encontros de formação continuada da SMEL irem diretamente para seus locais de trabalho, ou seja, sem um momento de diálogo específico sobre esses encontros, optou-se então, por realizar a pesquisa com seis professoras de um único CEIM. A esse respeito, a pesquisadora pressupõe que estas profissionais trocam ideias acerca da formação continuada em que participam em seu local de trabalho e, deste modo, o estudo pode ser mais rico no sentido dialógico e reflexivo. Isso também se deve a questões práticas como acesso a dados como e-mail e telefone das participantes.

Dito isto, é importante destacar que a LDB n.º 9394/96, em seu Artigo 29, nos diz que: “a educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de 0 até 5 (cinco) anos”. Assim, entende-se que, o estudo sendo feito com todas as turmas da Educação Infantil ficará mais completo e permitirá uma reflexão mais aprofundada do tema, já que contempla as diferentes fases da criança de zero a cinco anos, ou seja, do Berçário à Pré-escola.

Justifica-se a adoção desses critérios de escolha de *locus* de pesquisa, em razão de que, dos 76 Centros de Educação Infantil Urbanos e 3 Centros de Educação Infantil no campo, nem todos contemplam todas as turmas da Educação Infantil, alguns deles possuem apenas turmas de Pré-escola, outros não têm turmas de Berçário ou Maternal.

Para a escolha dos sujeitos da pesquisa também foram estabelecidos alguns critérios. O primeiro deles caracteriza-se por serem profissionais que atuam em turmas de Educação Infantil. Além disso, buscou-se profissionais que participam regularmente dos encontros de formação continuada oferecidos pela Secretaria Municipal de Educação de Lages/SC. Por fim, deveriam ter mais de cinco anos de atuação na área. Seguindo e tendo como base estes critérios, foram excluídas do estudo profissionais que não atuam na Educação Infantil, que não participam da formação continuada de professores, bem como possuem menos de cinco anos de atuação na Educação Infantil. Diante disso, objetivou-se com estes critérios de inclusão e exclusão, delimitar o tema e contemplar a Educação Infantil de maneira mais aprofundada.

2.3 INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS

Como já foi anteriormente dito, ainda na fase anterior da pesquisa, foram definidos procedimentos com técnicas e estratégias para a metodologia de coleta de dados. Ocorre que,

durante do estudo, o mundo foi gravemente atingido por uma pandemia denominada Covid-19, que é uma doença causada pelo coronavírus SARS-CoV-2. O coronavírus pertence a uma família de vírus que causam infecção respiratória e outras inflamações. A transmissão é de pessoa infectada para outra e se dá por meio de: toque do aperto de mãos, gotículas de saliva, espirro, tosse, catarro, objetos ou superfícies contaminadas como celulares, mesas, maçanetas etc.

Em função do vírus ser pouco conhecido ainda e pelo grande número de contaminados e o elevado número de mortes decorrentes dele, a única medida que se tem até o momento no seu combate é o distanciamento social, já adotado pelas nações atingidas. A aplicação de regras de higiene que são: lavar as mãos com frequência, utilizando água e sabão ou então álcool em gel 70%, cobrir a boca e nariz ao tossir ou espirrar e manter uma distância mínima de 2 metros de qualquer pessoa também são ações recomendadas pelos órgãos de saúde (Organização Mundial de Saúde e ministério da saúde do Brasil), além do distanciamento social.

No Brasil, as medidas de combate ao vírus estão sendo adotadas e executadas pelos estados e municípios, porém, isso não é uma realidade total. Em Lages, cidade do *lócus* do estudo, não é diferente, de maneira que o distanciamento social, o uso de máscara e medidas de higiene, fazem agora parte de nossas rotinas. Ao que tudo indica, isso é algo que vai durar um bom tempo, pelo menos, até que se encontre a cura e/ou vacina⁴ para a doença.

Diante disso, todos os procedimentos de coleta de dados foram revistos e readequados para que os sujeitos da pesquisa (pesquisadora e pesquisadas) tivessem segurança na aplicação dos questionários (Apêndice B) e realização das entrevistas, com vistas a realizar o estudo de maneira mais segura o possível para ambas as partes. Deste modo, optou-se, então, por realizar o estudo de modo remoto, utilizando as tecnologias para a sua efetivação por meio das ferramentas de e-mail e/ou *Google Meet*.

Sendo assim, inicialmente foi enviado um *e-mail* convite para 12 professoras de Educação Infantil de um CEIM de Lages/SC, atendendo aos critérios de inclusão do estudo descritos anteriormente. No convite, foram detalhadas as etapas da pesquisa bem como os objetivos e os procedimentos de coleta de dados. Anexo ao convite, seguindo os procedimentos éticos necessários à pesquisa, foi enviado também o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (Apêndice A), contendo as explicações referentes ao estudo de maneira clara, simples e objetiva com o título da pesquisa, os riscos e os benefícios, a resolução que

⁴ Felizmente, esta realidade, mudou e, fechamos o ano de 2020 já com algumas vacinas de imunização da Covid-19, que nos trazem, esperança em meio à tragédia provocada pela pandemia.

regulamenta o estudo, os dados de contato da pesquisadora e o questionário (Apêndice B) contendo, no total, sete questões, sendo cinco de identificação pessoal e duas questões de pesquisa.

Convém dizer que, os sujeitos da pesquisa são todas do sexo feminino e as mesmas foram informadas, por meio do TCLE (Apêndice A), de que os riscos do estudo seriam mínimos mas que, se por algum eventual motivo se sentissem constrangidas ou não quisessem mais participar, não haveria impedimento. Da mesma forma, caso houvesse algum desconforto durante a coleta de dados, a pesquisa seria imediatamente interrompida e se quisessem, seriam encaminhadas ao setor de Psicologia da Universidade do Planalto Catarinense – UNIPLAC para atendimento gratuito na instituição.

A aplicação do questionário teve basicamente três objetivos: primeiro, selecionar a amostra; segundo, traçar o perfil profissional das professoras entrevistadas; e terceiro, saber se as professoras aceitariam fazer a entrevista pela plataforma *Google Meet*.

O prazo para o envio dos questionários respondidos foi de quinze dias. Dos 12 questionários enviados, dez retornaram preenchidos e dois foram recusados (as professoras optaram por não participar sem justificar o motivo). O fato de duas professoras não terem aceitado participar da pesquisa não alterou ou prejudicou o andamento do estudo, pois com a amostragem de dez participantes foi possível, de acordo com os critérios elencados, selecionar seis professoras para a etapa da entrevista.

Cabe ressaltar que, em função da pandemia da Covid-19, as aulas na cidade *lócus* do estudo estão suspensas por tempo indeterminado e, deste modo, as professoras pesquisadas estão trabalhando remotamente. O corpo docente, até o momento do recebimento dos questionários em 14/06, se reunia uma vez por semana no CEIM para planejar as sugestões de atividades a serem enviadas para as crianças de suas turmas. Por iniciativa própria, as professoras pesquisadas imprimiram os questionários, responderam, assinaram e deixaram com a diretora do CEIM *lócus* para que assim, chegassem até a pesquisadora antes mesmo de se esgotar o prazo de 15 dias previstos para a entrega. Deste modo, em função da pandemia e da pesquisadora estar grávida e pertencer ao grupo de risco, uma terceira pessoa (marido) foi até o referido CEIM, seguindo todas normas de segurança (usando máscara e respeitando o distanciamento) buscar os questionários respondidos.

Após os questionários serem recebidos e analisados pela pesquisadora, foram aplicados os critérios de inclusão e exclusão. Sendo assim, ficaram excluídas do estudo, uma professora que não participava da formação continuada da SMEL e três que tinham mais tempo de atuação na Educação Infantil em relação as outras, porém, não aceitaram participar da etapa

da entrevista. Sendo assim, seis professoras (uma de Berçário I, uma de Berçário II, uma de maternal I, uma de Maternal II, uma de Pré I e uma de Pré II) foram selecionadas para a entrevista semiestruturada. Fundamenta-se a entrevista semiestruturada dizendo que: “Para as entrevistas semiestruturadas são preparadas várias perguntas que cobrem o escopo pretendido da entrevista. [...] O objetivo da entrevista é obter as visões individuais dos entrevistados sobre um tema” (FLICK, 2009, p. 115).

Com a análise do questionário (Apêndice B) surgiu uma questão: apenas uma das seis professoras aceitou participar da entrevista semiestruturada de modo sincrônico, isto é, quando o pesquisador e pesquisado estão on-line e trocam perguntas e respostas de maneira direta. As outras cinco professoras sinalizaram o interesse em participar do estudo, porém com as perguntas do roteiro enviadas previamente via e-mail, sem o formato sincrônico, justificando que não dominam muito as tecnologias e também se sentiriam mais à vontade em responder as perguntas sozinhas e enviarem em um outro momento. A respeito dessa situação, encontramos em Flick o seguinte:

Você pode organizar as entrevistas on-line de várias maneiras, como com a forma *sincrônica*, por exemplo. Isto significa que você contata o seu participante enquanto ambos estão on-line ao mesmo tempo-por exemplo, em uma sala de bate papo onde você pode trocar diretamente perguntas e respostas [...] como alternativa, você pode organizar as entrevistas *on-line* de forma *assincrônica*, em que você envia suas perguntas aos participantes e eles enviam suas respostas de volta mais tarde: neste caso vocês não precisam necessariamente estar conectados ao mesmo tempo (FLICK, 2013, p. 168).

Com base na afirmação do autor que nos diz que as entrevistas podem ser feitas on-line *sincrônica* e *assincronicamente*, a vontade das pesquisadas foi respeitada, pois isso é muito importante. Mais do que isso, é uma questão ética respeitar e aceitar a vontade dos sujeitos do estudo, afinal, em tempos atuais, a flexibilização dos instrumentos e estratégias de coleta de dados se faz necessária de maneira que, adequar práticas e métodos de pesquisa pode evitar danos aos seus participantes. “O risco de danos aos participantes é uma questão ética importante na pesquisa social” (FLICK, 2013, p. 211).

Convém lembrar que, diante de tudo que foi exposto acima, questões relacionadas à viabilidade da realização do estudo foram criteriosamente revistas e refletidas pela pesquisadora. Ademais, com base em Flick (2013), questões éticas de como realizar a pesquisa sem causar qualquer tipo de constrangimento às participantes foram priorizadas, questões relacionadas à qualidade na aplicação dos procedimentos de maneira consistente também foram

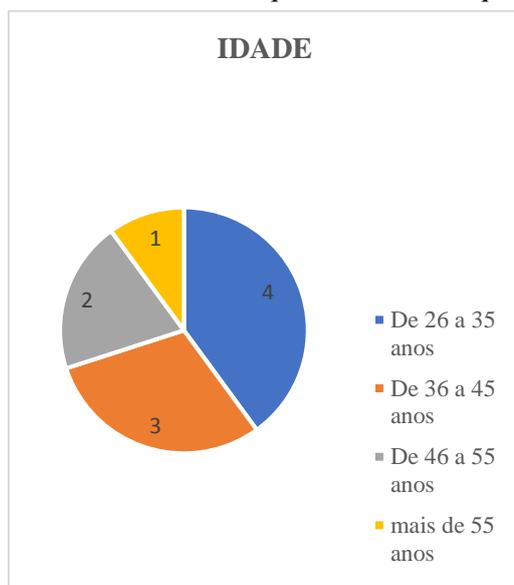
repensadas, além de questões referentes ao tempo e recursos, como acesso ao campo/*lócus* do estudo foram revistas criteriosamente.

Cabe dizer que foi realizada uma entrevista piloto para a banca de qualificação por meio da plataforma *Google Meet* com a professora (PPII) que aceitou participar no modo *sincrônico*. Sendo assim, após a banca de qualificação, que aconteceu no dia 27 de agosto de 2020, o roteiro de perguntas semiestruturadas (apêndice C) foi readequado de modo que os questionamentos ficassem bem claros e as respostas não fossem evasivas, com vistas a responder à questão de pesquisa de forma clara e objetiva. As respostas utilizadas para a banca de qualificação na entrevista piloto foram enviadas para a professora, juntamente com o roteiro de perguntas (apêndice C) reestruturado, para que a pesquisada fizesse ponderações, acréscimos e ressalvas com base no roteiro.

2.4 ANÁLISE E TRATAMENTO DOS DADOS COLETADOS NO QUESTIONÁRIO

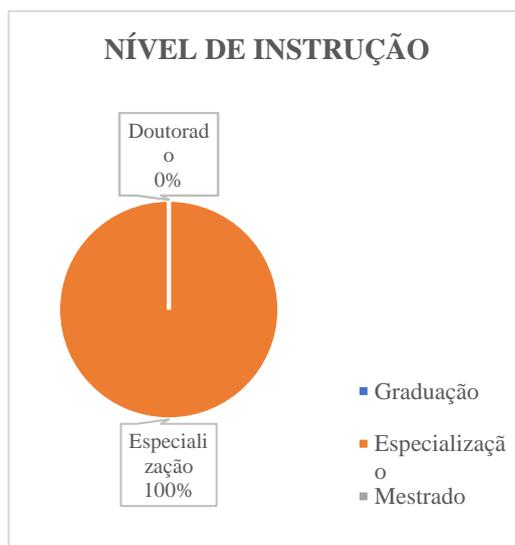
Conforme já mencionado antes, foram enviados 12 questionários e destes, 10 retornaram. Com isso, pôde-se traçar e identificar o perfil das dez professoras participantes do estudo, assim como selecionar a amostragem para a entrevista semiestruturada prevista para a segunda etapa da pesquisa. Abaixo, estão apresentados em gráficos, os dados referentes às características da amostragem geral do grupo das dez participantes que responderam o questionário com base nas questões 2, 3, 4 e 5, que são referentes à idade, ao nível de instrução, ao tempo de atuação na docência e à turma de atuação. Fundamentam-se os gráficos no tratamento dos dados em Flick (2013), que nos diz que os dados e resultados na pesquisa qualitativa podem também ser apresentados em gráficos e tabelas.

Gráfico 1 – Idade: referente às questões 2 e 3 do questionário de pesquisa



Fonte: Dados da pesquisa (2020).

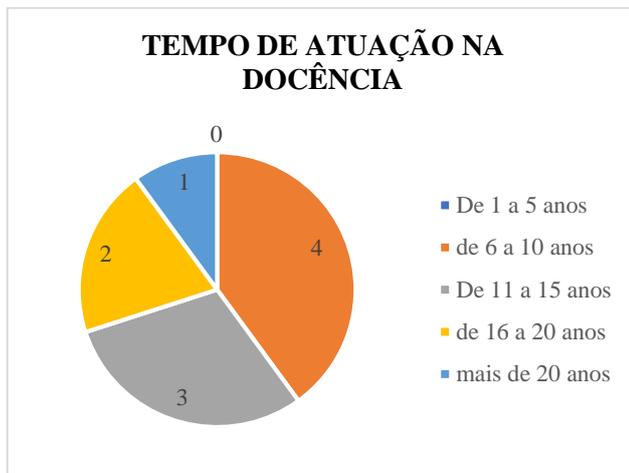
Gráfico 2 – Nível de Instrução: referente às questões 2 e 3 do questionário de pesquisa



Fonte: Dados da pesquisa (2020).

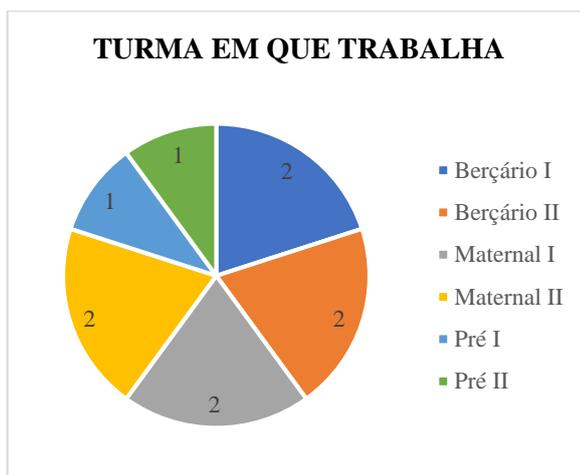
Analisando os gráficos 1 e 2, referentes às questões 2 e 3 (idade e nível de instrução) do questionário, podemos verificar, de modo geral, que as professoras participantes do estudo são bastante jovens, pois todas têm menos de 60 anos. Além disso, todas têm pós-graduação a título de especialização. O fato das professoras serem todas pós-graduadas mostra o engajamento destas profissionais no aprimoramento profissional e evidencia que a formação continuada é algo que estas docentes consideram importante para a educação em suas práticas de ensino.

Gráfico 3 – Tempo de atuação na docência – Questões 4 e 5 do questionário de pesquisa



Fonte: Dados da pesquisa (2020).

Gráfico 4 – Turma em Que Trabalha – Questões 4 e 5 do questionário de pesquisa



Fonte: Dados da pesquisa (2020).

Com a análise e tratamento dos dados coletados no questionário, por meio dos gráficos acima, novamente foram aplicados os critérios de inclusão e exclusão para selecionar as seis professoras para a entrevista semiestruturada.

Justifica-se o tratamento de tabulação dos dados em gráficos uma vez que “na pesquisa qualitativa pode-se também conseguir condensar as informações na forma de tabelas-por exemplo, sobre a composição de uma amostra com relação ao gênero ou grupos etários” (FLICK, 2013, p. 227). Embasados nisso, desenhamos, no quadro abaixo, o perfil das profissionais selecionadas para participar desta etapa da pesquisa. Convém dizer que as selecionadas foram uma professora de Berçário I (PBI), uma de Berçário II (PBII), uma de

Maternal I (PMII), uma de Maternal II (PMII), uma de Pré I (PPI) e uma de Pré II (PPII), conforme previa o projeto aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa – CEP.

Quadro 4 – Perfil das professoras selecionadas para a entrevista semiestruturada

PROFESSORA	IDADE	NÍVEL DE INSTRUÇÃO	TEMPO DE ATUAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL
PBI	Mais de 55 anos	Especialização	Mais de 20 anos
PBII	36-45 anos	Especialização	6-10 anos
PMI	26-35 anos	Especialização	6-10 anos
PMII	46-55 anos	Especialização	16-20 anos
PP I	26-35 anos	Especialização	6-10 anos
PP II	26-35 anos	Especialização	6-10 anos

Fonte: Dados da pesquisa (2020).

Analisando a tabela acima, podemos verificar que as professoras que atenderam aos critérios de inclusão pré-estabelecidos para o estudo e que aceitaram participar das duas etapas da pesquisa (questionário e entrevista), são bastante jovens, têm mais de cinco anos de atuação e todas são pós-graduadas com título de especialização. Também pudemos comprovar o que Gatti⁵, por meio de um de seus estudos, afirmou: “quanto ao sexo, como já sabido, há uma feminização da docência: 75,4% dos licenciados são mulheres, e este não é um fenômeno recente” (GATTI, 2010, p. 1362).

2.5 ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

Para Flick (2013) a entrevista semiestruturada é aquela que aumenta a possibilidade dos entrevistados expressarem seus pontos de vista. Amparados nisso, utilizamos como estratégia de coleta de dados, uma entrevista semiestruturada de abordagem qualitativa com oito perguntas abertas referentes ao tema aqui estudado.

Se você tem por objetivo suscitar uma narrativa que seja relevante para sua questão de pesquisa, de formular a pergunta narrativa geradora de forma ampla embora ao mesmo tempo de uma forma suficientemente específica para produzir o foco desejado (FLICK, 2013, p. 116).

⁵ Doutora em Psicologia e coordenadora do Departamento de Pesquisas Educacionais da Fundação Carlos Chagas. Sugere-se a leitura de seu estudo: Formação de Professores no Brasil: Características e problemas (2010).

No dia onze de setembro de 2020, após uma conversa informal via telefone com as seis professoras selecionadas para a segunda etapa do estudo, foi enviado um e-mail com o roteiro aberto de entrevista (Apêndice C). No e-mail, a pesquisadora escreveu uma mensagem explicando para as professoras a importância do estudo, o quanto isso poderia ajudar a classe posteriormente no que diz respeito à formação continuada da SMEL, assim como o prazo para envio das respostas. O prazo dado para envio das respostas foi de 15 dias para todas, levando em consideração que elas estão trabalhando de forma remota e, por isso, se fez necessário um prazo maior do que o dado para o questionário para que as respostas não fossem feitas de maneira apressada e, de fato, não foram o que poderá ser verificado na seção da análise de dados.

Por termos optado pela entrevista semiestruturada como estratégia para a coleta de dados, a análise destes, será a análise de conteúdo presente nos discursos das seis professoras entrevistadas. O autor que nos ampara nesta etapa da pesquisa é Flick que, acerca da entrevista semiestruturada, nos diz que: “para as entrevistas semiestruturadas, são preparadas várias perguntas que cobrem o escopo pretendido da entrevista. [...] o objetivo da entrevista é obter as visões individuais dos entrevistados sobre um tema” (FLICK, 2013, p. 115).

Quadro 5 – Organização das perguntas do roteiro de entrevista quanto aos seus objetivos

OBJETIVOS ESPECÍFICOS	PERGUNTAS DE ENTREVISTA
Investigar nos relatos como a Formação continuada da SMEL subsidia as professoras para o ato de avaliar na Educação Infantil;	Considera a formação continuada de professores importante? Por quê? Os estudos feitos nos encontros de formação trazem novos conhecimentos? Cite exemplo. Ao seu ver, a SMEL oferece uma formação continuada de qualidade? Justifique.
Verificar qual a concepção de avaliação das professoras sujeitos da pesquisa e quais instrumentos avaliativos utilizam na Educação Infantil	Para você, o que é avaliar na Educação Infantil? Quais instrumentos utiliza para avaliar as crianças de sua turma de atuação? Portfólio, diário de bordo, fotos, vídeos, outros? Descreva como utiliza um destes.
Identificar que relação se estabelece entre formação continuada de professores e a prática da avaliação na Educação Infantil	Que relação você percebe entre avaliação na Educação Infantil e formação continuada de professores? Relate um fato para ilustrar. De que maneira a formação continuada de professores contribui/subsidia sua prática avaliativa? Cite exemplo. A formação continuada de professores possibilita a reflexão de sua prática avaliativa?

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2020).

Cabe dizer que, o ponto de partida para a análise dos dados coletados na entrevista semiestruturada foi a retomada da questão de pesquisa, principalmente nos seus objetivos geral e específicos. Desse modo, o quadro acima mostra, de forma clara, qual o objetivo pretendido com cada pergunta do roteiro de entrevista (Apêndice C). Entendemos que esse desenho claro daquilo que se pretende analisar é uma estratégia para que o pesquisador nesta etapa crucial do estudo não desvie o foco pretendido e seja objetivo em sua análise.

É importante dizer que na pesquisa científica é de extrema importância a adoção de um método pelo pesquisador e de uma estratégia de análise dos dados coletados em seu estudo. Também entendemos que todos estes dados utilizados na construção e efetivação da pesquisa precisam serem organizados de maneira que o pesquisador possa ver e rever aquilo que será utilizado ou não na fase final do estudo, que é a análise de dados propriamente dita.

Dito isso, encerramos esta seção afirmando que o embasamento teórico e metodológico, ao nosso ver, não somente instrumentaliza o pesquisador para a pesquisa em si, mas também assegura a cientificidade baseada em critérios éticos que dão sustentação e norteiam os rumos escolhidos pelo pesquisador em relação ao seu estudo. Dessa forma, com todo o rigor necessário em todas as fases da pesquisa que necessitam de uma metodologia clara e fundamentada é que o presente estudo se efetiva.

3 EDUCAÇÃO INFANTIL: POLÍTICAS E DOCUMENTOS

*Toda criança no mundo
Deve ser bem protegida
Contra os rigores do tempo
Contra os rigores da vida.*

*Criança tem que ter nome
Criança tem que ter lar
Ter saúde e não ter fome
Ter segurança e estudar.*

*Não é questão de querer
Nem questão de concordar
Os direitos das crianças
Todos tem de respeitar.
(Ruth Rocha).*

Esta seção trata da Educação Infantil com ênfase nas políticas e documentos. Antes de discorrer especificamente sobre isso, considero pertinente justificar seus subtítulos. Entende-se que, quando falamos de determinadas temáticas da Educação Infantil, se faz necessário e indispensável lembrar um pouco o histórico das concepções de criança e infância⁶, assim como dos eixos que são considerados estruturantes no trabalho com crianças da Educação Infantil. Sendo assim, os temas que compõem o ensino de crianças pequenas e que fazem também parte do processo avaliativo na Educação Infantil serão tratados nesta seção.

Deste modo, trazemos nesta aqui, uma breve linha do tempo com alguns dos marcos legais da Educação Infantil no Brasil, discute as concepções de criança e infância encontrados na literatura e em documento oficiais, contempla as brincadeiras e as interações como eixos estruturantes do trabalho na Educação Infantil e, por fim, discorre sobre a avaliação da aprendizagem de crianças da Educação Infantil, contemplando suas concepções, práticas e instrumentos.

3.1 LINHA DO TEMPO DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL: POLÍTICAS E MARCOS LEGAIS

Historicamente, nem sempre a Educação Infantil no Brasil foi vista ou compreendida da maneira como é hoje. Isso se deve ao fato de que a criança também não era entendida como

⁶ Sugere-se para aprofundamento, a leitura da obra: História social da criança e da família (1960) do historiador francês Philippe Ariès. Nesta obra, o autor trata da criança e de sua infância como uma etapa importante no desenvolvimento da pessoa bem como um período diferente da vida adulta.

um sujeito de direitos como é compreendido hoje. Desta maneira, sabemos que a trajetória da Educação Infantil no Brasil tem um longo percurso de lutas, obstáculos, transformações e superações. O histórico de avanços nessa trajetória é bem extenso e se originou, principalmente, da luta das mulheres trabalhadoras pelos direitos de seus filhos terem acesso à educação.

Reconhecemos que a história e o histórico da Educação Infantil no Brasil são antigos, como também entendemos a importância de todo o percurso trilhado para que o ensino de crianças pequenas fosse compreendido como é hoje. Porém, discorreremos aqui sobre o panorama da Educação Infantil no Brasil a partir da década de 1980, que foi o período no qual houve importantes saltos referentes ao ensino de crianças de zero a cinco anos de idade.

No que se refere à história da Educação Infantil no Brasil, iniciamos citando o documento Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil que nos enfatiza que:

É importante reafirmar que a história da construção de uma Educação Infantil de qualidade no Brasil já percorreu muitos caminhos, já contou com muitos protagonistas, já alcançou resultados significativos e já identificou obstáculos a serem superados. Aprender com essa história e retomá-la, nesse momento, é a tarefa que nos aguarda em mais essa etapa de um processo dinâmico e coletivo. Para tanto, faz-se necessário obter consensos a serem sempre revistos e renovados, de forma democrática, contemplando as necessidades sociais em constante mudança e incorporando os novos conhecimentos que estão sendo produzidos sobre as crianças pequenas, seu desenvolvimento em instituições de Educação Infantil, seus diversos ambientes familiares e sociais e suas variadas formas de expressão (BRASIL, 2006, p. 10).

Um destes resultados significativos referidos acima se deu na década de 1980, quando a discussão sobre o ensino de crianças pequenas se fomentou e, por meio de reivindicações dos movimentos sociais e feministas que pleiteavam a ampliação do acesso à educação, a situação do ensino de crianças começou a se modificar. Mais precisamente no ano de 1988, com a promulgação da Constituição da República Federativa do Brasil, denominada como Constituição Cidadã, que na sua formulação foi a que mais avançou na questão dos Direitos Humanos. A partir daí, o cenário do ensino de crianças foi revisto, redefinido e melhor compreendido.

Desse modo, a Constituição de 1988 se efetiva verdadeiramente como um marco fundamental dos direitos dos brasileiros, de modo especial do ensino de crianças pequenas da Educação Infantil que, a partir daí, foi finalmente compreendida como um direito das crianças. Neste sentido, a Constituição da República Federativa do Brasil, em seu Artigo 205, deixa bem claro que: [...] a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e

incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1988, p. 123).

Partindo deste Artigo da Constituição, podemos dizer que toda a criança, independentemente da idade, sem distinção de raça, cor, religião, etnia, é um sujeito de direitos e, portanto, o Estado deve assegurar/garantir seu acesso à educação, assim como a família tem o compromisso e o dever de zelar por e para isso.

Este longo percurso trilhado pelos direitos das crianças não para por aí. Em 1990 é promulgado o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (1990), uma importante lei que contempla um conjunto de normas que dispõe sobre os direitos da criança e do adolescente. Podemos inclusive dizer que o principal objetivo desta lei é assegurar/garantir os direitos da criança e do adolescente e isso é materializado por meio de várias regras e normas a serem seguidas de modo que a criança e o adolescente sejam e estejam sendo respeitados na sua integralidade.

O ECA foi instituído na forma da Lei n.º 78.069/1990 e não só regulamenta, mas também evidencia os avanços e conquistas na questão dos direitos da criança e do adolescente, considerando-os como sujeitos de direitos. No Estatuto, são e estão preconizadas muitas questões em relação aos direitos da criança e do adolescente, dentre estas o direito à vida, à saúde, à liberdade, ao respeito, à dignidade, à convivência familiar e comunitária, da família natural e substituta, da guarda, da tutela, da adoção, do direito à informação, cultura, lazer esportes, diversão e espetáculos. No que tange à educação, o Estatuto assegura que:

A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-se lhes:

I – Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

II – Direito de ser respeitado por seus educadores;

Lei no 8.069/1990 35

III – direito de contestar critérios avaliativos, podendo recorrer às instâncias escolares superiores;

IV – Direito de organização e participação em entidades estudantis;

V – Acesso à escola pública e gratuita próxima de sua residência.

Parágrafo único. É direito dos pais ou responsáveis ter ciência do processo pedagógico, bem como participar da definição das propostas educacionais (BRASIL, 1990, p. 34).

Com a promulgação do ECA que assegura e reitera o que a Constituição de 1988 já preconizava, a criança e o adolescente passam a ser compreendidos nas suas especificidades

etárias e isso, sem dúvida, foi uma grande conquista para a efetivação dos direitos da infância e adolescência. Sendo assim, no Estatuto, as crianças e adolescentes brasileiros, sem distinção de raça, classe social, ou qualquer forma de discriminação, passaram de objetos a sujeitos de direitos.

No ano de 1994, o Ministério da Educação - MEC publicou o documento: Política Nacional de Educação Infantil: pelos direitos das crianças de zero a seis anos à educação. Este documento foi formulado como uma das políticas de combate à exclusão social das crianças prolongada no Brasil. Um dos seus objetivos foi colocar a educação de todos no campo dos direitos em função do panorama de discriminação sofrido pelas crianças que tinham seus direitos negados. A Política Nacional de Educação Infantil na sua formulação, traz a linha do tempo da Educação Infantil no Brasil e também estabelece diretrizes, objetivos, metas e estratégias para área, no sentido de contemplar o sujeito criança em todos os seus aspectos e com todos os seus direitos.

O documento preconiza quinze⁷ importantes diretrizes, seis objetivos, vinte e uma metas e nove estratégias para que os estados, O Distrito Federal e os municípios implementem e elaborem planos para o ensino na Educação Infantil. Em relação ao reconhecimento da Educação Infantil como nível educativo, a Política Nacional de Educação Infantil: pelos direitos das crianças de zero a seis anos à educação aponta que:

Devido à sua relevância no processo de constituição do sujeito, a Educação Infantil em creches ou instituições equivalentes (crianças de 0 a 3 anos) e em pré-escolas (crianças de 4 a 6 anos) tem, atualmente, reconhecida a sua importância como integrante dos sistemas de ensino (BRASIL, 1994, p. 15).

Este reconhecimento da importância da Educação Infantil como nível educativo também contemplado no documento Política Nacional de Educação Infantil: pelos direitos das crianças de zero a seis anos à educação, somado aos demais, com toda a certeza é um ganho para a criança e seu ensino tendo em vista que este documento possibilita que estados e municípios tracem planos específicos para a Educação Infantil em suas referidas instituições de ensino.

⁷ Sugere-se visitar o documento Política Nacional de Educação Infantil: pelos direitos das crianças de zero a seis anos à educação, disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/polinaci.pdf> para estar conhecendo suas diretrizes, metas, objetivos e estratégias para o ensino de crianças desta faixa etária.

No ano de 1996, surge mais um grandioso documento que embasa e também ressignifica a concepção de educação e de criança no Brasil. Este documento é a Lei de Diretrizes e Bases da Educação n.º 9394/96 – LDB, que, a exemplo da Constituição de 1988, não foi uma primeira versão, mas muito avançou em termos do direito de acesso, permanência e qualidade na educação das crianças pequenas. A LDB responsabiliza constitucionalmente os estados e municípios na oferta da Educação Infantil. Desse modo, por meio da referida Lei, o ensino de crianças pequenas passou a ser considerado como sendo a primeira etapa da Educação Básica: “a educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (BRASIL, 1996, p. 22).

A Educação Infantil sendo compreendida como nível educativo, constitui o ensino de crianças pequenas como uma importante etapa da Educação Básica. Essa etapa tem como sujeitos de sua aprendizagem crianças de zero a cinco anos de idade, ou seja, são bebês, crianças bem pequenas e pequenas, como a recente Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2017) assim as define.

Em 1998, mais um documento orientador para o ensino na Educação Infantil surgiu. O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RCNEI (1998). Como o próprio nome diz, trata-se de um referencial, ou seja, não tem força de lei e as instituições de Educação Infantil não são obrigadas a segui-lo. O documento traz, em três volumes, importantes reflexões para os professores desta etapa de ensino e contempla as concepções de criança e de infância. Aborda o cuidar e o brincar como componentes da aprendizagem da criança, assim como traz também conteúdos e orientações didáticas para se trabalhar na Educação Infantil.

Podemos dizer que o RCNEI pode ser considerado um grande orientador do trabalho na educação infantil já que ele trata de eixos fundamentais do desenvolvimento das crianças, e com isso contempla importantes dimensões da criança e seu ensino-aprendizagem-desenvolvimento. O documento visa “[...] servir como um guia de reflexão de cunho educacional sobre objetivos, conteúdos e orientações didáticas para os profissionais que atuam diretamente com crianças de zero a seis anos, respeitando seus estilos pedagógicos e a diversidade cultural brasileira”. (BRASIL, 1998, p. 7). Assim, quanto ao objetivo do RCNEI tem-se que:

Estes volumes pretendem contribuir para o planejamento, desenvolvimento e avaliação de práticas educativas que considerem a pluralidade e diversidade étnica, religiosa, de gênero, social e cultural das crianças brasileiras, favorecendo a construção de propostas educativas que respondam às demandas das crianças e seus familiares nas diferentes regiões do país (BRASIL, 1998, p. 9).

Não se pode negar que o RCNEI, nos seus três volumes, muito contribuiu para o ensino na Educação Infantil. Mesmo que este documento não tenha a força de lei é igualmente um marco legal para a Educação Infantil, tendo em vista que seu conteúdo muito esclarece sobre a criança e suas especificidades.

Por sua vez, no ano de 2006, o Ministério da Educação, após debates e discussões com profissionais e especialistas da área, implementou mais um documento que trata especificamente da Educação Infantil. Os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil – PNQEI (2006). Organizados em dois volumes, os PNQEI contêm referências de qualidade a serem utilizados pelos sistemas de ensino, no sentido de promover igualdade educacional levando em conta as diferentes realidades, assim como as múltiplas culturas.

Para tanto, faz-se necessário obter consensos a serem sempre revistos e renovados, de forma democrática, contemplando as necessidades sociais em constante mudança e incorporando os novos conhecimentos que estão sendo produzidos sobre as crianças pequenas, seu desenvolvimento em instituições de Educação Infantil, seus diversos ambientes familiares e sociais e suas variadas formas de expressão (BRASIL, 2006, p. 10).

Um aspecto muito importante dos PNQEI é a premissa de que a diversidade cultural seja levada em conta no ensino de crianças pequenas, ou seja, há neste documento o nítido reconhecimento de que a Educação Infantil trabalha com inúmeras realidades, particularidades e especificidades e que seus sujeitos não são iguais.

Como já foi dito acima, a elaboração dos Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil envolveu diversos profissionais e especialistas da área. Foram várias etapas no formato de seminários regionais com muitos estudos de maneira que a versão preliminar foi amplamente discutida para que se chegasse até a versão final que se tem. Entendemos que, os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil podem ter a função de nortear e direcionar os sistemas de ensino para que suas instituições busquem melhorar a qualidade de seu ensino.

Esta busca dos PNQEI pela qualidade no ensino de crianças da Educação Infantil se dá, de certo modo, também em função de uma “descentralização” no currículo do ensino, ou seja, as diferentes realidades são reconhecidas como sendo o ponto de partida para a efetivação do ensino na sua prática. Nestes parâmetros de qualidade, o abarcamento das diferenças regionais pode ser considerado, então, como sendo um ponto chave para a qualidade do ensino.

Em 2009, por meio da Resolução n.º 5, de 17 de dezembro, o ensino na Educação Infantil ganha as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI (2009), que definem e estabelecem princípios orientadores das políticas públicas para a organização de propostas pedagógicas de ensino que respeitem a interação da criança com a diversidade cultural. Segundo as DCNEI, as propostas pedagógicas de ensino devem respeitar a interação da criança com a cultura africana e afro-brasileira, no sentido de combater o preconceito racial. Dentro destas propostas também deve ser garantida a autonomia dos povos indígenas, respeitando, assim, suas crenças, tradições, costumes e a visão de mundo.

As DCNEI também definem Educação Infantil, currículo e proposta pedagógica, bem como as concepções de criança e defendem a articulação da Educação Infantil com o Ensino Fundamental, respeitando as especificidades etárias. Questões como a organização de espaço, tempo e materiais também são tratadas no documento para que o ensino na Educação Infantil assegure o desenvolvimento da criança por meio da interação e da brincadeira. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil também asseguram que “é dever do Estado garantir a oferta de Educação Infantil pública, gratuita e de qualidade, sem requisito de seleção”. (BRASIL, 2009, p. 14).

Consideramos as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil um riquíssimo documento que pode servir muito para o ensino de crianças já que ele trata de questões de definição e concepção de Educação Infantil, princípios, concepção de proposta pedagógica, elenca objetivos claros para estas propostas, e também trata de questões referentes à organização de espaço, tempo e materiais nas instituições. Há nas DCNEI também, proposta pedagógica para a diversidade que contemplam as crianças indígenas, as crianças do campo, respeitando as culturas africanas e afro-brasileiras.

O documento deixa claras as propostas pedagógicas para as infâncias e isso significa que, se analisarmos de maneira mais aprofundada veremos que, na Educação Infantil, pode ser necessário adotar diferentes práticas pedagógicas para contemplar o desenvolvimento da criança em todas as suas dimensões (biológica, intelectual social, afetiva, cognitiva). Sendo assim, as DCNEI são mais um ganho nas políticas públicas que tratam do ensino de criança em instituições de ensino.

A política pública mais recente que trata da Educação Infantil no Brasil, é a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2017). Neste documento, o desenvolvimento integral da criança em todas as suas dimensões é o foco principal. A Base, como é popularmente chamada, começou a ser discutida no ano de 2015, teve sua versão final promulgada em dezembro de 2017 e a maneira como foi elaborada e efetivada ainda é muito discutida e questionada pela comunidade acadêmica, professores e especialistas da área.

Desse modo, podemos dizer que a BNCC é um documento um tanto quanto polêmico, porém, pelo viés do estudo, não cabe aqui entrar no mérito desta questão. O fato é que o documento está posto com força de lei e, dessa forma, sua prática é obrigatória em todo território brasileiro, em instituições públicas e também particulares de ensino. A BNCC não trata somente da Educação Infantil, ela contempla também o Ensino Fundamental.

De acordo com o Ministério da Educação, a Base Nacional Comum Curricular foi elaborada para garantir os direitos de aprendizagem de seus sujeitos e, para isso, define as aprendizagens que considera essenciais a serem trabalhadas nos estados e municípios pelas suas referidas instituições de ensino, por meio de seus currículos. Nesse sentido, a Base norteia os currículos para que a formação integral da criança/estudante ocorra de fato.

No que tange à Educação Infantil, a BNCC preconiza uma concepção de educação integral, no sentido de contemplar o desenvolvimento da criança em suas dimensões (biológica, física, emocional e cognitiva) educando-a, assim, para a vida. Para esse desenvolvimento, a Base define dez competências a serem trabalhadas no ensino infantil, as quais são um conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes para assegurarem, de fato, a formação humana integral da criança.

A Base Nacional Comum Curricular concebe a interação e a brincadeira como eixos estruturantes da Educação Infantil e, por meio deles, descreve seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento que devem ser assegurados. Estes direitos são: conviver, brincar, participar, explorar e conhecer-se. Para tanto, são definidos cinco campos de experiências: O eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação; Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações.

A BNCC também classifica ou organiza o trabalho na Educação Infantil por grupos etários sendo: bebês (de zero a um ano e seis meses), crianças bem pequenas (de um ano e sete meses a três anos e onze meses) e crianças pequenas (de quatro anos a cinco anos e onze meses). Desta maneira, cada grupo etário tem os direitos de aprendizagem e desenvolvimento, os campos de experiência e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento específicos para suas idades, de modo que sua educação integral seja o foco. Com relação à educação integral:

Independentemente da duração da jornada escolar, o conceito de educação integral com o qual a BNCC está comprometida se refere à construção intencional de processos educativos que promovam aprendizagens sintonizadas com as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes e, também, com os desafios da sociedade contemporânea. Isso supõe considerar as diferentes infâncias e juventudes, as diversas culturas juvenis e seu potencial de criar novas formas de existir (BRASIL, 2017, p. 14).

Não se pode negar que a proposta da Base Nacional Comum Curricular de formação humana por meio de uma educação integral que leve a criança a se desenvolver para a vida, é algo que pode ser amplamente discutido e difundido. Isso requer uma ressignificação de práticas obsoletas de ensino, assim como uma nova formação de professores, tanto a inicial quanto a continuada que caminhem juntas para isso.

Os documentos legais que normatizam, norteiam e embasam o ensino na Educação Infantil são vários e aqui citamos apenas aqueles que foram considerados essenciais para o estudo. Salientamos que todos têm seu grau de importância e merecem estar em constante reflexão no sentido de aprimoramento em busca de um denominador comum para a práxis pedagógica como um todo.

Diante do que já vimos, podemos dizer que apesar de ter sido discriminada por muito tempo, a Educação Infantil reconhecida como nível educativo (primeira etapa da Educação Básica), trilhou e vem trilhando um caminho de muitos avanços. Porém, não é somente isso, pois os desafios do trabalho com crianças pequenas na Educação Infantil só aumentam e, pelo fato de se tratarem de sujeitos novos que a cada dia se modificam num movimento permanente e constante, faz-se necessária uma educação que lhes prepare para a vida. Fundamentando isso, Hannah Arendt em seu texto *A Crise Na Educação* discorre que:

A educação é também o lugar em que se decide se se amam suficientemente as nossas crianças para não as expulsar do nosso mundo deixando-as entregues a si próprias, para não lhes retirar a possibilidade de realizar qualquer coisa de novo, qualquer coisa que não tínhamos previsto, para, ao invés, antecipadamente as preparar para a tarefa de renovação de um mundo comum (ARENDR, 1957, p. 14).

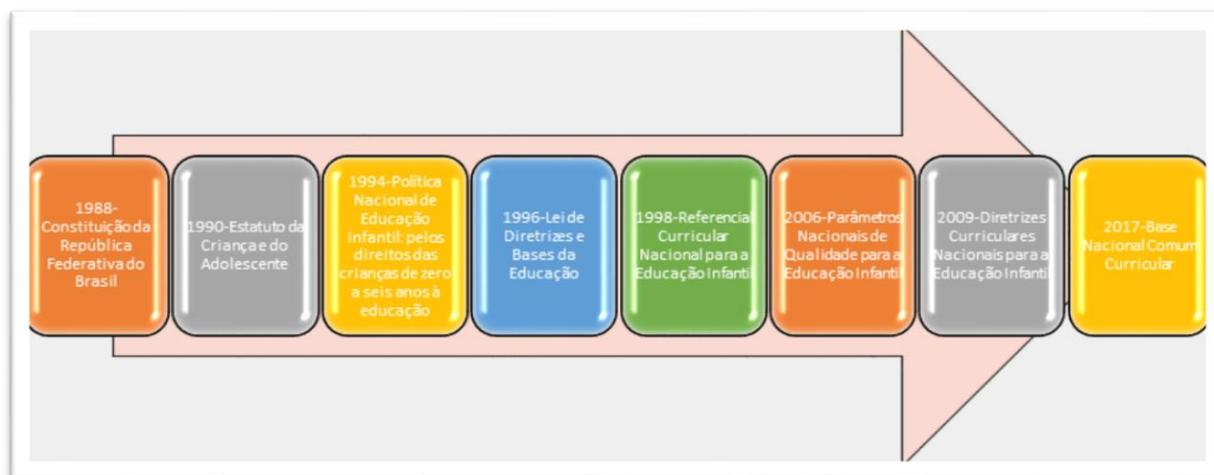
Como se vê, a valorização do ensino na primeira infância a partir dos documentos sintetizados acima e da concepção de Hannah Arendt, nos provoca a repensar práticas e metodologias de ensino que possibilitem a efetivação de uma educação verdadeira e de

qualidade para todos. Para isso, se faz necessário continuar o percurso com muito estudo, debate, pesquisa e reflexão em torno da educação e de seus sujeitos.

Também se faz necessário refletir cada vez mais no sentido de compreender que a criança desde que nasce é dotada de capacidades. Nesse sentido, cabe aos adultos, aqui especificamente ao professor, compreender e identificar estas capacidades de maneira que a interação que ocorre naturalmente nos espaços da Educação Infantil proporcione verdadeiramente o desenvolvimento infantil.

Diante do que lemos e discorremos acerca da linha do tempo de alguns marcos legais que tratam da Educação Infantil no Brasil, podemos dizer que muito se avançou em termos de valorização da criança como um ser capaz, que precisa, sim, ser socialmente integrada, sem discriminação na sociedade. Além disso, para o seu desenvolvimento pleno, precisa de um ensino de qualidade que contemple toda a sua potencialidade. Pudemos perceber nos documentos elencados, a sensibilidade para as características específicas da criança e isso, sem dúvida é algo que devemos levar em consideração sempre.

Figura 1 – Síntese - linha do tempo Educação Infantil no Brasil



Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2020).

3.2 CONCEPÇÃO DE CRIANÇA E DE INFÂNCIA NOS DOCUMENTOS

Falar sobre a criança e sua infância no Brasil é algo que obrigatoriamente nos faz rememorar o passado. Isso porque, historicamente, a criança e sua infância não eram vistas nem compreendidas da maneira como são hoje e, desse modo, sua importância na e para a sociedade foi algo socialmente construído. Esta construção social da concepção de criança como sujeito

de direitos e de sua infância como uma etapa específica da vida, não aconteceu da noite para o dia. Foram necessárias muitas lutas para que este ser social, que é único e dotado de inúmeras especificidades, ganhasse o seu merecido e justo reconhecimento.

Como já dito, foram muitas as lutas para que a criança fosse considerada importante na e para a sociedade. Isso se deu por meio da luta das mães trabalhadoras, dos movimentos sociais e feministas, entre outros segmentos da sociedade brasileira, o que culminou em políticas públicas de valorização à criança em sua infância.

Podemos dizer que o reconhecimento e a valorização da criança foram garantidos nas políticas públicas referentes a elas a partir da promulgação da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 que em seu Artigo 3º, inciso IV objetiva: “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (BRASIL, 1988, p. 11). Isso significa que a criança está assegurada em seus direitos a partir deste objetivo da Constituição, pois aponta que independentemente de idade, todos têm direito à promoção de seu bem.

Se analisarmos somente este inciso do Artigo 3º da Constituição, veremos que o bem-estar é algo amplo, que perpassa tudo que é inerente a vida humana (família, saúde, educação, assistência, cultura, comunicação, diversidade, ciência, tecnologia...). Em outras palavras, verdadeiramente a criança é reconhecida como sujeito de direitos.

A criança reconhecida como um cidadão-sujeito de direitos quer dizer que desde a sua concepção ela já deve ser atendida pelas políticas públicas para que tenha todas as condições de se desenvolver com saúde. Isso se efetiva já no direito de sua mãe ao pré-natal, tendo acompanhamento médico adequado e gratuito. Ao nascer, a criança tem direito a um nome, a uma nacionalidade, a crescer com saúde e, para isso, tem o direito de ser alimentada, de ter moradia, família, recreação, educação, enfim, tudo que é necessário para o seu desenvolvimento pleno.

Cabe dizer também que, mesmo com a definição de criança como sujeito de direitos e da infância como uma importante etapa da vida humana, não podemos tratar estes conceitos como únicos e universais, pois, por ser algo socialmente construído, vai se resignificando e modificando à medida em que a sociedade vai mudando e/ou evoluindo. Também pelo fato de vivermos num mundo plural, no qual há inúmeras culturas macro e micro que influenciam diretamente as concepções de tudo o que diz respeito à vida. Sobre isso, o RCNEI ressalta que:

A concepção de criança é uma noção historicamente construída e conseqüentemente vem mudando ao longo dos tempos, não se apresentando de forma homogênea nem mesmo no interior de uma mesma sociedade e época. Assim é possível que, por exemplo, em uma mesma cidade existam diferentes maneiras de se considerar as crianças pequenas dependendo da classe social a qual pertencem, do grupo étnico do qual fazem parte (BRASIL, 1998, p. 21).

Partindo disso, é sabido que a criança e sua infância sempre existiram, porém o entendimento a seu respeito era muito focado num vir a ser, como se ela ainda não existisse ou não fosse alguém com inteligência, emoções, necessidades específicas. Enfim, era como se a criança em sua etapa peculiar de vida não tivesse muito valor, pois a sociedade não enxergava sua contribuição para com ela. Nesse sentido, trago uma contribuição de Hannah Arendt sobre a criança ao refletir que:

Porém, em circunstância alguma se deve permitir que esta linha se transforme num muro que isole as crianças da comunidade dos adultos, como se elas não vivessem no mesmo mundo e como se a infância fosse um estado humano autônomo, capaz de viver segundo as suas próprias leis (ARENDR, 1957, p. 14).

O pensamento da autora a respeito do tratamento da sociedade adulta em relação à criança vai ao encontro do que discorremos acima. Afinal, o passado de discriminação da criança seguia por este caminho de barreira, como se a criança vivesse num mundo à parte, isolada. Era como se a infância não fosse uma etapa rica da vida que tanto contribui para a construção do ser humano em sua plenitude.

Outro fato que comprova que a criança e a infância não eram entendidas como sendo importantes diz respeito às instituições que atendiam as crianças pequenas no Brasil possuírem um caráter assistencialista. Dessa maneira, as atividades em torno da criança eram mais voltadas à alimentação e aos cuidados básicos de higiene. Os espaços destinados ao atendimento destas crianças não eram planejados para isso e também não se exigiam profissionais qualificados para tanto.

O uso de creches e de programas pré-escolares como estratégia para combater a pobreza e resolver problemas ligados à sobrevivência das crianças foi, durante muitos anos, justificativa para a existência de atendimentos de baixo custo, com aplicações orçamentárias insuficientes, escassez de recursos materiais; precariedade de instalações; formação insuficiente de seus profissionais e alta proporção de crianças por adulto (BRASIL, 1998, p. 18).

Isso não significa dizer que as instituições que faziam o atendimento das crianças não se interessavam ou não tratavam da questão pedagógica do ensino-aprendizagem/desenvolvimento. A alimentação e a higiene eram o que se priorizava no momento histórico social vivido e, portanto, não podemos negar a importância destas instituições na construção e efetivação da história do ensino das crianças brasileiras. Afinal, o atendimento nestas instituições era destinado às crianças em situações empobrecidas. Sendo assim, não cabe aqui seguir um viés de julgamento.

De acordo com o Estatuto da criança e do Adolescente – ECA (1990), em seu 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” (BRASIL, 1990, p. 10). Pelo fato do estudo ser referente à Educação Infantil, que atende crianças de zero a cinco anos de idade (do Berçário a Pré-Escola), nos referimos aqui, então, à criança em sua primeira infância, que é o período que vai do nascimento aos seis anos de idade.

No contexto da educação, nos dias atuais, a criança é concebida como um sujeito de direitos, histórico, social, que se desenvolve por meio das interações sociais e que vive em uma sociedade plural, na qual é produto e produtor de cultura. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI (2010) definem a criança como sendo:

Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL/DCNEI, 2010, p. 12).

Esta definição deixa claro que a criança é um ser curioso por natureza e dotado de inúmeras capacidades como, também, de muitas especificidades. Estas capacidades e especificidades devem ser levadas em consideração pelo docente da Educação Infantil em suas concepções, práticas e metodologias de ensino, desde o planejamento até a avaliação. Considerar a criança como sendo um ser único, indivisível, que aprende de formas diferentes, em tempos diferentes, com recursos e metodologias diferentes, exige do professor, uma prática docente que reconheça as individualidades da criança na construção de suas aprendizagens e promoção de seu desenvolvimento.

Na Educação Infantil, o ensino e a prática docente devem levar em conta que a criança, como todo o ser humano, é um ser biológico e precisa do ambiente social no qual possa se expressar e receber as interações de diferentes meios para se construir em todas as suas

dimensões. Na condição humana, é fato que a criança não nasce pronta, como também é fato que ela já nasce com potencialidades que surgem desde a concepção, ou seja, é um ser totalmente capaz de se construir, sendo autora de si mesma.

Quando falamos que a criança precisa da interação para se desenvolver plenamente, estamos falando num sentido mais aprofundado de seu conceito. Referimo-nos a uma interação que seja plural, aquela que possibilita o contato e a troca com adultos, crianças, animais, plantas, em diferentes espaços, tempos e momentos. Uma interação que verdadeiramente coloque a criança em contato com diferentes modos de agir, falar, pensar e sentir. Uma interação rica e que oportunize de fato o desenvolvimento significativo da criança em uma realidade de diversidades. Sobre interação, o RCNEI (1998) nos diz que:

A interação social em situações diversas é uma das estratégias mais importantes do professor para a promoção de aprendizagens pelas crianças. Assim, cabe ao professor propiciar situações de conversa, brincadeiras ou de aprendizagens orientadas que garantam a troca entre as crianças, de forma a que possam comunicar-se e expressar-se, demonstrando seus modos de agir, de pensar e de sentir, em um ambiente acolhedor e que propicie a confiança e a auto-estima (sic) (BRASIL, 1998, p. 31).

Nas interações que acontecem dentro dos espaços de Educação Infantil e que são mediadas pelo professor, a criança pode ser contemplada como autora de si mesma e reconhecê-la como um ser capaz, que já nasce dotado de capacidades. Isso é algo que se faz necessário para que estas interações, por meio da organização do tempo, dos espaços e dos materiais da Educação Infantil, possibilitem que a criança construa sua identidade pessoal e coletiva, assim como se desenvolva integralmente.

Dizer que a criança já nasce com potencialidades e que é autora de si mesma não quer dizer que ela se construa e desenvolva sozinha, pelo contrário, é dizer que o adulto deve ter um olhar sensível que permita não somente ver, mas também compreender este sujeito como parte importante da sociedade e com algumas competências já natas. Isso significa reconhecer que a criança não é uma página em branco, mas, sim, um ser que já tem uma história e que precisa da interação com os diferentes meios para continuar a se construir e se desenvolver. No documento Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil a criança é assim definida:

No documento Parâmetros de Qualidade para a Educação Infantil, o ensino de crianças deve considerar que desde que nascem elas são: cidadãos de direitos; indivíduos únicos, singulares; seres sociais e históricos; seres competentes, produtores de cultura; indivíduos humanos, que fazem parte da natureza animal, vegetal e mineral.

Ainda nos Parâmetros de Qualidade para a Educação Infantil, a criança é concebida como parte de uma sociedade, que vive em nosso país e, por isso, tem direito: à dignidade e ao respeito; à autonomia e à participação; à felicidade, ao prazer e à alegria; à individualidade, ao tempo livre e ao convívio social; à diferença e à semelhança; à igualdade de oportunidades; ao conhecimento e à educação; a profissionais com formação específica; a espaços, tempos e materiais específicos.

Diante do que já vimos, podemos dizer que, as concepções de criança e de infância podem ser totalmente diferentes, dependendo do contexto social em que se encontram. Também podemos dizer que a criança em nosso país é, sim, considerada um sujeito histórico, social, que produz cultura assim como é influenciado por ela, um ser concreto, porém, inacabado que necessita do externo para se construir internamente também. A criança, de fato, é um ser particular que vê o mundo de forma própria e singular, que tem sentimentos, necessidades, que interage, modifica e se modifica num mundo de tantas complexidades.

Por tudo que já foi dito acima, acreditamos que investir na criança em sua infância por meio de políticas públicas que não somente assegurem, mas que efetivem todos os direitos inerentes a ela em sua etapa específica de vida, é investir no futuro de nosso país, é plantar uma semente de esperança para se ter cidadãos melhores a cada dia. Conceber a Educação Infantil como espaço privilegiado de aprendizagem e desenvolvimento da criança em sua primeira infância, é um grande passo para a criança ser vista e concebida como sujeito de direitos.

Dentre estas políticas públicas que verdadeiramente assegurem e efetivem os direitos da criança, citamos a necessidade da formação inicial e continuada dos profissionais que atuam na Educação Infantil. Percebemos a importância e a necessidade de políticas de formação e preparação dos professores, no sentido da sensibilidade em relação às especificidades inerentes ao ensino infantil, com práticas educativas que preconizem o respeito no atendimento da criança nos espaços de Educação Infantil.

Reconhecemos que houve muitos avanços em relação ao reconhecimento da criança como um ser importante para a sociedade e a sua infância como uma etapa específica da vida. Porém, ainda há muito que se caminhar no que diz respeito à materialização de todos os seus direitos. Percebemos a necessidade de muitos estudos, debates e discussões, não somente com professores e estudiosos da área, mas com vários seguimentos da sociedade, para que cada vez mais a criança tenha o seu espaço em nossa sociedade.

3.3 INTERAÇÕES E BRINCADEIRAS: EIXOS ESTRUTURANTES NO ENSINO INFANTIL

Encontramos nos marcos legais estudados e já percorridos no presente estudo a preconização de que o ensino na Educação Infantil deve oferecer condições para que seus sujeitos se desenvolvam plenamente nas suas dimensões física, social, afetiva e cognitiva. Assim, a criança, como centro do planejamento escolar, em sua etapa extremamente rica de vida que é a infância, precisa ter assegurado, no ensino infantil, sua aprendizagem e desenvolvimento por meio de práticas pedagógicas que tenham como eixos norteadores as interações e as brincadeiras. O mais recente documento legal que faz essa referência, é a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2017), que enfatiza ser necessário ter uma intencionalidade educativa na Educação Infantil e que existem aprendizagens essenciais a serem desenvolvidas nas crianças por meio das interações e brincadeiras, de acordo com cada faixa etária. Sobre isso, a Base esclarece:

A interação durante o brincar caracteriza o cotidiano da infância, trazendo consigo muitas aprendizagens e potenciais para o desenvolvimento integral das crianças. Ao observar as interações e a brincadeira entre as crianças e delas com os adultos, é possível identificar, por exemplo, a expressão dos afetos, a mediação das frustrações, a resolução de conflitos e a regulação das emoções (BRASIL, 2017, p. 37).

Para tanto, o documento contempla a convivência, a brincadeira, a participação, a exploração, o expressar-se e o conhecer-se como direitos de aprendizagem e desenvolvimento, de maneira que estes direitos se efetivem de forma significativa nos campos de experiência: o eu, o outro e o nós; corpo, gestos e movimentos; traços, sons, cores e formas; escuta, fala, pensamento e imaginação; espaços, tempos, quantidades, relações e transformações. Tudo isso está contemplado nas aprendizagens essenciais a serem desenvolvidas, segundo o que a Base preconiza, em relação à Educação Infantil: “[...] as aprendizagens essenciais compreendem tanto comportamentos, habilidades e conhecimentos quanto vivências que promovem aprendizagem desenvolvimento nos diversos campos de experiências, sempre tomando as interações e a brincadeira como eixos estruturantes” (BRASIL, 2017, p. 44).

Quando se fala em interação na Educação Infantil, é preciso compreender e conceber seu conceito de forma mais ampla, pois se trata das relações que se estabelecem naturalmente no cotidiano do ensino infantil e vão muito além da relação entre professor-criança. São as interações da criança com os adultos, com outras crianças, com o ambiente, com o contexto,

com a situação, com os brinquedos e materiais, com a instituição, com a família, enfim, uma interação plural que se constitui como fundamental para o desenvolvimento infantil.

Propiciar a interação quer dizer, portanto, considerar que as diferentes formas de sentir, expressar e comunicar a realidade pelas crianças resultam em respostas diversas que são trocadas entre elas e que garantem parte significativa de suas aprendizagens. Uma das formas de propiciar essa troca é a socialização de suas descobertas, quando o professor organiza as situações para que as crianças compartilhem seus percursos individuais na elaboração dos diferentes trabalhos realizados (BRASIL, 1998, p .31).

Dito de outro modo, as interações permitem experiências de trocas e, nessas trocas, estão presentes diferentes modos de falar, agir, pensar, sentir, expressar, resolver problemas e conflitos, de ver e viver o mundo o que, sem dúvida, torna o espaço na Educação Infantil, um ambiente fértil e de inúmeras possibilidades no que tange à aprendizagem e ao desenvolvimento da criança. A criança é um ser dotado de capacidades e a interação é uma delas. Sendo assim, na Educação Infantil o professor enquanto mediador é um sujeito extremamente importante na promoção da interação como um elemento da aprendizagem e desenvolvimento da criança. O professor pode refletir sobre e, contemplar a interação como uma estratégia de ensino. Desse modo, suas práticas e metodologias de ensino podem possibilitar aos sujeitos da educação, um ambiente que permita interações significativas para o desenvolvimento pleno e integral.

Acreditamos que o ambiente na Educação Infantil é elemento constituinte de desenvolvimento quando possibilita, na convivência das crianças, interações que permitam brincadeiras, conversas, afetividade, diferentes formas de expressão, confiança e autoconfiança de forma orientada, porém, respeitando e dando “liberdade” para que a criança tenha seu protagonismo neste processo. “Portanto, é importante frisar que as crianças se desenvolvem em situações de interação social, nas quais conflitos e negociação de sentimentos, ideias e soluções são elementos indispensáveis” (BRASIL, 1998, p. 31).

Neste sentido, as interações que acontecem nos espaços de Educação Infantil ampliam, diversificam e consolidam as aprendizagens de maneira que a criança se desenvolve individual e coletivamente. As Diretrizes curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI (2010), também concebem as interações e as brincadeiras como eixos norteadores do trabalho na Educação Infantil e preconizam que as práticas pedagógicas garantam, às crianças, experiências que:

Promovam o conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação de experiências sensoriais, expressivas, corporais que possibilitem movimentação ampla, expressão da individualidade e respeito pelos ritmos e desejos da criança;

Favoreçam a imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical;

Possibilitem às crianças experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos;

Recriem, em contextos significativos para as crianças, relações quantitativas, medidas, formas e orientações espaço temporais;

Ampliem a confiança e a participação das crianças nas atividades individuais e coletivas;

Possibilitem situações de aprendizagem mediadas para a elaboração da autonomia das crianças nas ações de cuidado pessoal, auto-organização, saúde e bem-estar;

Possibilitem vivências éticas e estéticas com outras crianças e grupos culturais, que alarguem seus padrões de referência e de identidades no diálogo e conhecimento da diversidade;

Incentivem a curiosidade, a exploração, o encantamento, o questionamento, a indagação e o conhecimento das crianças em relação ao mundo físico e social, ao tempo e à natureza;

Promovam o relacionamento e a interação das crianças com diversificadas manifestações de música, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura;

Promovam a interação, o cuidado, a preservação e o conhecimento da biodiversidade e da sustentabilidade da vida na Terra, assim como o não desperdício dos recursos naturais;

Propiciem a interação e o conhecimento pelas crianças das manifestações e tradições culturais brasileiras;

Possibilitem a utilização de gravadores, projetores, computadores, máquinas fotográficas, e outros recursos tecnológicos e midiáticos (BRASIL, 2010, p. 26).

Diante disso, entendemos a importância da interação como elemento indispensável ao cotidiano da Educação Infantil para o desenvolvimento da criança de maneira saudável, prazerosa, plena, significativa e efetiva. Também percebemos que é necessário estudar muito sobre isso pois, entendemos que é uma temática com um potencial imenso de discussão, no sentido de promover a reflexão do professor sobre práticas e metodologias de ensino que verdadeiramente possibilitem isso.

Na interação, a criança brinca e a brincadeira, além de ser um direito fundamental, também é um eixo estruturante do trabalho na Educação Infantil. Esta forma de expressão infantil, que é a brincadeira, está preconizada também em diferentes documentos que tratam do ensino de crianças pequenas. As brincadeiras são diferentes em cada cultura e, sendo assim, o valor atribuídos a elas, a exemplo das concepções de criança e infância, também varia de acordo com cada cultura.

A brincadeira é uma forma de expressão da criança e também se constitui como um elemento fundamental ao desenvolvimento emocional, afetivo, intelectual, cognitivo e físico. Por meio dela, a criança se expressa, decide, interage, toma iniciativa, desenvolve suas linguagens, explora, pensa, e, assim, se humaniza. Sobre a brincadeira, a professora Tizuko Morchida Kishimoto define: “o brincar é uma ação livre, que surge qualquer hora, iniciada e conduzida pela criança; dá prazer, não exige como condição um produto final; relaxa, envolve, ensina regras, linguagens, desenvolve habilidades e introduz a criança no mundo imaginário” (KISHIMOTO, 2010. p. 1).

Assim, fica evidente, nos referenciais, a importância da brincadeira nos espaços de Educação Infantil, tendo a criança como autora de si mesma, uma vez que suas escolhas são consideradas e mediadas pelo professor no sentido de possibilitar seu envolvimento sem exigências ou regras, promovendo seu desenvolvimento de forma prazerosa e relaxante.

Ainda sobre o brincar nos espaços de Educação Infantil, o Plano Nacional pela Primeira Infância destaca que:

Nestas instituições o brincar livre da criança deve ser priorizado, o que não impede que haja momentos em que os educadores procurem ampliar as aprendizagens construídas pela criança durante a brincadeira. Mas, antes de tudo, é necessário conservar a plenitude da brincadeira, ou seja, sua espontaneidade, caráter desafiador, arrebatamento, mistério e surpresa, sob pena de destruir seu encanto, destruindo precisamente aquilo que nela atrai, envolve e faz crescer (BRASIL, 2010, p. 73).

Ao brincar, a criança desenvolve sua identidade e autonomia, amplia o seu vocabulário, interage, imagina, representa, compartilha, participa, se expressa de diferentes maneiras, explora e desenvolve seus sentidos na experimentação de diferentes texturas, cores, formas, cheiros, sabores, tamanhos. A esse respeito, na concepção de Kishimoto:

Ao brincar, a criança experimenta o poder de explorar o mundo dos objetos, das pessoas, da natureza e da cultura, para compreendê-lo e expressá-lo por meio de variadas linguagens. Mas é no plano da imaginação que o brincar se destaca pela mobilização dos significados. Enfim, sua importância se relaciona com a cultura da infância, que coloca a brincadeira como ferramenta para a criança se expressar, aprender e se desenvolver (KISHIMOTO, 2010, p. 2).

Partindo do conceito de brincar da autora, percebemos que a criança é compreendida como um sujeito pleno, total, indivisível, capaz de se relacionar e desenvolver por meio da

exploração, um ser imaginativo, que se expressa de diferentes modos, e a brincadeira, é fator fundamental para o seu desenvolvimento pleno. O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil também considera a brincadeira como um elemento fundamental para o desenvolvimento da criança ao afirmar:

A brincadeira é uma linguagem infantil que mantém um vínculo essencial com aquilo que é o “não-brincar”. Se a brincadeira é uma ação que ocorre no plano da imaginação isto implica que aquele que brinca tenha o domínio da linguagem simbólica. Isto quer dizer que é preciso haver consciência da diferença existente entre a brincadeira e a realidade imediata que lhe forneceu conteúdo para realizar-se. Nesse sentido, para brincar é preciso apropriar-se de elementos da realidade imediata de tal forma a atribuir-lhes novos significados (BRASIL, 1998, p. 27).

A relevância atribuída ao ato de brincar presente no documento é clara e bem definida, pois ao brincar, a criança instiga e exercita sua imaginação, explora diferentes materiais e objetos, faz sua leitura de mundo, produz cultura, experimenta diferentes sensações e emoções, toma decisões, elabora hipóteses, o que, com toda a certeza, possibilita um desenvolvimento significativo das suas dimensões humanas. No Plano Nacional pela Primeira Infância, a brincadeira é entendida como “[...] uma condição para que a vida aconteça e o meio para que se expresse, seja compreendida e transformada. É, pois, seguro afirmar que a criança estando em situação lúdica cria uma relação prazerosa com o conhecimento, ou seja, explora, testa, descobre, aprende” (BRASIL, 2010, p. 73).

Partindo disso, entendemos que, enquanto a criança brinca, o professor, na condição de sujeito mediador, tem a oportunidade de observar atentamente tudo que ela faz ou deixa de fazer nesses momentos de ludicidade. Ao observar a criança nas brincadeiras, o professor, se assim quiser, pode identificar e registrar de diferentes maneiras o temperamento da criança, seus gostos e preferências, sua maneira de lidar com a frustração, alegria, euforia, tristeza, decepção, negação, recusa, aceitação, suas habilidades, dificuldades e potencialidades. Em relação à função mediadora do professor:

A função mediadora do adulto requer uma ampliação do conhecimento sobre a importância do brincar no desenvolvimento infantil e também, em muitos deles, o resgate da esquecida ou recusada dimensão lúdica de sua infância. Sendo assim, é preciso incluir nos encontros com as famílias das crianças e nos cursos de formação dos profissionais da educação infantil os meios que possibilitem a esses adultos dialogar sobre o brincar e reviver a brincadeira em si próprios. O resgate de sua dimensão lúdica torna o adulto mais sensível aos processos de desenvolvimento da criança (BRASIL, 2010, p. 73).

A função mediadora do professor também engloba a questão da organização do espaço e da rotina, de maneira que a brincadeira seja facilitada por meio desta organização. Entendemos que é muito importante ter espaços e rotinas que possibilitem o desenvolvimento infantil pelas interações e brincadeiras.

O espaço é um elemento extremamente importante nas instituições de Educação Infantil e, desse modo, é necessário considerá-lo no momento de planejar. É preciso que seja organizado para facilitar a autonomia da criança durante todo o período em que fica na instituição. Nas brincadeiras, geralmente, o espaço é bem explorado pelos pequenos. Sendo assim, sua organização deve ser pensada e disposta de maneira que facilite a autonomia da criança e possibilite brincadeiras possíveis de andar, pular, correr, se esconder e dançar.

Sabemos que a organização do espaço depende também de estrutura e não podemos atribuir aqui, somente ao professor essa responsabilidade, mas entendemos que a distribuição e organização do mobiliário ou como os brinquedos e objetos são disponibilizados, pode facilitar a criança em suas brincadeiras. Entendemos que é possível, sim, que o professor, de acordo com a sua realidade, pense e organize um espaço que viabilize a interação e a brincadeira.

Tão importante quanto organizar o espaço, a rotina na Educação Infantil também precisa ser flexível e respeitar as brincadeiras como um direito da criança e eixo norteador do trabalho. Uma rotina que atenda à realidade de seus sujeitos é planejada e possibilitada pelo professor, levando em consideração, o contexto de singularidades e especificidades e a importância do brincar como uma ferramenta de desenvolvimento da criança.

Dito isso, refletimos que a rotina e o espaço no ensino infantil podem possibilitar vivências e experiências de brincadeiras alegres, autônomas, prazerosas, significativas, mediadas e observadas pelo professor num cotidiano que também pode ser flexível em relação às brincadeiras, de maneira que a criança exerça sua autoria e que esta ação aconteça de forma natural, sem especificar se a criança não quer ou não está interessada naquele momento.

Outro elemento fundamental na brincadeira é o brinquedo, que não somente faz parte do elenco infantil, como também é um grande aliado para o processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança. Podemos dizer que, na brincadeira, o brinquedo tem um certo protagonismo, tendo em vista seu significado. Na Educação Infantil, o brinquedo que é utilizado para fins pedagógicos é selecionado de acordo com cada faixa-etária, respeitando o desenvolvimento cognitivo de cada criança. Sendo assim,

A seleção de brinquedos envolve diversos aspectos: ser durável, atraente, adequado e apropriado a diversos usos; garantir a segurança e ampliar

oportunidades para o brincar; atender à diversidade racial, não induzir a preconceitos de gênero, classe social e etnia; não estimular a violência; incluir diversidade de materiais e tipos — brinquedos tecnológicos, industrializados, artesanais e produzidos pelas crianças, professoras e pais (KISHIMOTO, 2010, p. 2).

Neste caso, há mais uma atribuição para o professor de acompanhar a escolha adequada dos brinquedos a serem utilizados pelas crianças nas suas brincadeiras, que podem ser individuais ou coletivas, com outras crianças, com adultos, com objetos da sala, com brinquedos específicos ou com jogos. Tudo isso depende da criança, pois é ela quem naturalmente escolhe a brincadeira e o brinquedo que deseja para o momento.

São muitas as possibilidades e variedades de brinquedos disponíveis no mercado que podem ser utilizados na Educação Infantil: jogos, bonecos e bonecas, bichos de pelúcia, de borracha, de plástico, bolas, carrinhos, antigos, modernos, artesanais, industrializados, de corda, eletrônicos etc. Entretanto, além da idade da criança, o contexto social e cultural em que ela está inserida tem que ser lavado em consideração para uma escolha acertada de maneira que a utilização dos brinquedos seja significativa e construtiva para seus sujeitos.

Ainda convém lembrar que qualquer objeto pode se tornar um brinquedo nas mãos e no imaginário de uma criança. Uma folha, uma pedra, uma tampinha, enfim, por ser extremamente imaginativa, a criança nem sempre utiliza um brinquedo específico nas suas brincadeiras. Não raro, ela inventa e é justamente isso que torna o brincar tão fundamental para o desenvolvimento infantil. É esse terreno fértil da mente da criança que está sempre inventando e reinventando, fantasiando, imaginando, criando uma infinidade de coisas que são tão ricas e tornam a brincadeira um elemento de construção humana.

Assim sendo, cabe aos adultos a tarefa e o dever de zelar por este direito que está previsto em tantos documentos legais que tratam da criança e da infância. Na Educação Infantil, esta incumbência chega até o professor que é quem está no dia a dia com a criança e tem a possibilidade de participar deste processo como um mediador. Dito isso, fica clara a importância e o papel do docente também na efetivação da interação e da brincadeira como eixos verdadeiramente estruturantes do trabalho com crianças nos espaços de Educação Infantil.

3.4 AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONCEPÇÕES, PRÁTICAS E INSTRUMENTOS

Avaliar é algo que naturalmente faz parte do processo educativo em qualquer nível da educação. No ensino de crianças pequenas, não é diferente, pois há um processo de ensino, de aprendizagem e de desenvolvimento da criança de maneira gradual, contínua, permanente e intencional, que precisa ser acompanhado e registrado pelo professor. Sendo assim, a avaliação se constitui como um elemento indispensável do processo de ensino, aprendizagem e desenvolvimento da criança, assim como torna-se um instrumento facilitador da educação e de possível reflexão de práticas pedagógicas.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB (1996), em seu artigo 31, preconiza que na Educação Infantil: “avaliação mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento das crianças, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental”. Sendo assim, as instituições de ensino infantil no Brasil devem seguir esta regra no processo de acompanhamento da aprendizagem de suas crianças.

Dito isto, entendemos que a avaliação da aprendizagem no âmbito da Educação Infantil é algo amplo e vai muito além de um simples ato, é um processo que significa observar, acompanhar e registrar toda evolução da criança nas suas dimensões física, biológica, social, emocional e cognitiva.

Hoffmann (2012) define avaliação na Educação Infantil como “um conjunto de procedimentos didáticos que se estendem por um longo tempo e em vários espaços escolares, de caráter processual e visando sempre a melhoria do objeto avaliado” (HOFFMANN, 2012, p. 13). Tendo como base as afirmações de Hoffmann, podemos dizer que a avaliação de crianças na Educação Infantil é um processo dinâmico e gradual. Este processo exige por parte do professor, um olhar atento às pequenas coisas, afinal, estes detalhes têm muito a dizer sobre o desenvolvimento de cada criança. “Olhar para a criança significa mobilizar um olhar pluridisciplinar. A atuação do professor na Educação Infantil significa pensar na criança como um ser humano em constante relação com seu contexto de vida” (SCHLINDWEIN; DIAS, 2014, p. 142).

Neste sentido, o olhar sensível à criança, permite que o professor acompanhe o processo de desenvolvimento de seus sujeitos de maneira genuína, pois é ele quem está no cotidiano com a criança, além de acompanhar, também participa ativamente deste processo tão importante do ensino infantil. O olhar sensível do professor também possibilita perceber e

conceber a criança como um ser único, que aprende de formas diferentes, em tempos e espaços diferentes, com materiais e metodologias diferentes.

A partir disso, o processo avaliativo pode seguir uma linha na perspectiva mediadora e emancipatória. De acordo com a professora Jussara Hoffmann (2012), é justamente isso: olhar e prestar atenção na criança, conhecê-la e permitir o seu protagonismo na construção de sua aprendizagem e desenvolvimento. O processo avaliativo da Educação Infantil, numa perspectiva mediadora e emancipatória, não permite que a criança seja comparada uma com a outra, é necessário conceber e compreender que cada criança é única e, portanto, o docente deve avaliar cada uma partindo dela mesma, como sujeito de sua aprendizagem.

Dessa forma, o processo avaliativo a que me refiro é um método investigativo e que prescinde da correção tradicional, impositiva e coercitiva. Pressupõe, isso sim, que o professor esteja cada vez mais alerta e se debruce compreensivamente sobre todas as manifestações do educando (HOFFMANN, 1997, p. 79).

A avaliação mediadora defendida por Jussara Hoffmann permite que o docente identifique as dificuldades da criança, as potencialidades, os avanços e/ou retrocessos, permite rever metodologias e práticas de ensino que visem e objetivem o desenvolvimento real da criança num processo de investigação, observação, reflexão, ação e ressignificação. Tudo isso é possível por meio da avaliação mediadora, tendo como base o acompanhamento criterioso do desenvolvimento da criança de maneira individualizada, respeitando suas singularidades.

A avaliação mediadora na Educação Infantil não objetiva classificar, mas sim, acompanhar todo o percurso evolutivo da criança, respeitando seus diferentes tempos e ritmos. O respeito às singularidades é fator indispensável no ensino infantil, tendo em vista que seus sujeitos são seres dotados de capacidades, assim como de inúmeras especificidades. Nesse sentido, a relação entre professor-criança, na visão do professor Vital Didonet:

O relacionamento entre o adulto e as crianças deverá ser pautado sempre pelo respeito, pelo acolhimento, pela escuta e pelo carinho. Desde a acolhida inicial quando a criança é trazida pela primeira vez até o último dia, quando deixa a pré-escola para entrar na primeira série do ensino fundamental, alguém a recebe com um sorriso e braços abertos (DIDONET, 2007, p. 5).

Partindo disso, refletimos, então, sobre a avaliação da aprendizagem infantil pelo viés da afetividade, que é um elemento fundamental do ensino na Educação Infantil. Sabemos que existe uma relação dual (professor-criança), que se estabelece naturalmente nos espaços de

Educação Infantil e defendemos que esta relação seja pautada no afeto entre ambas as partes. “A avaliação deve significar justamente a relação entre dois sujeitos cognoscentes que percebem o mundo através de suas próprias individualidades, portanto, subjetivamente” (HOFFMANN, 1997, p. 62).

Acreditamos que a afetividade no trato de crianças pequenas possibilita e contribui com a aprendizagem e desenvolvimento da criança, bem como contribui para um processo avaliativo que contemple a criança no seu diferencial, sem deixar de lado a sua participação na coletividade.

A afetividade como elemento importante para a construção da aprendizagem e desenvolvimento integral da criança, permite que o professor, na avaliação de seus sujeitos, considere as especificidades etárias e, assim, por meio do olhar diferenciado, planeje suas práticas de modo que elas não somente contribuam, mas que de fato promovam o avanço da criança. A respeito disso, Vital Didonet pondera:

Na educação infantil, a avaliação tem especificidades derivadas das características etárias das crianças, nos aspectos físicos, psicológicos e sociais, correlacionadas às formas culturais em que se dá sua formação humana, dependentes das finalidades e objetivos que a sociedade determina para essa etapa da educação, dos ambientes e espaços em que ela se realiza e das interações que se estabelecem entre crianças e entre crianças e adultos. Não pode ser tratada, por isso, da mesma forma como o é a avaliação do ensino fundamental, médio ou superior (DIDONET, 2011, p. 13).

Sobre as especificidades da criança, seguindo este pensamento, Jussara Hoffmann nos esclarece:

As crianças apresentam maneiras peculiares e diferenciadas de vivenciar as situações, de interagir com os objetivos do mundo físico. O seu desenvolvimento acontece de forma aceleradíssima. A cada minuto, realizam novas conquistas, ultrapassando nossas expectativas e causando muitas surpresas (HOFFMANN, 1997, p. 83).

Salientamos que uma avaliação da aprendizagem na Educação Infantil que respeite a criança como um ser singular, não fica restrita somente ao acompanhamento da evolução de sua aprendizagem e desenvolvimento. Como já foi dito, é algo amplo e, sendo assim, este processo também permite uma ressignificação, reflexão e retomada de decisão por parte do professor, em relação ao objetivo de sua mediação no que tange à aprendizagem das crianças. Sob o mesmo viés, Cipriano Luckesi enfatiza:

Importa, aqui, uma sinalização a respeito do fato de que a avaliação, por si, não resolve nada. Ela simplesmente revela (diz em alto e bom som) ao gestor da atividade pedagógica em sala de aula (educador) que sua ação foi (ou não foi) suficientemente bem sucedida. Em caso, positivo, se aceita o resultado da ação como satisfatório; em caso, negativo, a avaliação lembra ao gestor que, se ele deseja melhores resultados, haverá que decidir por nova ou novas intervenções, tendo em vista obter os resultados desejados (LUCKESI, 2014, p. 196).

Fica evidente nas palavras do autor que a avaliação, como parte fundamental da aprendizagem e desenvolvimento, pode ser um facilitador e também um instrumento de reflexão sobre a prática docente. Ela permite que o professor veja o que deu certo, o que não deu, o que precisa melhorar, os instrumentos a serem adequados, enfim, a avaliação possibilita um redirecionamento daquilo que pode ser feito de maneira diferente para se atingir ou alcançar o objetivo proposto, que neste caso é a aprendizagem e desenvolvimento da criança.

Cabe dizer também que, para que a finalidade da avaliação seja verdadeiramente contemplada na Educação Infantil, se torna necessário que o professor também reflita acerca de seus conceitos sobre avaliação. É preciso se ter claro o que é avaliar crianças na Educação Infantil? Quem se avalia? Para quê? Em que contexto isso é feito? Com quais instrumentos? Qual o objetivo desta avaliação?

Nessa tarefa, de reconstrução da prática avaliativa, considero premissa básica e fundamental a postura de “questionamento” do educador. A avaliação é a reflexão transformadora em ação. Ação essa, que nos impulsiona a novas reflexões. Reflexão permanente do educador sobre sua realidade, e acompanhamento, passo a passo, do educando, numa trajetória de construção do conhecimento. Um processo interativo, através do qual educandos e educadores aprendem sobre si mesmos e sobre a realidade escolar no ato próprio da avaliação (HOFFMANN, 1997, p. 18).

Dito isso, trataremos agora dos instrumentos avaliativos que, possibilitam o acompanhamento da aprendizagem e desenvolvimento da criança pelo professor de maneira que o processo evolutivo possa ser socializado com a criança, o professor e demais adultos. Nesse sentido, Hoffmann acrescenta que:

O acompanhamento da criança é uma responsabilidade permanente de todos os adultos que convivem com ela [...] dessa forma, os registros, as anotações sobre seu desenvolvimento precisam ser complementadas e compartilhadas por todas as pessoas que se responsabilizam pela criança (HOFFMANN, 1997, p. 107).

O acompanhamento do desenvolvimento da criança pode ser feito com vários e diferentes instrumentos. Estes instrumentos fazem parte do processo avaliativo e, de modo geral, um se soma ao outro de maneira que juntos, eles consigam dar conta de acompanhar a evolução da criança de forma individual e também coletiva. Sobre os instrumentos, as DCNEI (2010) estabelecem que:

As instituições de Educação Infantil devem criar procedimentos para acompanhamento do trabalho pedagógico e para avaliação do desenvolvimento das crianças, sem objetivo de seleção, promoção ou classificação, garantindo:

- 1) A observação crítica e criativa das atividades, das brincadeiras e interações das crianças no cotidiano;
- 2) Utilização de múltiplos registros realizados por adultos e crianças (relatórios, fotografias, desenhos, álbuns etc.);
- 3) 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);
- 4) 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;
- 5) A não retenção das crianças na Educação Infantil (BRASIL/DCNEI, 2010, p. 29).

Com base nas orientações das DCNEI (2010) sobre a avaliação de crianças pequenas na Educação Infantil, entende-se que os instrumentos avaliativos de seu ensino podem ser vários. Aqui, elencamos os dois que, com base na experiência da pesquisadora enquanto docente na Educação Infantil, consideramos fundamentais: a observação, e o registro. “A observação e o registro são ações que devem fazer parte da rotina da Educação Infantil, de forma que o acompanhamento do desenvolvimento da criança torne-se uma ação planejada, significativa e capaz de mudar pensamentos e atitudes” (SILVA, URT, SC, 2014, p. 65).

A observação e o registro se constituem nos principais instrumentos de que o professor dispõe para apoiar sua prática. Por meio deles o professor pode registrar, contextualmente, os processos de aprendizagem das crianças; a qualidade das interações estabelecidas com outras crianças, funcionários e com o professor e acompanhar os processos de desenvolvimento obtendo informações sobre as experiências das crianças na instituição. Esta observação e seu registro fornecem aos professores uma visão integral das crianças ao mesmo tempo que revelam suas particularidades (BRASIL, 1998, p. 58).

Diante do exposto, não podemos negar a relevância da observação e do registro enquanto instrumentos da avaliação que não somente auxiliam, mas também possibilitam o acompanhamento da aprendizagem e do desenvolvimento da criança de forma gradual e permanente.

Como já dito, a Lei de n.º 9394/96 Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB, em seu artigo 31 que trata da avaliação na Educação Infantil preconiza: “avaliação mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento das crianças, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental”. (BRASIL, 1996, p. 22). Partindo disso, entendemos que no acompanhamento do desenvolvimento da criança, o professor pode se utilizar de instrumentos e procedimentos diversificados pois, a legislação assim o permite. Sobre os diferentes instrumentos que o professor pode utilizar no acompanhamento da criança:

Por meio deles o professor pode registrar, contextualmente, os processos de aprendizagem das crianças; a qualidade das interações estabelecidas com outras crianças, funcionários e com o professor e acompanhar os processos de desenvolvimento obtendo informações sobre as experiências das crianças na instituição (DIDONET, 2011, p. 9).

Neste acompanhamento do processo de desenvolvimento, entendemos que a observação permite um diagnóstico, podendo, assim, ser o ponto de partida para a avaliação da criança. Desse modo, a observação se torna um elemento fundamental e indispensável para que o profissional da educação conheça a criança. “Compreender, conhecer e reconhecer o jeito particular das crianças serem e estarem no mundo é o grande desafio da educação infantil e de seus profissionais” (BRASIL, 1998, p. 22).

Por meio da observação criteriosa, é possível que o professor saiba quem é o sujeito de sua mediação, quais os saberes ele já possui, quais as aprendizagens necessárias para o seu desenvolvimento, que caminhos serão trilhados e ou construídos, com quais metodologias e instrumentos as aprendizagens e o desenvolvimento serão construídas e quais estratégias serão utilizadas. Em resumo, o diagnóstico contextualiza o sujeito da aprendizagem, que no caso da Educação Infantil, é a criança. Segundo as DCNEI (1998), observar também é:

Detectar os conhecimentos prévios das crianças não é uma tarefa fácil. Implica que o professor estabeleça estratégias didáticas para fazê-lo. Quanto menores são as crianças, mais difícil é a explicitação de tais conhecimentos, uma vez que elas não se comunicam verbalmente. A observação acurada das crianças é um instrumento essencial nesse processo (BRASIL, 1998, p. 33).

A observação, no espaço da Educação Infantil, significa ver a criança de maneira individualizada, considerando, é claro, a sua interação com e no coletivo. Na observação, são vistas as habilidades da criança, suas dificuldades e potencialidades, como ela é individual e coletivamente, como interage e se relaciona com seus pares, como explora os espaços e objetos ao seu redor, de que maneira se expressa, qual o seu temperamento, quais são seus gostos, interesses, preferências e como ela reage ao ser contrariada ou não.

São vários os aspectos que são possíveis saber a partir da observação como instrumento para da avaliação. Para isso, é preciso que o professor tenha objetivos claros e bem definidos, baseados no planejamento. Ao observar a criança, o professor já está fazendo acompanhamento de todo o seu processo evolutivo.

O registro é uma forma de documentar os avanços, ou não, de cada criança de forma individual, porém, dentro de um coletivo. É um instrumento avaliativo muito utilizado no processo de desenvolvimento de crianças pequenas. Ele pode ser feito de várias maneiras, por meio de atividades, desenhos, fotos, produções. Em suma, este instrumento possibilita registrar a trajetória do desenvolvimento da criança de forma processual. Sobre o registro, Luciana Esmeralda Ostetto pondera que:

Para além de uma tarefa a ser executada ou técnica a ser aplicada, o registro diário compreendido como espaço privilegiado da reflexão do professor, converte-se em atitude vital. Quando vivenciado no seu sentido profundo, com significado, dá apoio e oferece base para o professor seguir sua jornada educativa junto com as crianças. Nesses termos, é verdadeiramente um instrumento do seu trabalho, articulando-se ao planejamento e à avaliação (OSTETTO, 2012, p. 13).

Em outras palavras e seguindo a linha de raciocínio da autora acima referida, o registro enquanto instrumento da avaliação da aprendizagem pode, além de documentar a trajetória da criança, também se tornar um instrumento reflexivo para a prática do professor, ou seja, o registro vai muito além de uma base de dados, ele pode ser uma ferramenta de redirecionamento de olhar ou olhares.

O registro diário de suas observações, impressões, ideias etc. pode compor um rico material de reflexão e ajuda para o planejamento educativo. Outras formas de registro também podem ser consideradas, como a gravação em áudio e vídeo; produções das crianças ao longo do tempo; fotografias etc.”. E acrescentam os Referenciais: “Esta observação e seu registro fornecem aos professores uma visão integral das crianças ao mesmo tempo em que revelam suas particularidades” (DIDONET, 2011, p. 9).

Como se pode notar, a avaliação da aprendizagem na Educação Infantil é um processo importante da escolarização e deve ser feito de modo que acompanhe a evolução e desenvolvimento da criança e oriente a prática pedagógica, assim como sua reflexão. Além disso, precisa ser bem planejada para que a sua função formativa seja assegurada. Sobre este processo, os RCNEI (1998) assim definem:

Neste documento, a avaliação é entendida, prioritariamente, como um conjunto de ações que auxiliam o professor a refletir sobre as condições de aprendizagem oferecidas e ajustar sua prática às necessidades colocadas pelas crianças. É um elemento indissociável do processo educativo que possibilita ao professor definir critérios para planejar as atividades e criar situações que gerem avanços na aprendizagem das crianças. Tem como função acompanhar, orientar, regular e redirecionar esse processo como um todo (BRASIL, 1998, p. 59).

Sabemos que as reflexões acerca da avaliação na Educação Infantil são muitas e extremamente necessárias para que essa etapa de escolarização tenha um processo avaliativo que atenda à sua real finalidade. Para isso, o fomento nas discussões e estudos referentes à temática podem ser um caminho possível no sentido repensar a avaliação e suas práticas de maneira aprofundada, crítica e reflexiva.

Por tudo que vimos, fechamos esta seção afirmando que o ensino na Educação Infantil é grande e extremamente valioso. Por isso, esta etapa de ensino merece não somente o fomento nas discussões acerca de suas demandas, mas principalmente que estas contribuam efetivamente na e para a prática e se materializem no sentido de que seus sujeitos principais (professor-criança) sejam verdadeiramente reconhecidos e contemplados pelas políticas educacionais que atendam cada um de acordo com suas especificidades.

4 FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Quanto mais penso sobre a prática educativa, reconhecendo a responsabilidade que ela exige de nós, tanto mais me convenço do dever nosso de lutar no sentido de que ela seja realmente respeitada. O respeito que devemos como professores aos educandos dificilmente se cumpre, se não somos tratados com dignidade e decência pela administração privada ou pública da educação (FREIRE, 1996, p. 107).

Esta seção discorre sobre a formação de professores e se divide em três subseções. A primeira trata do professor e sua formação; a segunda, traz o panorama da formação continuada de professores no Brasil, refletindo sobre seus desafios no atual contexto histórico; e a terceira discute sobre a formação continuada de professores da Educação Infantil nas políticas municipais de Lages/SC. Ressaltamos que os autores e autoras que embasam a seção são: Dias; Schlindwein (2018); Freire (1996); Gatti (2010, 2014, 2017); Grosch (2011); e Tardif (2002). Já os documentos norteadores aqui tematizados são: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9394/96; a Lei Complementar 353, de 03 de fevereiro de 2011; o Plano Municipal de Educação (2015); e o Projeto Conhecer (2012).

4.1 O PROFESSOR E SUA FORMAÇÃO

Na atual conjuntura, falar sobre o professor e sua formação, implica em refletir sobre seu papel na sociedade, sendo que uma parte dela e da classe política se sentem legitimados para atacar a classe, negando a sua importância na e para a construção humana e da sociedade. Também implica em refletir sobre sua formação inicial e continuada, seus saberes docentes, suas práticas e metodologias de ensino. Por meio das buscas correlatas ao tema, da análise documental e bibliográfica, pode-se verificar que a formação de professores no Brasil é um tema bastante discutido e visto com uma certa preocupação pela comunidade acadêmica, bem como por estudiosos da área, por exemplo: António Nóvoa, Bernardete Gatti, Maria Selma Grosch e Selma Garrido Pimenta, autores que embasam esta seção.

Ademais, mesmo estando em pleno século XXI, no ano de 2020, a formação de professores, tanto inicial quanto continuada, ainda se caracteriza por problemas estruturais, desafios e complexidades que se traduzem na necessidade de repensar e ressignificar o processo. Assim, essa formação, inicial e continuada, precisa dar conta de acompanhar e atender às demandas atuais da sociedade, no que diz respeito aos sujeitos da educação professor-aluno-criança.

A formação inicial dos professores legitima o trabalho docente e vai muito além de uma habilitação profissional em nível superior. Partimos do pressuposto de que, ela prepara os docentes para o exercício de sua profissão, tendo como objetivo, desenvolver suas competências, seus conhecimentos e suas habilidades profissionais para que, assim, os professores exerçam a sua profissão no magistério. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação, em seu Art. 62, que trata da formação de professores para atuar na Educação Básica, preconiza que:

[...] a formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal (BRASIL, 1996, p. 42).

Sendo assim, os cursos de licenciatura plena, aqui em específico a graduação em Pedagogia que é o curso que forma e habilita os professores para atuar na Educação Básica – Educação Infantil e Séries Iniciais, é o caminho inicial para o exercício da docência. Podemos dizer que a graduação em Pedagogia é ampla, pois tem em sua grade curricular disciplinas didático-pedagógicas e estágio curricular obrigatório que buscam instrumentalizar os acadêmicos para atuar no magistério de maneira polivalente.

Ocorre que, nos últimos anos vem crescendo as críticas e as preocupações em relação a esta formação inicial dos professores, no que diz respeito às estruturas dos cursos, seus currículos, ementas, estágios, modalidades, enfim, são inúmeras as questões que emergem nos estudos, debates e reflexões acerca da formação docente. Para a professora Bernardete Gatti, estudiosa da área de formação docente, a formação inicial dos professores, por mais que tenha sido sólida e de qualidade, tem na sua grade de ensino disciplinas teóricas e, em grande parte, conteudistas. De acordo com a autora, por ser extremamente centrada no conteúdo, a formação inicial deixa algumas lacunas que derivam da falta de mais articulação entre teoria e prática. Sobre isso, a autora nos afirma que:

[...] no que concerne à formação de professores, é necessária uma verdadeira revolução nas estruturas institucionais formativas e nos currículos da formação. As emendas já são muitas. A fragmentação formativa é clara. É preciso integrar essa formação em currículos articulados e voltados a esse objetivo precípua. A formação de professores não pode ser pensada a partir das ciências e seus diversos campos disciplinares, como adendo destas áreas, mas a partir da função social própria à escolarização – ensinar às novas

gerações o conhecimento acumulado e consolidar valores e práticas coerentes com nossa vida civil (GATTI, 2010, p. 1375).

Ainda sobre os problemas da formação de professores, Selma Garrido Pimenta (2012) enfatiza que é necessário repensar a formação inicial e continuada no sentido de ressignificar os processos formativos a partir da reconsideração dos saberes necessários da docência, colocando a prática pedagógica e o docente como objetos de análise. Em um de seus estudos sobre a formação do professor, a autora problematiza:

[...] em relação à formação inicial, pesquisas (Piconez, 1991; Pimenta, 1994; Leite, 1995) têm demonstrado que os cursos de formação, ao desenvolverem um currículo formal com conteúdos e atividades de estágios distanciados da realidade das escolas, numa perspectiva burocrática e cartorial que não dá conta de captar as contradições presentes na prática social de educar, pouco têm contribuído para gerar uma nova identidade profissional docente (PIMENTA, 2012, p. 16).

Partindo das afirmações das autoras, pode-se interpretar, refletir e reconhecer que há, sim, problemas estruturais na formação inicial dos professores, os quais acabam por refletir na prática docente em sala de aula e no ensino, que necessitam urgentemente de ações que não fiquem restritas ao campo das discussões e verdadeiramente se materializem na prática, por meio de políticas educacionais efetivas. Sobre isso, Gatti afirma:

[...] a formação dos professores tem sido um grande desafio para as políticas educacionais. [...]. No entanto, quanto à formação inicial de professores no ensino superior no Brasil, não tivemos até aqui iniciativa nacional forte o suficiente para adequar o currículo às demandas do ensino, iniciativa que levasse a rever a estrutura dessa formação nas licenciaturas e a sua dinâmica, em que pesem algumas resoluções do Conselho Nacional de Educação a partir do ano 2000 (GATTI, 2014, p. 35).

Sendo assim, refletimos que, em se tratando de formação de professores, somente a formação inicial não basta para que o docente realize um trabalho de qualidade que atenda a todas as demandas, especificidades e particularidades da educação e seus sujeitos, em meio a tantas mudanças e transformações que ocorrem permanentemente no mundo de hoje. Dessa maneira, pode ser complexo para o professor se limitar apenas a uma formação inicial, tendo em vista os problemas originários da sua formação inicial e as demandas da atualidade.

Quando falamos que pode ser complexo para o professor se limitar apenas a uma formação inicial, queremos dizer que a educação é viva, é dinâmica, está em constantes

movimentos e transformações, ou seja, não é algo estanque que permanece sempre do mesmo jeito. Nesse sentido, a escola e o professor não podem se tornar obsoletos neste processo. Cabe dizer que, para não se correr este risco, se torna necessária uma ressignificação de práticas e metodologias de ensino possíveis pela formação de professores, inicial e continuada.

Ainda no que concerne à formação inicial do professor, entende-se que seus conteúdos são extremamente importantes, pois eles possibilitam a sustentação para o trabalho docente de modo que não há como ser diferente, pois também instrumentalizam o professor para a *práxis* educativa. Em suma, a formação inicial prepara e dá base para o professor exercer a docência na sua prática. Sendo assim,

[...] refletir sobre a formação de professores e construir caminhos que viabilizem a transformação do cenário atual das ações educacionais que se concretizam nas salas de aula na educação básica, demanda levar em conta a interação e a intersecção de múltiplas condições, intrínsecas a essa formação, considerando os novos movimentos societários que se mostram no mundo contemporâneo, com suas consequências, tendo no horizonte as lutas por dignidade social por parte de vários segmentos populacionais, e a meta de se conseguir equidade quanto ao usufruto de bens sociais e educacionais (GATTI, 2017, p. 734).

Dito isto, é importante pensar a formação profissional do docente numa perspectiva de continuidade, tendo a clareza que aprender é um ato permanente e que a educação e seus sujeitos estão em constante e permanente movimento. “Na formação inicial, os professores têm a instrumentalização para o trabalho, já na formação continuada, eles vão adequando sua formação às exigências da prática pedagógica cotidiana” (GROSCH, 2011, p. 147).

Desta maneira, torna-se necessário que o professor reflita criticamente no sentido de pensar que a formação inicial pode não ser suficiente para uma prática de ensino que enfrente os grandes desafios das diversas realidades da sociedade atual num mundo globalizado e, por isso, necessita constantemente de novos conhecimentos que possibilitem integrar teoria e prática ao fazer pedagógico.

Sendo assim, com a reflexão crítica acerca de seu processo formativo, o docente terá a clareza e o entendimento de que em sua formação teórico e prática necessita qualificar-se sempre num movimento contínuo e permanente, atento às realidades e necessidades de sua profissão. O entendimento, por parte do professor, de que é preciso se qualificar sempre somando à sua formação inicial novos conhecimentos, permite rever, repensar e ressignificar práticas e metodologias de ensino. Afinal, a educação e seus sujeitos são mutáveis e isso é passível de se traduzir em complexidade para o ensino na prática.

Sabemos que o professor também é sujeito de suas práticas de ensino e tem a função de mediar o conhecimento por meio delas. É um ser dinâmico, pensante, passível de mudanças que possui diferentes saberes e conhecimentos que vem de diferentes lugares, ou seja, seus conhecimentos são multifacetados. “*Que o saber docente se compõe, na verdade, de vários saberes provenientes de diferentes fontes. Esses saberes são os saberes disciplinares, curriculares, profissionais (incluindo os das ciências da educação e da pedagogia) e experienciais*” (TARDIF, 2002, p. 33, grifos do autor).

De acordo com Tardif, os saberes disciplinares são aqueles que correspondem aos diversos saberes do conhecimento, como os da pedagogia, por exemplo, que vem de um curso universitário. Os saberes curriculares, de acordo com o autor, são os que os professores devem aprender a aplicar, os que são apropriados ao longo da carreira profissional, aqueles que têm objetivos, métodos e conteúdos. Já os saberes experienciais, para Tardif (2002), são aqueles adquiridos no dia a dia, com a experiência. Se juntando a esses saberes, os professores têm seus saberes pessoais, que trazem da família, seus saberes da educação escolar, que vêm de toda a sua trajetória acadêmica, e seus saberes da faculdade. Enfim, como se vê, são várias as fontes do conjunto de saberes dos professores.

Com isso, o professor pode se valer destes saberes adquiridos por diversas e diferentes fontes para subsidiar seu fazer pedagógico. Este fazer pedagógico é aquele com embasamento na teoria contínua de aprimoramento, na qual se aliam a teoria e a prática para uma educação efetiva. Afinal, a educação é uma área multidisciplinar e precisa de muitos elos para que sua função seja efetivada. Para Pimenta,

[...] os saberes pedagógicos podem colaborar com a prática. Sobretudo se forem mobilizados a partir dos problemas que a prática coloca, entendendo, pois, a dependência da teoria em relação à prática, pois esta lhe é anterior. Essa anterioridade, no entanto, longe de implicar numa contraposição absoluta em relação à teoria, pressupõe uma íntima vinculação com ela (PIMENTA, 2012, p. 11).

A esse respeito, a autora classifica os saberes do professor como os saberes da experiência, os saberes do conhecimento e os saberes da pedagogia. Neste caso, cabe ao professor a tarefa de articular e integrar estes diferentes saberes da docência de maneira crítica e reflexiva, partindo sempre da realidade à qual se insere, buscando, com isso, a qualidade do ensino em sua teoria e prática. “Na história da formação dos professores, esses saberes têm sido trabalhados como blocos distintos e desarticulados. Às vezes, um sobrepõe-se aos demais, em decorrência do status e poder que adquirem na academia” (PIMENTA, 2012, p. 9).

4.2 FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NO BRASIL E SEUS DESAFIOS NO ATUAL CONTEXTO HISTÓRICO

A educação e seus sujeitos estão inseridos em uma sociedade que está passando por inúmeras transformações e, dessa maneira, as especificidades que derivam deste contexto são singulares e plurais. Singulares no sentido de únicas e distintas, plurais no sentido de várias e diversas. Com esta afirmação um tanto quanto paradoxal, queremos dizer que, na sala de aula, os desafios são inúmeros. Esses, surgem das especificidades e singularidades de cada sujeito que está inserido em um grupo, também com especificidades singulares e plurais. Em outras palavras, cada aluno ou criança vê e interpreta o mundo de uma maneira, age e interage também de formas distintas, assim como aprende de diferentes modos. Por isso, as estratégias e metodologias que os professores utilizam para mediar e possibilitar as aprendizagens precisam estar se modificando, transformando e adequando, de maneira que, com isso, seja garantida uma educação de qualidade, por meio de uma atuação docente qualificada.

Dessa maneira, a formação continuada que também é um direito dos professores e está prevista na LDB n.º 9394/96, tem uma função extremamente importante na docência e vai muito além da atualização profissional ou de horas de cursos de aperfeiçoamento. É questão de valorização profissional, de melhoria e aprimoramento de práticas e metodologias de ensino. É por meio da formação continuada que os professores têm a possibilidade de estar garantindo o que é direito dos alunos, uma educação de qualidade. A formação continuada é também uma maneira dos docentes estarem assegurando e alicerçando suas práticas em sala de aula. Nesse sentido, concordamos com Grosch (2011) quando nos afirma que:

O espaço da formação continuada, com os profissionais da educação em exercício, permite a todos refletir sobre a própria prática à luz dos pressupostos que a embasam, como uma espécie de distanciamento do cotidiano que dê asas à imaginação do que poderia ser possível fazer de modo diferente (GROSCH, 2011, p. 148).

Dito de outra maneira, podemos afirmar que na formação continuada o professor amplia e também reflete sobre seus conhecimentos teóricos e metodológicos, bem como suas práticas de ensino para além do que se tem vivenciado. Os sujeitos da educação (professor-criança) são seres que estão em constantes mudanças e num processo permanente de aprendizagem. Sobre a formação permanente de professores, Paulo Freire nos diz que:

[...] na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática (FREIRE, 1996, p. 39).

Com base na afirmação de Paulo Freire, fica evidente a importância e o papel da formação continuada como espaço de estudos e reflexão sobre a prática pedagógica de forma crítica, de modo que isso possibilite o aprimoramento e a melhoria de práticas futuras.

Pensar a formação continuada de professores nos dias de hoje, e na perspectiva de Paulo Freire, é compreender a necessidade de uma formação que dialogue com a realidade e que possibilite uma ressignificação da prática pedagógica. Tem-se, assim, uma formação continuada que permita compreender que os sujeitos da educação, professor-aluno-criança, são seres que estão a todo o momento num processo permanente de aprendizagem. Por isso, a ação docente requer o aprimoramento constante por parte dos professores. Ainda a esse respeito:

No Brasil, esforços têm sido travados no âmbito das políticas educacionais, no que tange à formação inicial e continuada dos professores e professoras que atuam na educação básica. A partir dos anos 1990, os governos federal, estadual e municipal começaram a oferecer programas de formação continuada em serviço. Entretanto, muitos destes programas de formação ocorrem descolados do cotidiano vivido. Ou seja, a forma e o conteúdo do que os professores encontram na formação não dialoga concretamente com o seu trabalho docente. Muitas vezes toma como ponto de partida uma linguagem demasiadamente academicista, que não estabelece conexões de sentido com a concretude da docência (DIAS; SCHLINDWEIN, 2018, p. 143).

Diante disso, fica evidenciada a necessidade de uma formação continuada de professores amparada e alicerçada também no cotidiano escolar, que trate da realidade de maneira concreta, numa perspectiva dialógica, ou seja, o conteúdo da formação continuada de professores precisa fazer sentido para os docentes e, desse modo, será significativo para a prática. Entendemos que a formação continuada de professores entendida dessa maneira é concebida como um espaço extremamente rico, no qual os professores podem compartilhar seus saberes, ideias, inquietações, dúvidas e perspectivas, isto é, um espaço de partilhas.

É importante considerar que vivenciamos, na educação, um momento ímpar, em que a classe dos professores e a educação têm sido alvo de frequentes ataques por uma parte da sociedade civil e da classe política que interfere diretamente nas políticas de valorização profissional docente e de educação, o que inclui a formação continuada de professores. Isso mostra o quanto é desafiador o processo de valorização do profissional da educação e o quanto

ainda precisamos caminhar para tentar buscar o merecido espaço e reconhecimento que a classe merece.

Nesse sentido, os esforços para que isso seja vencido têm sido grandes por parte de instituições que buscam isso como, por exemplo, a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPEd⁸ e Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação – ANFOPE⁹. Ambas as instituições têm ampliado os debates no âmbito nacional e regional acerca das políticas de formação de professores de maneira que essas, promovam mudanças e acompanhem o processo evolutivo da educação e seus sujeitos, buscando, por meio disso, desenvolver um ensino de qualidade.

Deste modo, concordamos que:

[...] o momento atual brasileiro, marcado por intensa crise política e econômica, apresenta ameaças concretas ao processo democrático, ao mesmo tempo em que anuncia a retirada de direitos da população, com impactos na qualidade da educação básica e superior e na formação de professores. **Tal conjuntura exige intensa mobilização das entidades e fóruns em defesa da educação pública** (ANFOPE, 2020, grifos da pesquisadora).

A ANFOPE, também trabalha em defesa de uma educação pública, laica, gratuita e de qualidade, por meio da luta por políticas públicas de valorização da educação e de seus profissionais, buscando, com isso, elevar a qualidade da educação. Nessa luta, há o entendimento de que o currículo da formação inicial precisa ser revisto, a lei do piso salarial precisa ser aplicada em todo país, a jornada de trabalho docente necessita ser adequada ao salário, a valorização social deve ocorrer, bem como uma formação continuada que atenda às necessidades do cotidiano escolar e subsidie seus sujeitos para enfrentar as demandas inerentes à educação e seus sujeitos.

Nesta perspectiva, a formação continuada precisa ser pensada com a participação ativa dos professores e com temas que busquem trabalhar suas diferentes realidades, de modo que se contemple, nesse espaço, ações efetivas nas quais a teoria e a prática sejam articuladas para que caminhem juntas, visando, além da qualificação do professor, a qualidade da educação como um todo. Desse modo, a formação continuada de professores é também um espaço de transformações em que novos caminhos são discutidos e refletidos. Além disso, seus sujeitos

⁸ Sugere-se visitar o site: <https://anped.org.br/> para conhecer melhor a instituição e verificar como a mesma tem se posicionado e lutado pela educação.

⁹ Sugere-se também, visitar o site: <https://anped.org.br/> para conhecer e ver o quanto a instituição tem lutado pela valorização da educação, para saber melhor quais são suas lutas.

compartilham seus saberes, suas ideias, inquietações e perspectivas para que, com isso, o trabalho docente seja realizado de maneira significativa.

Sob esse viés, assim como defendemos uma educação significativa e de qualidade para os alunos e crianças, do mesmo modo, defendemos uma formação continuada que seja significativa para os professores. Para tanto, deve envolvê-los no processo de busca e atribuir-lhes sentido, dialogando com as suas práticas de maneira que, verdadeiramente, novos conhecimentos e saberes sejam possibilitados, assim como as suas reflexões. Defendemos uma formação continuada que tenha como ponto de partida a realidade e necessidade vivenciada nos espaços escolares, pois, partindo disso, a formação continuada poderá se constituir, de fato, enquanto um lugar de transformações.

Compreendemos que a formação continuada como fator de qualidade da educação é aquela que possibilita a seus professores fazerem uma autoavaliação de si próprios, acerca de sua formação e de sua atuação. Ademais, é aquela que motiva a pesquisar e que faz seus sujeitos terem consciência de que a docência efetiva e de qualidade se constrói num percurso formativo, ou seja, buscando aprimorar-se continuamente a fim de favorecer a aprendizagem e o desenvolvimento dos educandos em sua formação humana.

4.3 A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL NAS POLÍTICAS MUNICIPAIS DE LAGES/SC

Como já mencionado na introdução desta pesquisa, a prefeitura do município de Lages, por meio da Secretaria Municipal de Educação, oferece formação continuada a todos os professores que trabalham na rede, efetivos e contratados. A oferta de formação continuada está prevista na Lei complementar n.º 353, de 03 de fevereiro de 2011, que dispõe sobre o plano de carreira e de remuneração do Magistério Municipal, sendo seu objetivo precípua: “[...] promover a valorização, o desenvolvimento na carreira e o aperfeiçoamento continuado dos profissionais da educação que atuam no sistema municipal de educação” (LAGES, LEI 353, 2011).

Desta maneira, compreendemos que a proposta da rede municipal tem como premissa a valorização da profissão docente e da educação também pela formação continuada de professores. Nesse processo de valorização, de acordo com Imbernón (2004), estão os sujeitos principais: a criança, o aluno, os professores, as escolas e os CEIMs, a comunidade escolar e também a sociedade. A oferta de formação continuada pela rede municipal de ensino mostra o comprometimento com a educação, assim como efetiva esta política de valorização da

educação. Em seu Artigo 33, que trata do aperfeiçoamento continuado dos professores, a referida Lei preconiza:

[...] a qualificação profissional, objetivando o aprimoramento permanente do ensino e a progressão na Carreira, será assegurada através de cursos de formação, aperfeiçoamento ou especialização, em instituições credenciadas, de programas de aperfeiçoamento em serviço e de outras atividades de atualização profissional, observados os programas prioritários.

1º A Secretaria da Educação do Município de Lages oferecerá um mínimo de 40 (quarenta) horas anuais de cursos de formação, programas de aperfeiçoamento e capacitação para todos os profissionais do magistério público municipal.

2º Conceder-se-á licenciamento periódico remunerado, objetivando a consecução da garantia de que trata o caput deste artigo inclusive a nível de Mestrado, nos termos de regulamento. O curso deve ser na área de educação e em instituições credenciadas. (LAGES, LEI 353, 2011).

Diante disso, podemos inferir que a rede municipal de ensino, ao assegurar cursos de aperfeiçoamento por meio da formação continuada, oferecendo um mínimo de 40 horas anuais, e concedendo licença remunerada para seus professores cursarem pós-graduação a título de Mestrado, não somente está materializando suas políticas de valorização da educação e de seus sujeitos, como também está investindo em um futuro melhor para toda a sociedade. Nesse caminho, é possível estar instrumentalizando os professores para atuar com mais qualidade no seu cotidiano escolar, tendo em vista que estão se aprimorando para isso.

Convém dizer que a SMEL oferta, sim, um mínimo de 40 horas para todos os professores da rede, porém, em relação à licença remunerada para cursar pós-graduação a título de Mestrado, a oferta é limitada a professores que fazem parte do quadro de funcionários efetivos. Dessa maneira, os professores Admitidos em Caráter Temporário – ACT não usufruem desta política. Sendo assim, desde 1996, a prefeitura concede licença integral e bolsa de 50% na mensalidade dos professores que cursam Mestrado, concedendo até 12 bolsas e licenças.

Também se faz necessário dizer que, embora a licença remunerada para cursar Mestrado esteja contemplada na Lei n.º 353 e também no Plano Municipal de Educação – PME, foi temporariamente retirada pela atual gestão político-partidária por meio do Decreto n.º 17.391 de 20 de dezembro de 2018. Somente após a mobilização de algumas professoras que buscaram junto à Secretaria da Educação e ao atual prefeito o retorno dessa concessão, o decreto foi revogado.

Essa questão nos mostra de maneira clara que precisamos de políticas de formação de professores efetivas, que não mudem a cada gestão municipal, pois isso prejudica muito a

qualidade do ensino, já que interferem diretamente nos processos de formação continuada dos professores. Dessa maneira, precisamos buscar garantias de que a formação continuada, independentemente de gestão política, seja assegurada naquilo que a lei preconiza e que a educação necessita. Afinal, o prefeito é transitório, a educação é para sempre.

Há que se dizer também que essas mudanças que ocorrem a cada gestão político partidárias interferem diretamente nos encontros de formação continuada promovidos pela SMEL, pois cada gestor (prefeito) pensa a educação de um modo e, dessa maneira, convida para a Secretaria da Educação os profissionais que seguem o mesmo pensamento. Ocorre que, muitas vezes, isso provoca rupturas no processo e, com isso, processos que estavam em andamento são interrompidos. Por esse motivo, enfatizamos que se faz necessário muito estudo crítico-reflexivo na ampliação da discussão acerca de fragilidades de políticas como essa.

Os professores da Educação Infantil fazem parte desse processo e, dessa maneira, também são impactados diretamente com tudo isso. Por esta razão, entendemos que se faz necessário estudar, refletir e lutar por políticas que contemplem a formação continuada desses profissionais também como fator de elevação de ensino, pois, por meio da formação continuada, os professores aprimoram, aprofundam seus conhecimentos e fazeres pedagógicos, mudam concepções, refletem sobre si e sobre o outro, bem como buscam compreender melhor a educação e seus sujeitos. É por meio da formação continuada, que os professores podem estar buscando novas estratégias de ensino e articulando teoria e prática nas suas experiências.

Por outro lado, o chamado “Projeto Conhecer: A excelência do ser na busca do saber o do fazer”, também é uma das políticas que contemplam a formação de professores. O documento considera o contexto de transformações sociais e, com isso, prioriza ações que possibilitem melhores condições de acesso e permanência da criança e do adolescente na escola e sua formação como sujeito-cidadão. De acordo com o Projeto Conhecer (2012), os professores têm o compromisso de aprender o conhecimento que historicamente circula na sociedade e, dessa maneira, trazê-lo para a sala de aula, promovendo a interação desses e recuperando a função social da escola. Sobre a formação continuada de professores o documento aponta que:

[...] o objetivo da Educação Continuada na SEML é implementar ações que promovam aprendizagem significativa por meio de uma ação e prática pedagógica que atenda os pressupostos nos quais pauta-se o projeto da educação. É organizada com vistas a garantir a transposição dos pressupostos teórico-metodológicos que sustentam a proposta curricular. Tem, também, por objetivo a valorização do profissional através do aperfeiçoamento em serviço, onde o foco é instrumentalizá-los com técnicas, metodologias e conhecimentos de modo a transformar os conceitos/conteúdos do ensino em atividades significativas de aprendizagem para todos(as). Seminários,

palestras, oficinas, grupos de estudos, reuniões, grupos de formação por área de conhecimento ou etapa de ensino, ciclos de formação sobre temas específicos, têm caracterizado a sua organização. De outro modo, a formação descentralizada visa à reflexão da demanda de cada unidade. Para tanto, as unidades educativas, nos momentos de estudo previstos no calendário escolar (Paradas Pedagógicas) oportunizarão espaço para a realização de assessoria técnica e pedagógica, constituindo a formação descentralizada, esta acompanhada pelos Orientadores e pelo Setor de Educação Infantil (Projeto específico cedido pelo setor) (PROJETO CONHECER, 2012, p. 9).

A formação continuada de professores contemplada e compreendida pelas políticas municipais como sendo fator fundamental na busca pelo fortalecimento e valorização da educação e de seus sistemas de ensino, mostra o comprometimento com a educação e seus sujeitos. Nesse entendimento está o compromisso de promover a qualidade do ensino também pela formação de professores, inicial e continuada. Nisso também reside a instrumentalização dos professores para atuarem de maneira eficiente com as realidades e necessidades da escola.

Por sua vez, o Plano Municipal de Educação – PME (2015) também é uma política na qual a formação de professores, inicial e continuada está presente e junto com outros elementos como infraestrutura, plano salarial, garantia de acesso e permanência, que têm lugar de destaque no que tange à busca por uma educação de qualidade.

O documento, em concordância com o Plano Nacional de Educação - PNE, traz metas específicas para a educação em que a formação de professores está assim compreendida:

É consenso, dos que têm a educação como objeto de sua análise, de que a tarefa de ensinar é uma atividade exigente e complexa, sendo assim, não se pode esperar que os professores saibam fazê-lo simplesmente por que passaram pela escola. **Faz-se necessário, neste contexto em constante transformação, criar espaços de formação e de reflexão contínuos sobre o fazer pedagógico** (PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, 2015, grifos da pesquisadora).

Em outras palavras, pelo fato da educação ser permeada de complexidades que derivam de seus contextos e sujeitos, em sua atividade docente, os professores precisam dar conta de trabalhar com estas demandas. Para isso, é necessário estar constantemente refletindo acerca de suas práticas de ensino a fim de reorganizar o trabalho para uma educação efetiva e significativa, de qualidade para todos e todas.

As políticas municipais mostram que é necessário primar pela qualidade do ensino em todas as modalidades. No que se refere à Educação Infantil, pelo que podemos verificar lendo e interpretando estas políticas, isso não somente é compreendido como também possibilitado.

Exemplos disso são a garantia de um mínimo de horas ofertadas de curso de aprimoramento e as bolsas e licenças para os profissionais cursarem pós-graduação. Isso nos mostra que nas políticas municipais, a escola é considerada um lugar de transformações no qual as aprendizagens precisam ser favorecidas e possibilitadas e isso se dá também pela valorização do trabalho docente.

Sabemos que existem fragilidades, principalmente na materialização dessas políticas, porém entendemos que passos importantes como os acima citados foram dados, e com isso, quem ganha não é somente a criança da Educação Infantil ou seus professores, mas a sociedade como um todo, pois ao investir na valorização docente, automaticamente se está investindo na sociedade e em sua formação humana. Nesse processo de formação continuada, é preciso que os professores estejam dispostos e abertos a novas possibilidades para acompanhar o percurso da criança no espaço da Educação Infantil e, com isso, utilizar as estratégias mais adequadas para que sua mediação atinja os objetivos estabelecidos. No Plano Municipal de Educação este processo é entendido:

[...] a Prefeitura do Município de Lages estabelece políticas públicas para garantir a qualidade da Educação Infantil para além da guarda da criança, estruturando-se em uma proposta pedagógica que envolva as dimensões do educar e do cuidar, priorizando seu desenvolvimento integral. Oferecem condições e recursos para que as crianças usufruam de seus direitos civis, humanos e sociais, e promovendo a igualdade de oportunidades educacionais no que se refere ao acesso a bens culturais e às possibilidades de vivência da infância. Para tanto, a Secretaria da Educação, possui uma política de aperfeiçoamento continuado, este processo contribui com a melhoria da qualidade dos profissionais da educação (PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, 2015).

Isso nos mostra que o ensino de crianças da Educação Infantil vai muito além de simplesmente guardar a criança, ou seja, é algo mais amplo que envolve as dimensões física, biológica, emocional, afetiva e cognitiva. Por esse motivo, requer a constante busca dos professores para lidar com as especificidades da criança em todas estas dimensões, buscando novas formas de conduzir o processo em benefício do seu desenvolvimento integral.

Fortalecer a formação de professores da Educação Básica, o que inclui a formação das professoras da Educação Infantil por meio de políticas que as valorizem, é, sem dúvida alguma, um passo importante a ser dado no caminho da qualidade que a educação trilha. Entendemos que essas políticas são necessárias e, por este motivo, as defendemos de maneira tão intensa. Por vezes, os discursos ficam repetitivos, mas não há como ser diferente. Dessa maneira, bater

e debater a mesma “tecla”, é algo que se faz necessário quando o assunto é este que ora discorreremos.

Com isso, fechamos esta seção afirmando algo que não é novo, porém vale muito à pena reforçar, enfatizar, ressaltar e fomentar: a formação continuada de professores como um espaço privilegiado é extremamente importante, pois os professores podem estar socializando, trocando experiências e saberes, compartilhando ideias práticas, tirando dúvidas, resgatando valores, construindo e desconstruindo conceitos, rompendo estereótipos e paradigmas, assim como refletindo e reorganizando seus saberes e fazeres pedagógicos.

5 ANÁLISE DOS DADOS: DIALOGANDO E REFLETINDO COM AS PROFESSORAS

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazer-se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquisa para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquisa para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade (FREIRE, 1996, p. 32).

Esta seção apresenta a análise e discussão dos dados coletados nas entrevistas, compreendendo a formação continuada de professores como espaço de estudos e reflexões para o ato de avaliar na Educação Infantil a partir dos discursos das 6 professoras¹⁰, a partir das ideias dos autores: Freire (1996); Gatti (2009); Grosch (2011); Hoffmann (1997, 2009, 2012, 2014); Imbernón (2004); Luckesi (2011, 2014); Nóvoa (1991, 2019); Tardif (2002) e também das reflexões da pesquisadora. Para isso, optamos por fazer a análise dos dados coletados nas entrevistas amparada na análise de conteúdo¹¹ de Flick (2013). Segundo o autor: “a análise qualitativa de conteúdo capta as características isoladas do texto categorizando parte deles em categorias, que são operacionalizações das características que interessam” (FLICK, 2013, p. 135).

Figura 2 – Síntese da análise de conteúdo utilizada na pesquisa



Fonte: Adaptado de Uwe Flick (2020).

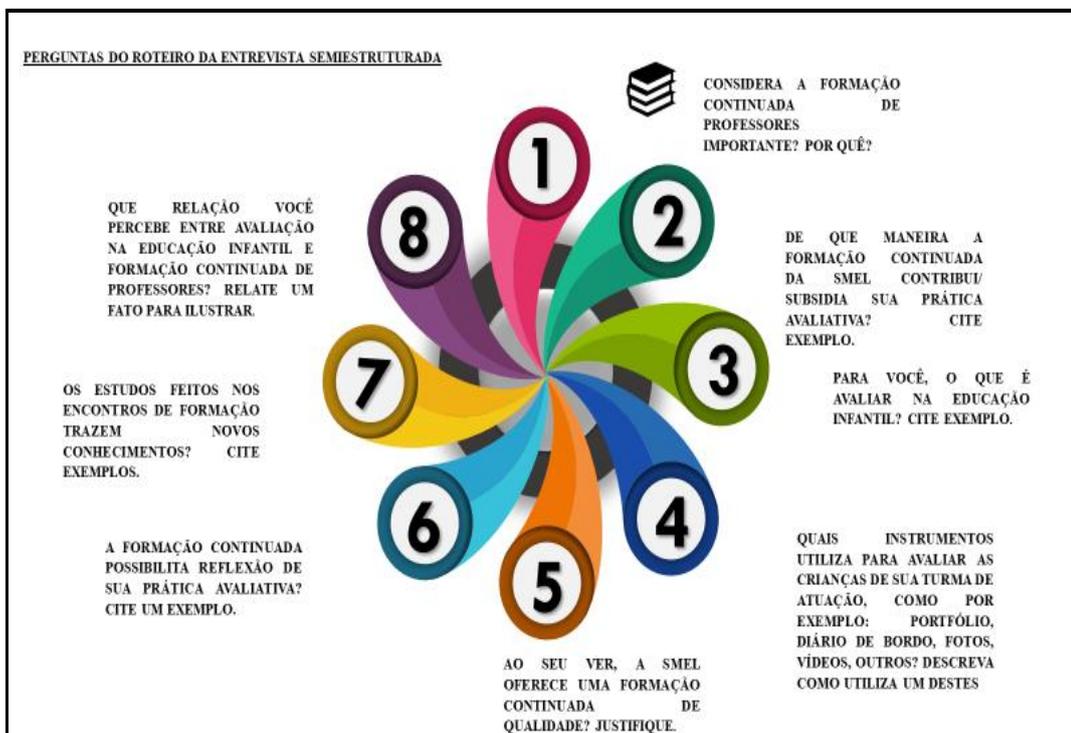
¹⁰ Pelo fato de os sujeitos da pesquisa serem todas mulheres, a partir desta etapa do estudo, utilizaremos o substantivo feminino: professora/professoras.

¹¹ Em sua obra: Introdução à metodologia da pesquisa um guia para iniciantes (2013), Uwe Flick trata de maneira didática, todos os passos da pesquisa e desta maneira, sugere-se a leitura desta obra para um melhor aprofundamento.

Para Flick (2013), o primeiro passo da análise de conteúdo é separar o material a ser trabalhado. Diante disso, assim fizemos: organizamos todo o material para ser utilizado nesta etapa (entrevistas, documentos, textos), separamos as respostas das entrevistas agrupando por pergunta, ou seja, em cada pergunta, colocamos todas as seis respostas para facilitar o processo de análise. Desta maneira, visualizando todas as respostas, pudemos, extrair das falas das entrevistadas as “unidades contextuais”, as “unidades de codificação” e as categorias e subcategorias de análise, a fim de buscar: “‘unidades analíticas’ que define que passagens serão analisadas” (FLICK, 2013, p. 138).

A figura abaixo mostra as perguntas do roteiro de entrevista semiestruturada (Apêndice C), das quais as respostas nos serviram de base da análise.

Figura 3 – Perguntas do roteiro de entrevista semiestruturada



Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2020).

Em seguida, houve a leitura das respostas das oito perguntas por diversas vezes (em voz alta, em voz baixa e com diferentes entonações de voz), para buscar interpretar e analisar o que foi dito pelas professoras. Essa leitura atenciosa, criteriosa e focada, foi de extrema importância para extrair das falas das professoras, as categorias a serem analisadas nesta seção e também para decidir, com base no que foi lido e interpretado, qual referencial utilizar em diálogo com cada questão.

É importante ressaltar que para fazer esta análise de conteúdo, obrigatoriamente, voltamos ao nosso objeto de pesquisa em seu título, problemática, objetivos e palavras-chave, para que pudéssemos focar a direção de análise, ou seja, com base naquilo que se pretendia buscar interpretar com vistas a responder a questão de pesquisa. Isso se fez necessário para direcionar o olhar da pesquisadora para as “Unidades Contextuais” presentes nos discursos das entrevistadas, a fim de extrair as categorias de análise. Para Flick (2013, p. 138), “a ‘unidade contextual’ define qual é o maior elemento no texto que pode cair em uma categoria”.

Amparados nessa afirmação, no quadro abaixo, estão elencadas as “unidades contextuais” extraídas das falas das seis professoras, baseadas no que se sobressaiu, na intensidade e no peso com que estas aparecem em seus discursos no que diz respeito às categorias: formação continuada de professores e avaliação na Educação Infantil.

Quadro 6 – Unidades Contextuais

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES	AValiação NA EDUCAÇÃO INFANTIL
1- Embasamento teórico	Processo permanente e complexo
2- Atuar com preparação e qualidade	Norteadora de caminhos para a prática docente
3- Oportunidade de se qualificar	Participação, mediação e interação
4- Melhorar a qualidade da educação	Intervir e promover mudanças
5- Buscar novos elementos, novas formas de desempenhar o ensino	Assegurar os direitos da criança
6- Atualização dos conhecimentos	Observação atenta e diária da criança
7- Assegurar a atuação em sala de aula	Olhar e avaliar também a prática docente
8- Momento de reflexão das práticas	Registrar acontecimentos importantes da criança
9- Espaço de discussão, socialização e interação	Processo de desenvolvimento da criança
10- Aprimorar e aprender novas metodologias	Rever práticas de ensino
11- Enriquecimento das práticas pedagógicas	Atividades, fotos, vídeos, registro escrito e diário
12- Promover um ensino de qualidade	Respeitar o tempo de cada criança
13- Trocas de ideias entre professoras	Olhar para a criança em sua totalidade
14- Aperfeiçoamento dos saberes docentes	Considerar o percurso e as diferentes histórias de vida
15- Temas voltados para a prática	
16- Necessidade de inovação	

Fonte: Dados da pesquisa (2020).

O Quadro 6 deixa claro que, nas respostas das professoras, há importantes elementos que atendem aos objetivos do estudo e contemplam a temática da formação continuada de professores como espaço de estudos e reflexões para o ato de avaliar na Educação Infantil, com riqueza de dados para serem analisados, discutidos e refletidos. Consideramos que esta etapa foi extremamente importante para o estudo, pois direcionou o foco da análise para aquilo que **objetivamos: compreender a formação continuada de professores como espaço de estudos e reflexões para o ato de avaliar na Educação Infantil.**

Após extrair dos discursos das professoras os maiores elementos, que foram as “unidades contextuais”, buscamos a partir deles, extrair os menores elementos do texto, que são as “Unidades de Codificação”. “A unidade de codificação” define qual é o menor elemento do material que pode ser analisado, a mínima parte do texto que pode cair em uma categoria” (FLICK, 2013, p. 138).

Quadro 7 – Unidades de codificação

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES	AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL
1- Reflexão de práticas educativas	Processo permanente e complexo
2- Aperfeiçoamento e atualização profissional	Acompanhamento diário da criança
3- Qualidade na educação	Instrumentos avaliativos
4- Socialização e interação entre pares	Olhar da professora para a criança
5- Processo permanente de aperfeiçoamento	Papel da professora como mediadora
6- Espaço de discussão de práticas de ensino	Compreender as diferentes histórias de vida da criança
7- Reinvenção do fazer pedagógico	Respeito aos diferentes tempos da criança
8- Professoras formadoras	Ver avanços e as necessidades de cada criança
9- Necessidade de inovação nas formações	Compreender a criança pequena em suas especificidades e necessidades
10- Formação continuada de qualidade	Rever práticas de ensino

Fonte: Dados da pesquisa (2020).

De acordo com Flick (2013), nesta etapa do estudo, o pesquisador precisa ser capaz de avaliar quais os métodos de análise disponíveis para a sua pesquisa e o que eles devem oferecer. Deste modo, a análise de conteúdo será feita por meio de categorias e subcategorias de análise.

Cabe dizer que as categorias que abaixo iremos desdobrar nas suas subcategorias, surgiram das falas das professoras entrevistadas. Acerca disso, Flick (2013, p. 134) nos diz que:

“[...] a análise de conteúdo tem por objetivo classificar o conteúdo dos textos alocando as declarações, sentenças ou palavras a um sistema de categorias”.

No quadro a seguir, estão elencadas as subcategorias extraídas das respostas das professoras entrevistadas que emergiram nos relatos, a partir das categorias: formação continuada de professores e avaliação na Educação Infantil. Desta maneira, as Unidades Analíticas que serão analisadas uma após a outra, serão tais categorias e suas respectivas subcategorias.

Quadro 8 – Categorias e subcategorias de análise

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES	AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL
1- Reflexão crítica das práticas pedagógicas	Acompanhamento do desenvolvimento e das aprendizagens
2- Saberes docentes	Avaliação processual
3- Papel das professoras formadoras	O olhar das professoras
4- Socialização e interação entre pares	Ruptura de paradigmas

Fonte: Dados da pesquisa (2020).

Ressaltamos que esta categorização só foi possível depois de repetidas leituras e releituras das respostas. Com isso, pudemos ver que a formação continuada de professores e a avaliação na Educação Infantil são temas que verdadeiramente suscitam muitos debates, ou seja, são uma fonte inesgotável de inquietudes, reflexões e questionamentos. Afinal, constituem-se de sujeitos vivos, pensantes e inteiros que, conforme já dito nesta dissertação, estão em constante e permanentes transformações e necessitam de uma educação que acompanhe essas transformações. Por este motivo, adiante, iremos discorrer refletindo um pouco mais acerca destas categorias que extraímos das falas por meio da entrevista semiestruturada.

Desse modo, as subseções que discorreremos abaixo correspondem às categorias e às subcategorias que foram extraídas nas falas das entrevistadas e que são a essência do que se busca compreender com o estudo. Entendemos que essa organização (subseção de acordo com a categoria) de análise, por ser simples e objetiva, facilita o entendimento e permite visualizar de maneira clara cada elemento de seus títulos.

Partindo de todo o exposto, faremos agora a análise de conteúdo, abrindo, desse modo, um diálogo entre as seis entrevistadas e a pesquisadora, com base nas afirmações dos autores que embasam esta seção. Convém lembrar que as professoras estão assim identificadas:

professora de Berçário I (PBI); professora de Berçário II (PBII); professora de maternal I (PMI); professora de Maternal II (PMII); professora de Pré I (PPI); e professora de Pré II (PPII). Ressaltamos também que, nessa seção, iremos nos referir às professoras sempre no feminino, pois além de serem maioria no campo da educação, também são a totalidade de sujeitos desta pesquisa.

5.1. FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

Para atender aos objetivos: investigar nos relatos como a formação continuada da SMEL subsidia as professoras para o ato de avaliar na Educação Infantil; e identificar que relação se estabelece entre formação continuada de professores e a prática da avaliação na Educação Infantil, na categoria: formação continuada de professores, discorreremos de maneira crítico-reflexiva sobre as subcategorias, reflexão crítica das práticas pedagógicas; saberes docentes; papel das professoras formadoras e socialização e interação entre pares, que emergiram nos discursos das professoras entrevistadas.

Ressaltamos que, a formação continuada de professores está prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB9394/96 e se constitui como um importante elemento e instrumento de atualização, aprimoramento e reflexão da ação educativa. Após a formação inicial, em função da educação e seus sujeitos se constituírem como seres que estão a todo momento evoluindo e se transformando de forma permanente, torna-se necessário uma práxis educativa que caminhe junto com essas inúmeras transformações.

No processo de ensino e aprendizagem da Educação Infantil, a atuação da professora é fundamental e determinante para o desenvolvimento da criança. Sabemos que o ensino de crianças pequenas é permeado por mudanças, transformações, avanços, retrocessos e, por isso, a formação continuada de professores é um caminho possível para que, na sua intervenção pedagógica, a professora tenha resultados construtivos e significativos.

Além disso, entendemos que a formação continuada de professores pode dar sustentação e subsidiar a prática docente de maneira que, com isso, a professora consiga atender às demandas inerentes da educação em seu cotidiano “[...] na formação continuada, oferecida sob várias condições, ou procurada em vários contextos pelos próprios professores, é que estes tentam encontrar novos caminhos e mais fundamentos e meios para seu desenvolvimento profissional” (GATTI, 2009, p. 167).

Refletindo um pouco mais sobre isso, podemos compreender que a ressignificação de práticas avaliativas a partir da formação continuada de professores é algo possível e que necessita ser pensada no coletivo da formação continuada para que possa contribuir com as professoras para uma prática avaliativa pautada na investigação. Essa investigação, a que nos referimos, é aquela voltada para a criança e para a professora. Para a criança, no sentido de observá-la de maneira criteriosa na sua individualidade e especificidade. Para a professora, no sentido de repensar e reconstruir suas práticas e metodologias educativas e avaliativas. Na concepção de Hoffmann:

Nessa tarefa, de reconstrução da prática avaliativa, considero premissa básica e fundamental a postura de 'questionamento' do educador. A avaliação é a reflexão transformada em ação. Ação essa, que nos impulsiona a novas reflexões. Reflexão permanente do educador sobre a realidade, e acompanhamento, passo a passo, do educando, na sua trajetória de construção do conhecimento. Um processo interativo, através do qual educandos e educadores aprendem sobre si mesmos e sobre a realidade escolar no ato próprio da avaliação (HOFFMANN, 1997, p. 18).

Concordamos com a autora, pois entendemos que a avaliação, na perspectiva acima citada, move a professora a olhar para a sua postura em relação à criança, às suas estratégias de mediação e promoção de aprendizagens e desenvolvimento, às suas ferramentas e instrumentos avaliativos, assim como às necessidades de estar buscando novos conhecimentos para enfrentar possíveis desafios que surgem no processo educativo de crianças pequenas.

Entendemos também que a avaliação na Educação Infantil se dá no dia a dia, ou seja, é um processo no qual a interação entre seus sujeitos acontece numa ação intencional por parte da professora, buscando, com isso, o melhor resultado para o desenvolvimento de cada criança. Nessa ação intencional, há os atos de planejar, buscar, conhecer, aprofundar e refinar seus métodos, para chegar ao resultado que foi planejado. Desse modo, entendemos que, no espaço da formação continuada de professores, o ato de avaliar na Educação Infantil pode ser refletido a fim de gerar ou provocar mudanças que ultrapassem o caráter de momento final e a dicotomia entre teoria e prática. Nesse sentido, Hoffmann afirma que:

O tema avaliação configura-se gradativamente mais problemático na educação à medida em que se amplia a contradição entre a teoria e a prática dos educadores. [...] Só considero possível a análise dessa contradição através do resgate do cotidiano da avaliação, reconstruindo-se o significado a partir da problematização de nossas vivências, de reflexão sobre nossas crenças em educação (HOFFMANN, 1997, p. 28).

Assim sendo, torna-se necessário que a professora, enquanto avaliadora, busque, nas suas experiências diárias de relação com as crianças e também no espaço da formação continuada de professores, a problematização da avaliação enquanto parte final da educação. Deve-se buscar tal ação a fim de revelar princípios dicotômicos e, a partir disso, ressignificá-los de maneira que, assim, se compreenda a avaliação como processo, bem como norteadora de práticas e metodologias de ensino. Desse modo, a reflexão crítica das práticas pedagógicas pode ser um passo importante a ser dado nesse caminho repleto de contradições que as professoras trilham na educação.

5.1.1 Reflexão crítica das práticas pedagógicas

No exercício da docência, estão presentes o planejamento, a organização de espaços e materiais, as diferentes maneiras de sistematizar e mediar o conhecimento, as estratégias e instrumentos para acompanhar o processo evolutivo da criança, ou seja, as práticas pedagógicas. Na Educação Infantil, essas práticas têm o objetivo de promover o desenvolvimento da criança na sua integralidade a partir das interações e brincadeiras. Por isso, devem ser refletidas para que, por meio delas, a criança vivencie, no espaço do CEIM, experiências prazerosas e significativas que a auxiliem em seu processo de desenvolvimento.

Sabemos que a prática docente é permeada de inúmeras complexidades e isso se dá pelo fato de seus sujeitos estarem em constantes e permanentes transformações. Dessa forma, no cotidiano da Educação Infantil as professoras se deparam com inúmeros dilemas que, por meio de sua intervenção pedagógica, procuram mediar/solucionar. Um caminho possível de enfrentar e buscar superar esses dilemas que surgem no dia a dia do ensino na Educação Infantil é a formação continuada de professores. Nesse sentido, pode-se gerar a reflexão crítica da prática pedagógica, pois, muitas vezes, a maneira como se é conduzido o processo de ensino aprendizagem, precisa ser revisto, repensado e replanejado, de modo que atenda às necessidades das crianças, possibilitando a resolução desses dilemas ou, pelo menos, a compreensão desses.

Quando falamos em reflexão crítica da prática pedagógica, queremos dizer que, na ação educativa, se faz necessário que a professora também tenha um olhar voltado para si e para a sua prática. Assim, pode-se questionar a sua conduta, seus métodos de mediar e possibilitar o desenvolvimento significativo das crianças de sua turma de atuação, para que, dessa maneira, reveja conceitos e práticas, buscando, por meio disso, ressignificar sua ação educativa. “A reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação teoria/prática sem a qual a teoria pode ir virando blábláblá e a prática, ativismo” (FREIRE, 1996, p. 24).

No entanto, refletir no sentido de questionar sua própria prática educativa e também sua formação não é tarefa fácil para as docentes. Desse modo, compreendemos que a formação continuada de professores pode se constituir num importante espaço crítico-reflexivo para as professoras acerca de suas práticas pedagógicas. Isso foi possível verificar nas respostas das pesquisadas por meio da seguinte pergunta: “considera a formação continuada de professores importante? Por quê?” Com este questionamento, obtivemos as seguintes respostas:

PBI: Sim, porque serve de embasamento teórico para o nosso cotidiano escolar.

PBII: Sim, desde que aborde assuntos que realmente vão de encontro com o dia a dia do professor, sendo assim, permite que possamos atuar com mais preparação e capacidade em sala de aula.

PMI: Para o professor é indispensável investir na sua formação continuada pois torna-se uma oportunidade de poder se qualificar, poder se atualizar para ter um total domínio para enfrentar todos os desafios da sala de aula. Há uma melhoria da qualidade da educação e do desenvolvimento do trabalho. O professor deve estar disposto a qualificações para praticar um ensino aprendizagem realmente significativo para seus alunos. Buscar novos elementos, novas formas de desempenhar o seu processo de ensino. É preciso os cursos, o aperfeiçoamento continuado, a reinvenção do fazer, a atualização dos seus conhecimentos.

PMII: Com certeza, pois é uma forma de assegurar nossa atuação dentro da sala de aula, como profissionais mais capacitados e preparados, garantindo assim uma educação de qualidade.

PPI: Sim, pois por meio dela refletimos nossas práticas em sala de aula e aprendemos coisas novas para usar com os alunos.

PPII: Eu considero importante, porque através dela, a gente socializa, interage e está sempre aprendendo coisas novas. Porque assim como os nossos alunos mudam constantemente, o que funcionava ano passado, talvez nesse já não funcione, então, a formação continuada é importante sim! para a gente ir se atualizando sempre, buscando novas metodologias para a nossa prática, para nosso dia a dia. Garante a nós professores um tempo e espaço propicia a mais aprendizado e troca de experiências é nosso momento de reflexão e reestruturação de aprendizagem.

Nos discursos das professoras, podemos perceber que, para elas, a formação continuada é algo muito valorizado. Verificamos isso na fala da PBI, ao dizer que a formação continuada serve de embasamento teórico para a sua prática. Para a PBII, a formação continuada possibilita atuar com mais preparação. Já a PMI diz que a formação continuada de professores, para ela, é uma oportunidade de qualificação na qual encontra subsídios para o enfrentamento dos desafios de sala de aula. Porém, ressalta que, para isso, é preciso estar disposta a se qualificar, buscando novos conhecimentos e novas formas de desempenhar o processo educativo. Por sua vez, na fala da PPI, a formação continuada assegura a atuação docente na sala de aula. Sequencialmente a isso, no discurso da PPII podemos verificar que a formação

continuada de professores também se constitui como um importante espaço de trocas de experiências e um tempo e espaço de reflexão e reestruturação da sua ação educativa.

A partir dos relatos das professoras, podemos ter o entendimento de que a formação continuada, além de ser uma oportunidade de qualificação e atualização profissional, também é, sim, um espaço de reflexão de suas práticas pedagógicas. Embasamos e complementamos o discorrido acima, citando um fragmento do texto de António Nóvoa que fala sobre os *Professores e a sua formação num tempo de metamorfose da escola*: “O ciclo do desenvolvimento profissional completa-se com a formação continuada. Face à dimensão dos problemas e aos desafios atuais da educação precisamos, mais do que nunca, reforçar as dimensões coletivas do professorado” (NÓVOA, 2019, p. 10).

Sobre as respostas das professoras acerca da importância da formação continuada de professores, encontramos em Nóvoa que: “a formação continuada deve alicerçar-se numa [...] reflexão na prática e sobre a prática, através de dinâmicas de investigação-ação e de investigação-formação, valorizando os saberes de que os professores são portadores” (NÓVOA, 1991, p. 30).

Diante do exposto, compreendemos que a formação continuada de professores, na perspectiva acima dialogada, está diretamente relacionada ao processo avaliativo de crianças pequenas quando se torna um elemento de reflexão da e para a prática educativa, o que inclui também o ato de avaliar na Educação Infantil. Compreendemos que avaliar crianças pequenas é algo desafiador para a docente dada a sua complexidade em função de todo o dinamismo do ensino na Educação Infantil. Avaliar crianças pequenas exige uma prática crítica e reflexiva por parte da professora, pois se dá num processo. A esse respeito, como bem destaca Hoffmann:

a avaliação é uma atitude ética e, como tal, nos envolve como seres humanos. Tomamos decisões em sala de aula a partir do que somos e do que sabemos, porque avaliar revela nossas posturas diante da vida. Para além de julgar, avaliar é **ver, refletir e agir** em benefício dos educandos (HOFFMANN, 2014, p. 161, grifos da pesquisadora).

Partindo da afirmação de Hoffmann que nos diz que avaliar é ver, refletir e agir, consideramos que essa ação é possível também no espaço da formação continuada, pois entendemos que, além da sala de aula, este é um lugar legítimo para as professoras também o fazerem. Analisando as respostas das professoras, pudemos perceber que as docentes caminham neste sentido, sabem e dimensionam a formação continuada de professores como um espaço

extremamente importante de reflexão e aprimoramento de práticas avaliativas, assim como um momento no qual podem socializar e ampliar seus saberes docentes.

Entendemos que esta socialização dos saberes docentes que acontece na formação continuada de professores é uma via de mão dupla, pois ao partilhar com seus pares seus diferentes conhecimentos a professora também os amplia e, desse modo, tem a possibilidade de mudar, aprimorar práticas de ensino o que inclui, práticas avaliativas. Entendemos também que estes saberes se transformam na mesma velocidade em que seus sujeitos mudam, afinal, o conhecimento não é algo estanque e muito menos linear, ele é vivo e mutável. Nesse sentido, para Tardif:

Os saberes profissionais dos professores parecem ser, portanto, plurais, compósitos, heterogêneos, pois trazem à tona, no próprio exercício do trabalho, conhecimentos e manifestações do saber-fazer e do saber-ser bastante diversificados e provenientes de fontes variadas, as quais podemos supor também que sejam de natureza diferente (TARDIF, 2002, p. 6, grifos do autor).

Concordamos com o autor e enfatizamos que nessa socialização ocorrida no espaço da formação continuada, no qual esses diferentes e diversos saberes são compartilhados, há que se considerar e refletir também sobre as práticas pedagógicas a partir da articulação desses saberes. Isso quer dizer que, ao refletir criticamente acerca de práticas pedagógicas, necessariamente a professora mobilizará esses saberes plurais para que, por meio deles, reveja conceitos, concepções, práticas, pensamentos e metodologias de ensino. Desse modo, refletir sobre como as professoras se utilizam dos diversos saberes docentes no processo avaliativo de crianças da Educação Infantil também se faz necessário.

5.1.2 Saberes docentes

Durante o exercício da profissão as professoras encontram várias e diferentes situações complexas ou não e se utilizam de diversos saberes que vão muito além daqueles adquiridos em sua formação inicial. Seus saberes, como já dito, são plurais e estão diretamente ligados às suas histórias de vida, seus modos de ver, conceber, interpretar e interagir no mundo. Estes saberes requerem constantes e permanentes atualizações para que, se utilizando deles, as professoras em suas práticas pedagógicas consigam atender às demandas inerentes ao cotidiano da Educação Infantil.

Em suas ações pedagógicas, as professoras trazem esses diferentes saberes para as suas práticas no dia a dia do CEIM e buscam, por meio deles, sustentar e alicerçar o exercício de sua profissão docente. Acreditamos que os saberes docentes são a base do fazer pedagógico e também temporais, ou seja, se modificam e se aprimoram em diferentes tempos e momentos. Por esse motivo, a formação continuada de professores é uma das fontes desses diferentes saberes docentes. Segundo Grosch, é preciso lembrar que:

[...] o professor traz consigo uma história pessoal, traduzindo sua filosofia de educação, valores, objetivos, necessidades, expectativas. Esta história pessoal, como também sua percepção em relação ao aluno, vai influir num quadro de referência que, juntamente com as condições de sala de aula, orientam as ações do professor em direção ao aluno, definindo o nível de interação pedagógica e influenciando na consecução dos objetivos educacionais (GROSCH, 2011, p. 150).

Tudo isso também faz parte do processo avaliativo de crianças pequenas da Educação Infantil, uma vez que as professoras mobilizam os diferentes saberes nos quais têm muito de suas histórias de vida para buscar elementos que as auxiliem a avaliar. Apesar de estar intrínseca ao fazer pedagógico em todos os momentos da educação, ou seja, é processual e não um momento final, avaliar no ensino infantil tem suas complexidades que derivam das especificidades da primeira infância.

Ao refletir sobre esses saberes docentes que as professoras utilizam em suas práticas e que não somente fazem parte como são necessários ao processo educativo, temos que pensar como as professoras os articulam em benefício ou em favor da avaliação de seus sujeitos da educação, ou seja, qual a relação das professoras com seus diferentes saberes, tendo em vista que esses são influenciados, modificados e transformados de acordo com o contexto histórico e social no qual as professoras estão inseridas. “Noutras palavras, o saber dos professores não é um conjunto de conteúdos cognitivos definidos de uma vez por todas, mas um processo em construção ao longo de uma carreira profissional na qual o professor aprende progressivamente [...]” (TARDIF, 2002, p. 14).

Dessa maneira, ainda sob o pensamento de Tardif (2002), não podemos nos esquecer da “natureza social” dos saberes docentes das professoras, afinal, elas são pessoas reais e concretas e, ao mobilizar esses diferentes saberes para a ação educativa, as professoras, ao mesmo tempo que os produzem, também os modificam. Sendo assim, nessa mobilização, as professoras: “[...] incorporam elementos relativos à identidade pessoal e profissional do

professor, à situação socioprofissional, ao seu trabalho diário na escola e na sala de aula” (TARDIF, 2002, p. 17).

Nesse sentido, diante do entendimento de que as professoras são sujeitos do conhecimento e que possuem saberes plurais e mutáveis que dão base ao fazer pedagógico, pode-se pensar que, no espaço da formação continuada de professores, as professoras podem ter fonte de aquisição, socialização e reestruturação desses saberes, no que tange ao processo avaliativo de crianças da Educação Infantil. Isso foi possível de verificar quando questionamos as professoras sobre: “de que maneira a formação continuada da SMEL contribui/subsidia sua prática avaliativa? Cite exemplo”, foram recebidas as respostas apresentadas a seguir:

PBI: De maneira geral não tem contribuído para a minha prática avaliativa.

PBII: Ultimamente quase não tem sido falado de avaliação nas formações, o foco do último ano, foi o planejamento de acordo com a nova BNCC. Atualmente tivemos algumas formações a distância, mas abordando outros assuntos.

PMI: A formação continuada oferecida pela rede municipal nos traz encontros com assuntos pertinentes que ajudam a aprimorar, aprender mais sobre novas metodologias de ensino e aprendizagem, enriquecem minhas práticas pedagógicas e em sala de aula fazem refletir o porquê do fazer, dão continuidade à minha formação para nunca parar de aprender, assim como a melhor maneira de melhorar a minha prática avaliativa.

PMII: Promovendo um ensino de qualidade, pois é um processo permanente e contínuo de aperfeiçoamento dos saberes necessários à atividade do professor. Ex.: Planejamento das aulas.

PPI: Ela contribui para o desenvolvimento profissional do professor, levando-nos a refletir sobre nossa prática docente. Exemplo, quando estamos na formação continuada, ouvimos vários relatos de práticas pedagógicas de outros profissionais da área, os quais, nos repassam as suas vivências e assim podemos refletir sobre as nossas em sala de aula.

PPII: Nós já falamos sobre ...em alguma formação, eu lembro que já teve essa temática sim, só que é mais focado mesmo que na Educação Infantil, a avaliação não é para progressão. E...a discussão que vem à tona quando abordado esse tema, é sobre as atividades, de abandonar a atividade em folha, buscar mais atividades lúdicas, e a gente ainda sente muita dificuldade nesse ponto, tipo, ah! para avaliar a gente precisa ter uma folha ali para provar que a criança sabe, acredito que é a nossa maior ansiedade, ainda porque, nós pensamos muitas vezes “ai mas se ele não souber fazer na folha é porque ele não sabe”! então, eu acredito que, o que a gente deva talvez buscar, tentar fazer, é outros registros. Além do registro escrito da criança que a gente tem, as atividades, trabalhar com vídeos, com outras formas, que é o que tem dado mais discussão em relação a isso. O que a gente aborda, é tirar a folha, não trabalhar tanto em folha com a criança, trabalhar mais o lúdico e a nossa dificuldade na hora de avaliar é isso, que nós mesmas pensamos que, por não estar na folha, a criança não fez e a gente não tem como saber se ela aprendeu ou não, e a gente discute bastante isso, sobre o observar a criança, ter um olhar mais atento porque a todo momento ela está evoluindo, ela está aprendendo alguma coisa, não só na hora que ela está fazendo atividade em folha, mas a todo momento em sala, as seis horas que ela passa ali, que nós passamos com ela no caso, está sendo feito atividades, e a gente tem que estar de olho em todos estes momentos, em todas as áreas. Por exemplo para mim funciona cada fim de período (dia) registrar no meu caderno momentos do dia, reação de alguns alunos de

acordo com as atividades propostas, guardo atividades, fotos, vídeos, e muitas dessas ideias surgiram a partir de relatos de colegas durante a formação.

Nestes relatos, podemos observar a estreita relação entre o ato de avaliar na Educação Infantil e a formação continuada de professores por meio dos diferentes saberes docentes. Segundo as professoras PMI, PMII, PPI e PPII, os encontros de formação continuada da SMEL dos quais elas participaram trazem novos elementos por meio de assuntos pertinentes que enriquecem suas práticas pedagógicas e também possibilitam uma reflexão do porquê do fazer pedagógico e dos processos de avaliação. De acordo com as professoras, isso melhora o desenvolvimento profissional, por meio também das trocas de vivências e experiências que são possibilitadas nesses encontros de formação continuada.

Para a professora PMII, a formação continuada subsidia sua prática avaliativa num processo permanente e contínuo de aperfeiçoamento de seus saberes necessários para a atividade docente. Em sua resposta, a professora PPII afirma que a avaliação, enquanto processo, deve ser realizada sem a intenção de promoção para outra etapa. Em seu discurso, a professora menciona o registro, o olhar e a observação como elementos e instrumentos do processo avaliativo do desenvolvimento e aprendizagem das crianças em sua turma de atuação (Pré II) como uma efetiva maneira de acompanhar a evolução da criança. Para Hoffmann, acompanhar é: “[...] permanecer atento a cada criança, pensando em suas ações e reações, sentindo, percebendo seus diferentes jeitos de ser e aprender” (HOFFMANN, 2014, p. 14).

Para a PBI, que não justificou o porquê, os encontros de formação continuada dos quais participou, não contribuíram ou subsidiaram sua prática avaliativa. Já para a PBII, nos encontros em que participou quase não foi falado sobre a avaliação, pois o foco foi a adequação do planejamento de acordo com a BNCC (2017). Nessas respostas, chama a atenção o fato das entrevistadas atuarem no Berçário I e no Berçário II o que, com base nos seus discursos, nos faz pressupor que talvez haja uma certa deficiência de formação que trate do processo avaliativo de bebês.

Percebemos nas narrativas das professoras que na avaliação do desenvolvimento e das aprendizagens os saberes docentes utilizados também são adquiridos e refletidos na formação continuada de professores. Para as professoras PMI, PMII, PPI, PPII, os saberes que são socializados nesses encontros de formação continuada as instrumentalizam para o ato de avaliar. Isso reflete diretamente na maneira como as professoras direcionam e mediam o conhecimento no que concerne ao ato avaliativo. Sobre isso Luckesi defende:

O avaliador – em quaisquer um dos níveis de escolaridade – será formado, em primeiro lugar, pelo autocuidado pessoal, isto é, por prestar atenção em si mesmo, nos modos pessoais de se conduzir na vida e nas relações com outras pessoas, especialmente, no caso da prática educativa, em relação ao educando. Esse é um ponto de partida imprescindível para quem trabalha em educação, pois que a essência dos seus atos tem a ver com relação interpessoal (LUCKESI, 2014, p. 200).

Com base no discurso das professoras e nos apoiando na afirmação de Luckesi, podemos refletir que na ação da professora avaliadora a essência está na reflexão da condução da relação que se estabelece em sala de aula entre a professora e a criança. Ou seja, é preciso pensar também como esse processo é concebido e concretizado pelas professoras da Educação Infantil. Nessa condução do processo, a formação continuada pode possibilitar à docente a construção, a desconstrução e a reconstrução de novas condutas em suas práticas, estratégias, metodologias e instrumentos de avaliação, em suma, novos ou reestruturados saberes docentes. Dessa maneira, o papel das professoras formadoras é também um elemento extremamente importante nesse processo.

Ainda cabe dizer que, no processo avaliativo das crianças, os saberes das professoras dão base, influenciam suas práticas. Dessa maneira, de acordo com as professoras PMI, PMII, PPI e PPII, no espaço da formação continuada elas não só ampliam como também partilham diferentes saberes entre si. Portanto, vale refletir ainda mais sobre o papel da formação continuada de professores.

Os relatos também mostraram que, embora as professoras considerem a formação continuada importante para suas práticas, reconhecem que existe uma lacuna neste processo já que nem sempre os encontros de formação continuada oferecidos pela SMEL atendem suas expectativas. Neste sentido, ficou evidenciada a falta de articulação das temáticas tratadas na formação continuada e a realidade vivenciada pelas docentes. Sobre isso: “A formação continuada deve estar articulada com desempenho profissional dos professores, tomando as escolas como lugares de referência” (NÓVOA, 1991, p.30).

Desta maneira, estruturando os programas de formação continuada nesta perspectiva, a realidade de cada contexto educativo será o ponto de partida para o trabalho na formação continuada e assim, os conteúdos que são partilhados e construídos nesses espaços, podem se tornar mais significativos para as professoras tendo em vista que contextualizam suas diferentes realidades. Para Nóvoa (1991), este é um objetivo que só adquire credibilidade se a formação continuada de professores se estruture em torno dos problemas e projetos de ação sobre a realidade.

5.1.3 Papel das professoras formadoras

A formação continuada de professores enquanto espaço de socialização e produção de diferentes saberes envolve diretamente duas protagonistas, a professora formadora e a professora que participa da formação. Ambas possuem saberes que precisam ser constantemente revistos, ressignificados, reorientados e refletidos. Desse modo, a formação continuada de professores é, por excelência, o espaço privilegiado disso.

Mas afinal, qual é a função da professora formadora? Como deve ser sua postura frente às professoras formadas e quais são seus saberes? Esses são apenas alguns questionamentos entre tantos outros que emergem quando falamos do processo de formação continuada de professores. Tendo como base os discursos das entrevistas, discorreremos um pouco sobre esta categoria que emergiu de suas respostas de maneira reflexiva, sem qualquer juízo de valor ou julgamento, apenas fomentando um debate necessário para o viés do estudo que trata justamente da formação continuada de professores como espaço de estudos e reflexões para o ato de avaliar na Educação Infantil.

A professora formadora tem a função de conduzir o processo de formação continuada das professoras em formação. Isso vai muito além de ensinar/mediar/formar, ou seja, ao mesmo tempo que ela produz e passa conhecimento, também o recebe, pois é quem orienta o trabalho na formação. Seu papel de formadora parece algo simples, porém somente na teoria, pois na prática, muitas vezes, esse processo se reveste de complexidades que derivam da falta de articulação ou de integração entre as temáticas tratadas, das demandas das professoras formadas e seus sujeitos ou até mesmo das maneiras de conduzir o processo.

A responsabilidade das professoras formadoras é muito grande e suas contribuições na e para a construção e aprimoramento da profissionalidade das professoras formadas também. Ao conduzir e mediar esse processo, ambas estabelecem relações que podem ou não ser significativas, isso vai depender da maneira como tudo é concebido.

Essa relação que se estabelece no espaço da formação continuada pelas professoras formadoras e pelas professoras em formação é permeada por diferentes pensamentos, saberes, histórias de vida e, desse modo, a postura da formadora deve ser pautada na ética profissional. Isso também enriquece o processo, pois entendemos que o conhecimento não é linear, tampouco homogêneo, ou seja, as diferenças podem ser utilizadas como estratégias de novos conhecimentos. Dessa forma, as experiências vividas pelas professoras em formação no seu cotidiano em sala de aula podem dar base para a ação e condução das professoras formadoras no sentido de tornar significativo seu papel neste processo. “Em cursos de formação ou em

reuniões na escola, o professor raramente é levado a expressar livremente opiniões, fazer relatos sobre sua prática, analisar teoricamente situações vividas” (HOFFMANN, 2012, p. 163).

Na sua função, as professoras formadoras têm a tarefa de trabalhar diferentes conteúdos e, para isso, podem se utilizar de diferentes metodologias e estratégias de modo a atender as demandas que as professoras em formação trazem de suas escolas, crianças e cotidianos. Sobre a maneira das professoras formadoras trabalharem, temos a contribuição de Imbernón: “[...]repensar tanto os conteúdos da formação como o aspecto relacional envolvido no processo de ensino e de aprendizagem” (IMBERNÓN, 2004, p. 63). Nesse sentido, nas respostas das professoras entrevistadas quando questionadas sobre: “ao seu ver, a SMEL oferece uma formação continuada de qualidade? Justifique”, emergiram algumas questões:

PBI: Não, está necessitando inovar no oferecimento de formação continuada. Queremos novos recursos atrativos e incentivos.

PBI: Em partes sim, algumas das formações foram bem proveitosas e contribuíram para a prática em sala de aula, porém, já aconteceram outras, em que o assunto, não era bem específico para o “público alvo”.

PMI: A formação continuada oferecida pela rede municipal da Secretaria Municipal de Educação de Lages está com um Núcleo de Excelência em Educação Permanente de Educação Infantil, porém nem sempre atende a todas as nossas expectativas quanto a recursos didáticos, por isso são necessários comprometimento e dedicação do docente na busca de cursos de aperfeiçoamento, materiais e formação continuada.

PMII: Na maioria das vezes sim, pois contribui para o melhoramento da qualidade de ensino, visto que as mudanças sociais poderão gerar transformações ao ensino de aprendizagem que são decorrentes de um ensino de qualidade.

PPI: Particularmente, gosto das formações. Porém, acredito que falta formações mais voltadas para a prática em sala de aula e com profissionais de outras áreas, como: nutricionistas, psicólogos... que nos oriente como lidar com os alunos que sofrem abuso sexual, violência, racismo, fome, etc.

PII: Os temas abordados até são interessantes, só que nas últimas formações, eu acredito que se perdeu um pouco o rumo, pois a maioria das professoras estão perdidas com a Base. Ainda é tudo muito novo então, acaba que a agonia das professoras, nossa, que a gente tem que fazer tudo certo, de acordo com a Base (BNCC-2017) e perca o foco ali da formação e vire mais uma discussão sobre: está dando certo ou não a Base sobre o planejamento. E como eu acredito que o planejamento é muito pessoal, sei que tem que ter toda metodologia certinho ali... os objetivos, tudo, mas eu penso que acabou virando muita discussão e reclamação e não está sendo tão produtiva não! Talvez, se mudassem a abordagem, ou o tipo de ser feita. Os temas são interessantes, mas elas não estão conseguindo passar o que elas preparam para a gente. Penso que falta um pouco as formadoras visitarem nossos espaços para também entender um pouco mais da realidade de cada escola para trazer temas que contribuam mais para nossa rotina.

A partir dos relatos das professoras entrevistadas, podemos perceber a importância e a responsabilidade das professoras formadoras no que concerne às suas práticas, estratégias e metodologias utilizadas no processo de formação continuada das entrevistadas. Para a PBI, a formação continuada da SMEL não tem contribuído para a sua prática em sala de aula e necessita de inovação de recursos, que sejam mais atrativos e incentivadores. A PBII questiona que os temas tratados não são específicos para o público-alvo. Para PMI a formação continuada nem sempre atende as suas expectativas, pois, para ela, faltam recursos didáticos.

A PMII, em sua resposta, afirmou que, na maioria das vezes sim, a SMEL oferece uma formação continuada de qualidade, mas não é sempre. A PBII destacou que faltam temáticas voltadas para a prática e ressaltou que, na formação continuada, poderia haver uma articulação com outras áreas como nutrição e psicologia, por exemplo, para que, assim, se busque uma orientação de como trabalhar com crianças que sofrem abuso sexual, fome e outros tipos de violência.

Em seu discurso, a PPII relata que, nos últimos encontros de que participou, as professoras formadoras perderam o rumo, o foco das temáticas tratadas em detrimento da BNCC (2017) e, de acordo com a professora, tais encontros ficaram muito no campo da discussão, no sentido de reclamação referente à implementação da Base Comum Curricular. A professora questiona que as professoras formadoras poderiam visitar os espaços escolares para, assim, entenderem melhor a realidade de cada professora e, com isso, trabalharem nos encontros de formação temas que contribuam para a prática pedagógica. A partir disso, refletimos e concordamos com Grosch quando afirma que:

[...] há a necessidade de discutir o papel que os formadores de professores desempenham no atual contexto histórico, sobre as possibilidades de intermediação entre os conhecimentos acadêmicos, cultural e historicamente produzidos, e os conhecimentos escolares veiculados em sala de aula na educação básica (GROSCH, 2011, p. 32).

Evidenciou-se, nos relatos, a necessidade de refletir de maneira crítica sobre as temáticas tratadas, as estratégias e os métodos no trabalho das professoras formadoras de modo que, assim, atendam às reais necessidades que emergem do cotidiano nos CEIMs. Os discursos também mostram que é preciso aliar a discussão da teoria e tratar os temas também em suas práticas, pois, talvez, isso seja uma estratégia significativa e possível de instrumentalizar as professoras para trabalhar com as diferentes singularidades das crianças em suas turmas de

atuação. Seguindo por esse caminho, nos reportamos às metas do Projeto Conhecer, quais sejam:

Realizar a Formação Continuada a partir das temáticas de interesse dos professores. Iniciar e finalizar a formação no horário estabelecido pela SEML para valorizar a pontualidade, dando credibilidade ao trabalho.

Acompanhar nas escolas a prática pedagógica do professor em sala de aula, no mínimo um dia por semana.

Oferecer atendimento individualizado para auxiliar a escola a superar as dificuldades didático-pedagógicas dos professores, três dias por semana na SEML, em horários estabelecidos previamente (PROJETO CONHECER, 2012, p. 51).

As professoras entrevistadas não mencionaram atendimento individualizado para auxiliar suas práticas, mas explicitaram, em exemplos citados nas entrevistas, que as professoras formadoras vão até os espaços do CEIM para conhecer melhor a realidade de cada uma e, assim, favorecer a formação continuada com temas que as auxiliem de fato em suas práticas.

Nesse sentido, podemos pensar também sobre a importância do papel das professoras formadoras na formação das professoras avaliadoras, tendo em vista que isso é algo inerente ao processo educativo. Convém lembrar que o processo avaliativo de crianças pequenas é algo que gera algumas inquietudes para quem está avaliando em relação a quem é avaliado o que, neste caso, é a professora de Educação Infantil e a criança com quem se trabalha. A avaliação de crianças pequenas precisa de um olhar atento para os seus sujeitos: “[...] o olhar do avaliador deve abarcar as singularidades dos educandos para que as estratégias pedagógicas se ajustem a cada um” (HOFFMANN, 2009, p. 16).

Desse modo, as professoras formadoras também podem contribuir de maneira significativa para o processo avaliativo, por meio de temas e conteúdos que tratem deste processo e de seus sujeitos a partir das suas necessidades e realidades para que, a partir disso, se busque subsidiar as professoras em formação para uma prática avaliativa que contribua significativamente para o desenvolvimento da criança e para a reflexão das práticas da professora. Dessa maneira, as professoras formadoras também podem repensar formas, conceitos e estratégias de mediar e sistematizar a formação continuada, afinal, é também nesse espaço que as professoras formadoras e as professoras que estão em formação constroem e partilham novos e diferentes saberes. Sobre isso, Tardif afirma que:

[...] todo saber implica um processo de aprendizagem e de formação; e, quanto mais desenvolvido, formalizado e sistematizado é um saber, como acontece com as ciências e os saberes contemporâneos, mais longo e complexo se torna o processo de aprendizagem, o qual, por sua vez, exige uma formalização e uma sistematização adequadas (TARDIF, 2002, p. 34).

Dito de outro modo, neste processo de aprendizagem e de formação no qual o saber está intrínseco, a maneira ou os modos como isso é sistematizado também necessitam ser vistos e refletidos de maneira que sejam conduzidos adequadamente, a fim de gerar o melhor resultado possível. Nesse caso, trazendo para o nosso contexto, as professoras formadoras enquanto mediadoras do processo de formação continuada de seus pares, necessitam criar estratégias adequadas para utilizar na formação continuada. Com isso, queremos dizer que, ao pensar nas temáticas a serem tratadas nos encontros de formação continuada, as professoras formadoras podem tomar por base a realidade escolar, os anseios das professoras em formação, o real e o concreto aliados à teoria.

Pensar o papel das professoras formadoras numa perspectiva de contribuição significativa para a prática avaliativa de crianças na Educação Infantil é pensar na subjetividade, ou seja, naquilo que não é concreto e compreender que esse trabalho é gerador de conhecimentos, transformador de ideias e de práticas, bem como uma fonte de orientação do trabalho docente num ato de socialização e interação entre pares.

5.1.4 Socialização e interação entre pares

Quando falamos de educação, de maneira indireta estamos falando de socialização e interação entre seus sujeitos. Podemos dizer que, na Educação Infantil a socialização e a interação são a base do fazer pedagógico, pois é por meio disso que as professoras e as crianças estabelecem uma relação entre si e com o meio, o que pode gerar e possibilitar aprendizagens e desenvolvimento. Compreendemos, então, a importância disso no processo ensino-aprendizagem tendo em vista que a socialização e a interação são construtivas do sujeito e, por meio delas, aprendemos regras, normas, conceitos e modos de agir para viver em sociedade.

Desse modo, isso se dá num processo de integração entre os diferentes sujeitos de um determinado grupo, que no caso da Educação Infantil são as crianças, as professoras, os funcionários do CEIM e também o ambiente no qual se inserem. O papel da socialização e da interação é algo complexo de dimensionar, tendo em vista a sua grandeza frente àquilo que isso produz, isto é, a formação humana. “Os professores desenvolvem sua profissionalidade tanto

pela sua formação básica e na graduação, como nas suas experiências com a prática docente, pelos relacionamentos inter-pares e com o contexto das redes de ensino” (GATTI, 2009, p. 169).

Cabe dizer que esta socialização e interação que têm como resultado a construção de seus sujeitos, não se restringem apenas ao cotidiano da Educação Infantil. As professoras, ao buscarem conhecimentos pela formação continuada, também socializam e interagem entre pares de maneira que isso possibilita a troca de vivências e de experiências. Sobre a formação continuada de professores enquanto espaço de diálogo entre professoras, Nóvoa contribui ao afirmar que,

A formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de auto-formação participada. Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional. O diálogo entre os professores é fundamental para consolidar saberes emergentes da prática profissional (NÓVOA, 2019, p. 16).

Como vimos, para o autor o diálogo entre as professoras é fator extremamente importante na consolidação dos saberes que surgem do cotidiano em sala de aula e, por isso, entendemos que o espaço da formação continuada de professores, ao possibilitar esses diálogos necessários para a prática docente, está também possibilitando: “[...]as relações e interações que os professores estabelecem com os demais atores no campo de sua prática” (TARDIF, 2002, p. 50). Isso se refere aos saberes experienciais que fazem parte do processo de formação docente.

Para o processo avaliativo das crianças da Educação Infantil, a socialização e a interação que acontece na formação continuada entre as professoras pode gerar o repensar de práticas avaliativas, novas formas de se planejar o ato de avaliar e novas concepções. Isso fica evidenciado quando as professoras respondem ao questionamento: “a formação continuada possibilita a reflexão de sua prática avaliativa? Cite um exemplo”. As respostas recebidas para essa questão apresentam-se abaixo:

PMI: O professor torna-se responsável pela sua própria formação, construindo assim sua autonomia pessoal intelectual, mas não é sozinho. Faz-se necessário a formação permanente para ter um espaço de discussão. Tanto ele pode se atualizar, quanto contribuir para o ambiente do qual participa e a própria instituição oferece essa possibilidade para o professor melhorar de forma significativa a sua prática cabalística. É de suma importância o professor ter clareza das novas mídias sociais, das atualidades do seu tempo para ele construir o seu projeto de ensino e atuar com excelência em sala de aula.

PPI: Sim, pois na formação continuada temos a oportunidade de ouvir muitos relatos ela nos leva a repensar nossas práticas pedagógicas e avaliativas.

PPII: Sim! é falado também sobre a gente! Sobre o que nós estamos fazendo, sobre o que nós estamos planejando, sobre como planejamos, o por quê? Então, a gente sempre conversa, mesmo que não seja o tema focado pelas formadoras. Eu acredito que falta um pouco elas abordarem, mas... nós com as colegas ali, naquele momento em que a gente se separa para conversar, sempre falamos sobre isso, sempre a gente aborda isso entre nós mesmas, mesmo que não seja o tema da formação. Para mim o momento da formação que mais me possibilita esta reflexão, são os vídeos que, na maioria das vezes nos fazem perceber a criança como protagonista, nos fazer voltar o olhar totalmente para a criança na sua individualidade e perceber como elas tem também muito a acrescentar na nossa prática, ainda mais que cada vídeo passado nos leva a imaginar nossos alunos naquela determinada situação, um exemplo foi um em que a criança fez de uma caixa simples de papelão várias possibilidades de brincadeiras, de avião a navio, isso fez perceber que muitas vezes o que as nossas crianças precisam é serem deixadas “Voar” nós apenas precisamos criar situações para proporcionar esse voo.

Percebeu-se, nos relatos, que as trocas de experiências e vivências que acontecem no coletivo da formação continuada são possibilidades de repensar práticas, instrumentos, metodologias e concepções avaliativas. Isso fica bem exemplificado na fala da PMI quando ela diz que as professoras são responsáveis pela sua formação, mas que isso não é possível sozinha, pois é necessário um coletivo para que, na formação continuada, haja espaço de discussão. A professora também diz que este espaço de discussão é uma via de mão dupla, ou seja, ao mesmo tempo que recebe, também compartilha conhecimentos e saberes.

A afirmação acima vai ao encontro do discurso da PPI quando afirma que, na formação continuada, ouvir relatos de outras professoras com relação às suas práticas avaliativas a leva a repensar as suas práticas pedagógicas. No discurso da PPII, por meio de sua afirmação, podemos compreender que até mesmo num momento de conversa informal que acontece nos encontros de formação continuada, podem acontecer trocas significativas acerca de práticas educacionais, mas aqui, em específico, da avaliação de crianças na Educação Infantil.

Partindo dos discursos das professoras, compreendemos que os estudos feitos na formação continuada e que se dão num coletivo trazem novos conhecimentos. Esses novos conhecimentos são extremamente importantes para o processo avaliativo de crianças pequenas, no sentido de redirecionar o olhar da professora avaliadora de modo que, com isso, ela objetive por meio da avaliação:

- a) manter uma atitude curiosa e investigativa sobre as reações e manifestações das crianças no dia a dia da instituição;
- b) valorizar a diversidade de interesses e possibilidades de exploração do mundo pela criança, respeitando sua identidade sociocultural;
- c) proporcionar-lhes um ambiente interativo, acolhedor e alegre, rico em materiais e situações a serem experienciadas;

- d) agir como mediador de suas conquistas, no sentido de apoiá-las, acompanhá-las e fornecer-lhes desafios adequados aos seus interesses e possibilidades;
- e) fazer anotações diárias sobre aspectos individuais, de forma a reunir dados significativos que embasem o seu planejamento e a reorganização do ambiente educativo (HOFFMANN, 2014, p. 31).

Desse modo, compreendemos o quão rico é, o espaço da formação continuada quando promove o pensar pedagógico, a troca de experiências e vivências, o refletir também coletivamente sobre práticas avaliativas de maneira que isso auxilie e instrumentalize as professoras para a prática avaliativa, tendo em vista a sua complexidade. A socialização e a interação que ocorrem nos encontros de formação continuada da SMEL também apareceram nos relatos da PPI e PPII quando indagadas se estudos feitos nos encontros trazem novos conhecimentos:

PPI: Sim, pois o conhecimento se dá na troca com outro, por exemplo, ouvir relatos de outras vivências, ou práticas pedagógicas, nos leva a refletir as nossas em sala de aula, ou até mesmo, com leituras, estudos e pesquisas nós aprimoramos nossos conhecimentos.

PPII: Algumas vezes! algumas colegas contribuem com ideias, sugestões do que elas fazem e dá certo na turma. Isso contribuí sim, porque com isso, a gente aprende, tem novas ideias do que pode fazer, também de repente possa funcionar com a gente e, essa interação, socialização eu acredito que é bem importante, bem válida! Exemplo, uma colega compartilhou uma canção que ela usava na hora da escovação, achei muito legal e passei a usar, maneiras diferentes de fazer o calendário, ao invés de usar um pronto todo lindo em e.v.a construir um em que as crianças escrevam o número conforme o dia a dia, desenhando como o tempo está ao lado do número correspondente ao dia da semana, tudo isso acho muito rico em aprendizagem e valoriza o trabalho feito pela criança. São ideias aprendidas nos encontros que levei para vida.

O fato de aparecerem nos discursos das entrevistadas em mais de um momento mostra que a socialização e a interação entre pares de fato são consideradas por elas como momentos importantes de aprendizagem. É possível verificar isso por meio do discurso da PPI ao enfatizar que o conhecimento se dá na troca com o outro. Já na narrativa da PPII, evidencia-se que por meio dessa socialização e interação ela tem novas ideias do que fazer de maneira diferente em sala de aula.

Tais relatos nos mostram o quanto são valiosas as trocas de conhecimentos e o quão frutífera se torna essa ação docente quando as professoras se reúnem e socializam, interagem entre si com o objetivo de pensar novas metodologias e, principalmente, refletir sobre sua prática avaliativa a partir do coletivo pensante, uma vez que “[...] a formação continuada desenvolve-se no espaço da profissão, resultando de uma reflexão partilhada entre os professores com o objetivo de compreender melhor o trabalho docente (NÓVOA, 2019, p. 125).

Assim, podemos inferir que a interação e a socialização que ocorrem entre pares no espaço da formação continuada de professores pode se constituir como um fator determinante de partilha de novos saberes e de novas metodologias. “Conhecimentos e metodologias assimilados e exercitados podem e devem ser transferidos para novas situações-problemas” (LUCKESI, 2011, p. 158).

5.1. AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Para responder ao objetivo: verificar qual a concepção de avaliação das professoras sujeitos da pesquisa e quais instrumentos avaliativos utilizam na educação Infantil, na categoria: avaliação na Educação Infantil, discorreremos de maneira crítico-reflexiva sobre as subcategorias, acompanhamento do desenvolvimento e das aprendizagens, avaliação processual, o olhar da professora e ruptura de paradigmas.

Antes de tudo, cabe dizer que as subcategorias: acompanhamento do desenvolvimento e das aprendizagens e avaliação processual serão analisadas e refletidas juntas, assim como as subcategorias: o olhar da professora e ruptura de paradigmas. Desse modo, serão discorridas abaixo duas subseções que dizem respeito às subcategorias acima elencadas. Isso se deu pelo fato de ambas estarem presentes nas mesmas respostas e por entendermos que são temas correlacionados, o que será possível verificar logo abaixo.

Como já vimos, o ato de avaliar crianças na Educação Infantil não é algo tão simples de se fazer dadas todas as especificidades da criança em sua primeira infância. Dessa maneira, este processo muitas vezes é revestido de complexidades e se torna um desafio para a professora. O entendimento de que avaliação é algo à parte no ensino e, portanto, um momento final, vem sendo desconstruído. Sendo assim, a avaliação enquanto processo em que todo o caminho trilhado pela criança é visto e compreendido como importante na ação educativa, assim como um momento de reflexão de práticas pedagógicas, é algo visto como essencial.

“Educador e educando são seres constituídos pela complexidade e deste modo devem ser encarados nos processos avaliativos. Simplificar essa complexidade significa não dar atenção ao ser humano que está vivendo e atuando; no caso, o educador e o educando” (LUCKESI, 2011, p. 191). Assim, neste processo, há de se considerar as relações que se estabelecem entre seus sujeitos principais, que são a professora e a criança, e compreender que ao avaliar a criança, a professora estará fazendo o acompanhamento do seu desenvolvimento e de sua aprendizagem, ou seja, uma avaliação processual.

5.2.1 Acompanhamento do desenvolvimento e das aprendizagens: avaliação processual

Quando falamos de aprendizagens e desenvolvimento no espaço da Educação Infantil, estamos tratando de um processo que necessita ser acompanhado pela professora de modo que, por meio disso, se pense e repense os métodos e estratégias de mediar estas aprendizagens, buscando, assim, o desenvolvimento integral da criança. Isso se faz necessário pelo fato do objetivo primeiro da Educação Infantil ser o desenvolvimento integral da criança em suas dimensões física, social, emocional, biológica e cognitiva, proporcionadas por meio das interações e brincadeiras que são mediadas e possibilitadas pela professora. Para isso, segundo Luckesi:

É preciso compreender quem é o educando e como ele se expressa, a fim de, conseqüentemente, definir como atuar com ele para auxiliá-lo em seu processo de autoconstrução. A meta é propiciar-lhe as condições o mais adequadas possíveis-seu acolhimento, o oferecimento de conteúdos e atividades necessários à aprendizagem e ao desenvolvimento, a afetiva avaliação da aprendizagem -, para que possa desenvolver segundo suas possibilidades e características. Para tanto, importa saber como ele é, de modo que saibamos atuar com ele (LUCKESI, 2011, p. 29).

Concordamos com Luckesi e entendemos que compreender a criança é muito importante e esta compreensão pode ser o ponto de partida para o acompanhamento de seu desenvolvimento e de suas aprendizagens. Isso faz parte do processo avaliativo na Educação Infantil e requer uma prática docente observadora, crítico-reflexiva, que acolha a criança na sua individualidade. Nesse processo, a docente, ao avaliar a criança, precisa ter clareza de quem ela avalia, para que, com quais objetivos e instrumentos, de onde essa criança partiu, onde se quer que ela chegue e por meio de quais experiências. Esses questionamentos podem dar sustentação para o processo avaliativo das crianças.

Ao acompanhar a criança, a professora consegue observar seus avanços ou não, suas habilidades motoras, sua capacidade cognitiva, suas diferentes maneiras de expressão, suas formas de interagir com outras crianças, com o ambiente e com os adultos, suas características emocionais e afetivas, bem como suas maneiras de lidar com sentimentos como alegria, tristeza, euforia, surpresa, frustração, entre outros. É possível também, nesse acompanhamento, que a professora veja como a criança responde a estímulos externos (cheiros, gostos, texturas, sons), se utilizando de diferentes instrumentos para registrar e historicizar este processo.

Para tanto, a prática pedagógica na Educação Infantil precisa ser pautada na promoção de experiências significativas e prazerosas, nas quais a criança tenha a possibilidade de se desenvolver de maneira plena, como preconiza o artigo 29 da LDB n.º 9394/96: “[...]tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (BRASIL, 1996, p. 11).

Entendemos também, que a ação educativa na Educação Infantil, no que diz respeito à avaliação, também precisa ser pautada na investigação de modo que esse ato auxilie a professora em sua prática. Afinal, nesse processo, a docente mais do que avaliar também está participando e contribuindo para a construção da criança como cidadão. Sobre isso, cabe lembrar que: “não podemos esquecer que o ser humano aprende pela ação, e, para tanto, na prática educativa, há que propor aos educandos atividades que sejam estimulantes e envolventes e, ao mesmo tempo, auxiliem sua formação como sujeitos e como cidadãos” (LUCKESI, 2011, p. 45).

Trilhando esse caminho, não podemos deixar de pensar a avaliação na Educação Infantil enquanto um ato amoroso da professora em relação à criança tendo em vista que este processo também se dá nas relações entre seus sujeitos. “O ato amoroso é um ato que acolhe atos, ações, alegrias, dores como eles são; acolhe para permitir que cada coisa seja o que é, neste momento” (LUCKESI, 2011, p. 204). Ou seja, nessa ação, o objetivo não é fazer julgamentos, comparações ou seleções, mas, sim, acolher, integrar, incluir, refletir e agir. Dessa maneira, a professora, enquanto avaliadora, busca olhar o caminho percorrido pela criança considerando todo o percurso como algo formativo no qual as conquistas, por menores que sejam, são valorizadas e entendidas como construtivas, tanto para a criança, quanto para a prática da professora.

Portanto, nesse sentido, avaliar na Educação Infantil implica acolher a criança em suas especificidades e subjetividades com a compreensão de que nenhuma é igual a outra e, assim, não existe homogeneidade, cada criança é diferente e reage de diferentes maneiras às diversas situações que vivenciam no espaço da Educação Infantil. Desse modo, na avaliação amorosa, o respeito a isso é também o passo inicial para a efetivação da avaliação executada pela professora. Nessa perspectiva, a professora também tem a possibilidade de direcionar e nortear sua ação educativa para a formação da criança enquanto cidadão, ou seja, não se trata somente da avaliação pela avaliação, é algo amplo, que ultrapassa isso e se torna um elemento construtivo e constitutivo de conhecimentos, desenvolvimento e aprendizagens. Para compreender como as professoras entrevistadas concebem o processo avaliativo de crianças na

Educação Infantil, fizemos a seguinte pergunta: “para você, o que é avaliar na Educação Infantil? Cite exemplo”. As respostas recebidas foram:

PBI: A avaliação é um processo permanente e complexo, principalmente na educação infantil. É necessário compreender que a avaliação é a norteadora de caminhos no processo de aprendizagem.

PBII: A avaliação na Educação Infantil deve ser realizada através de registros realizados após a observação minuciosa do desenvolvimento da criança, sem o objetivo de promoção. Alguns aspectos que devem ser observados são: as características da criança, sua participação nas atividades, seu grau de autonomia, suas habilidades e dificuldades, seu comportamento, como se relaciona com colegas e professores, quais seus avanços...

PMI: Na Educação Infantil, primeira etapa da educação, proporcionamos através das brincadeiras e interações um espaço de convivência, de aquisição e ampliação de diferentes saberes e de construção de identidade pessoal e coletiva. A aprendizagem se intensifica por meio da participação, mediação e interação. No caso da educação infantil, os ambientes propícios para aprendizagem precisam ser dimensionados, bem como o papel dos estudantes que precisam ser compreendidos como protagonistas no processo de aprendizagem. Nesse sentido, mediar significa intervir e promover mudanças estimulando a criatividade no processo ensino aprendizagem, vindo de encontro ao avaliar constantemente a organização do espaço no ambiente escolar, levando em conta a faixa etária de cada aluno, suas especificidades, assegurando seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento. Com base nos objetivos trabalhados, na observação diária do desempenho do aluno, a partir das atividades apresentadas como o aluno desenvolveu suas habilidades, registro e promoção.

PMII: Avaliar é um processo contínuo na educação infantil, acompanhando diariamente suas mudanças e transformações. É necessário compreender a avaliação como norteadora de caminhos no processo de aprendizagem das crianças.

PPI: PPI: É um processo importante que deve ser contínuo e diário. Afinal, o objetivo é observar o desenvolvimento de todos os aspectos de cada aluno.

PPII: É bem isso mesmo, é estar como eu falei anteriormente, do início ao fim do período que nós ficamos com eles, observando tudo, desde a hora que a criança está ali deitadinha, acorda, o que ela vai fazer, é observar tudo, pensar num conjunto, o que ela fazia no início, o que ela evoluiu em todas as áreas, não só na aprendizagem ali dos “símbolos” que a gente trabalha mas, tudo! Observar também, o que eu como professora estou fazendo para essa criança evoluir, o que eu também estou aprendendo com ela, então, o avaliar, vai muito além de só pensar se ela aprendeu a fazer a letra “A”, tem muitas outras coisas que estão ali, desde se ela aprendeu a dar um bom dia pedir com licença, a dizer obrigada. Então, é um ato que vai ali todos os dias do início ao fim do período, é observar e avaliar a criança, e avaliar o professor também, eu como professora estando ali, avaliar o meu desempenho todo dia. Registro em meu caderno fatos importantes do dia, frases vindo das crianças, aprendizagens que percebo que pra eles tem significado, relatos das famílias sobre o que contam em casa também contribui para avaliação, pra mim avaliar a criança na educação infantil é ter um olhar para o ser em sua totalidade, nos detalhes, na evolução dela como pessoa por completa não só para atividades que eu tenha idealizado porque vejo que muitas vezes a criança vai muito além daquilo que esperamos dela e nós precisamos estar atentas para perceber essa evolução e dispostas a aceitar q nem sempre a criança precisa daquilo que queremos no momento que queremos, é respeitar o tempo de cada sujeito.

As professoras demonstraram em seus relatos, que avaliar na Educação Infantil, não é um momento final, mas sim um processo. Isso ficou evidenciado na resposta da PBI quando

ela se refere à avaliação enquanto um processo permanente que norteia os rumos no ensino-aprendizagem. Para a PBII, avaliar é registrar e observar o desenvolvimento da criança, olhando suas características, seu grau de autonomia, suas habilidades, dificuldades e relações. A PMI compreende as interações e brincadeiras como parte do processo avaliativo. Ademais, a professora também destaca o protagonismo da criança frente ao seu processo de aprendizagens e desenvolvimento. Em seu discurso, a PMI cita que a professora tem a função de mediar, intervir e promover mudanças, levando em consideração as especificidades etárias e assegurando os direitos das crianças.

A avaliação enquanto processo também é concebida pela PMII ao afirmar que a avaliação é um processo contínuo de acompanhamento diário das mudanças e transformações das crianças e também norteadora de caminhos para a professora. Um processo importante que deve ser contínuo e diário é como a PPI compreende a avaliação. A professora também ressalta que o objetivo de avaliar é observar o desenvolvimento da criança em todos os seus aspectos. Já para a PPII, avaliar é estar diariamente observando a criança, desde a sua chegada ao CEIM, até sua saída, ou seja, é observá-la inclusive nos momentos de sono. Para ela, avaliar é também um momento de autorreflexão de seu desempenho docente.

Diante dos relatos, podemos perceber que a avaliação praticada pelas professoras entrevistadas é processual e amorosa, tendo em vista que elas não somente acompanham a evolução da criança, mas também participam ativamente deste processo que se dá no dia a dia, nos pequenos detalhes, com diferentes estratégias, em diferentes tempos e momentos. Dessa maneira, a avaliação enquanto processo também permite que a professora conheça melhor a criança e, a partir disso, tome decisões do que fazer de maneira diferente, de modo a possibilitar sua evolução significativa.

Na avaliação processual, o dia a dia é valorizado e planejado para que a criança se desenvolva nas vivências e experiências do cotidiano no CEIM. Nestas vivências e experiências, a professora planeja e organiza as atividades e ações, buscando, com isso, promover a aprendizagem e desenvolvimento de seu educando. Para Hoffmann (2012), a avaliação processual é: “um conjunto de procedimentos didáticos que se estendem por um longo tempo e em vários espaços visando sempre a melhoria do objeto avaliado”. Além disso, a autora ressalta também que:

[...] não basta estar ao lado da criança observando-a. Planejar atividades e práticas pedagógicas, definir posturas, reorganizar o ambiente da aprendizagem e outras ações, com base no que observa, são procedimentos inerentes ao processo avaliativo. Sem a ação pedagógica, não se completa o

ciclo da avaliação na sua concepção de continuidade, de ação-reflexão-ação (HOFFMANN, 2014, p. 15).

Nessa perspectiva, a avaliação processual é também um ato investigativo da realidade da criança. Essa investigação nada mais é do que acompanhar o caminho trilhado, considerando que há nele inúmeras e grandes transformações, idas e vindas, que devem ser registrados por meio de diferentes instrumentos com vistas a documentar este processo. É considerar a criança na sua individualidade e coletividade, buscando estratégias de promover e garantir seu desenvolvimento. A avaliação processual pressupõe oportunizar, favorecer, mediar e promover a evolução da criança num processo reflexivo da prática docente.

A ação reflexiva também é elemento fundamental da avaliação processual, pois ao refletir, a professora toma decisões acerca de sua prática, no sentido de buscar outras possibilidades, outras maneiras de conduzir o processo de ensino-aprendizagem, objetivando, com isso, o melhor resultado para a criança com quem trabalha.

Diante de tudo o que vimos, fica evidente a grandeza do papel da professora enquanto avaliadora para o percurso formativo da criança na Educação Infantil, pois é ela quem está presente no dia a dia e tem a possibilidade de estar vendo, interagindo, mediando e participando de toda a sua evolução. A professora avaliadora, quando contempla a avaliação enquanto percurso, processo, ato amoroso, crítico e reflexivo de práticas pedagógicas, olha para a criança de maneira diferenciada. Isso quer dizer que, ao olhar para a criança sob esse viés, a professora verá um sujeito em construção, que precisa de sua mediação para desenvolver-se e conhecer o ambiente e o mundo em que vive.

5.2.2 O olhar da professora e rupturas de paradigmas

Na Educação Infantil, a professora em sua ação educativa tem no olhar sobre a criança um importante instrumento a favor de seu ensino, bem como da avaliação do processo de evolução da criança. O olhar atento por parte da professora permite ver a criança enquanto um ser único, completo, que vive e se expressa de maneira diferenciada e que apesar de ser completo, precisa de sua atuação e mediação para continuar se construindo. Dessa maneira, entendemos que o olhar da professora faz parte da ação educativa na Educação Infantil e, no processo avaliativo, é um elemento fundamental que permite à docente identificar as necessidades individualizadas de cada criança e, a partir disso, repensar sua prática em suas estratégias de possibilitar e favorecer a evolução da criança.

Nesse aspecto, o olhar da professora permite que, ao identificar as demandas da criança, se possa criar novas situações que promovam suas aprendizagens e o seu desenvolvimento de maneira plena. Isso destaca a importância de planejar, organizar o espaço no CEIM, as atividades e a rotina com esse objetivo e a partir desse olhar. Desse modo, podemos considerar que a professora, enquanto avaliadora, tem por meio de seu olhar, subsídios e elementos importantes que levam a avaliar a criança de maneira processual.

Para isso, é necessário um olhar amoroso capaz de considerar a criança em sua etapa particular de vida que é a primeira infância sabendo que, nessa etapa, ela está vivenciando um mundo de descobertas que, no espaço da Educação Infantil, se dá pelas interações e brincadeiras. É nessa etapa de vida que a criança começa a conhecer o mundo, tendo como ponto de partida o meio em que vive pela exploração dele e assim, além de construir seus conhecimentos e desenvolver suas capacidades e habilidades motora, cognitiva, social, emocional e biológica. Sobre o compromisso da professora quanto a isso, Hoffmann considera que:

[...] o aluno constrói o seu conhecimento na interação com o meio em que vive. Portanto, depende das condições desse meio, da vivência de objetos e situações, para ultrapassar determinados estágios de desenvolvimento e ser capaz de estabelecer relações cada vez mais complexas e abstratas (HOFFMANN, 2012, p. 48).

Refletindo um pouco mais sobre isso, podemos dizer que, no processo avaliativo da Educação Infantil, o olhar da professora para a criança é uma ferramenta extremamente importante. Assim, se faz necessário considerar para quem se olha, com quais objetivos, ou seja, a intencionalidade disso precisa estar clara para que, se valendo disso, a professora avalie a criança no cotidiano, olhando de onde essa criança partiu, onde ela está no processo e onde se quer que ela chegue, por meio de quais estratégias de mediação.

Há de se pensar também que o olhar da professora avaliadora também precisa estar voltado para si, compreendendo qual o seu papel neste processo, de que lugar se olha, com que “lente” a criança, a professora e o processo avaliativo estão sendo vistos. Afinal, consideramos que isso é muito importante para a avaliação de crianças pequenas da Educação Infantil na ruptura de alguns paradigmas como: a avaliação enquanto momento final, a criança enquanto sujeito passivo, a professora em posição somente de ensinante e, também, que para avaliar a criança e a professora precisa ter atividades em folha (impressa).

Essa ruptura de paradigmas acerca de práticas avaliativas de crianças pequenas, está intimamente ligada aos instrumentos utilizados para isso, tendo em vista que eles sustentam este processo no sentido de tornar a perceptível e de documentar o desenvolvimento da criança e suas aprendizagens. Dessa maneira, fizemos o seguinte questionamento às professoras: “quais instrumentos utiliza para avaliar as crianças de sua turma de atuação? Portfólio, diário de bordo, fotos, vídeos, outros? Descreva como utiliza um destes”. Logo, obtivemos as seguintes respostas:

PBI: Eu utilizo portfólios, fotos e observações. Através de seu desenvolvimento e conquista no transcorrer do tempo.

PBII: A observação e o registro (fotográfico e manuscrito), são os principais instrumentos que utilizo para avaliar as crianças da minha turma. Procuo proporcionar a elas, situações em que possam vivenciar as mais diversas experiências, como, fazer escolhas, tomar decisões, socializar conquistas e descobertas. Pois é por meio deles que eu consigo fazer um diagnóstico e uma reflexão da minha prática. Com os resultados, eu avalio as crianças e me avalio como professora.

PMI: Se faz necessário utilizar diversos instrumentos avaliativos como os citados anteriormente, assim como o Diário de anotações, Observação diária e reflexiva, registros de imagens, fotos e vídeos, entre outros. Nosso Diário de anotações é realizado todos os dias ao final da aula, contém a data de cada registro, acontecimentos mais importantes, sentimentos, avanços, dificuldades, angústias, desafios enfrentados entre outros. Serve para ver avanço e as necessidades de cada aluno.

PMII: Fazendo um registro diário, para acompanhar a evolução na construção das aprendizagens, oportunizando assim a identificação do desempenho das crianças e de suas dificuldades. O educador deve ser o mediador, acompanhar as crianças para que elas possam se desenvolver e compreender que cada uma delas carrega uma bagagem de histórias de vida.

PPI: Por meio de registros, observações, fotos, entre outros. Assim, posso observar o desenvolvimento de cada aluno para no final do semestre poder fazer a minha avaliação.

PPII: Eu faço registro diário, escrito daquilo que eu observei, do que eu considero mais importante, foto, muita foto, alguns videozinhos...é isso mesmo, converso bastante com as crianças, pergunto sobre o que elas estão achando, se elas gostaram da aula, da brincadeira, se elas entendem qual foi a atividade realizada no período, e através dessas conversas, desses momentos de fotos, vídeos, observações e registros, eu faço a avaliação. Exemplo: meu caderno de registro, faço um registro minucioso todos os dias, no começo consumia mais tempo, mas agora me adaptei, relato fatos que aconteceram durante o dia que considero algo diferente, exemplo: se João costuma chegar todos os dias pela manhã dando bom dia, sorridente e eu anotei isso durante o período de adaptação essa é uma postura que João demonstrou ter todos os dias então não anoto sempre isso, mais aí um determinado dia João chega choroso demonstrando estar irritado, eu anoto essa diferença, conseqüentemente seu desempenho nesse dia pode ser diferente então, anoto tudo para na hora de descrever ter essas anotações à disposição, assim também acontece se uma criança não reconhece seu nome, no momento que ela demonstra estar reconhecendo anoto no registro.

Nessas respostas, as professoras citaram que em suas práticas avaliativas, se utilizam de vários e diferentes instrumentos para não somente avaliar as crianças como também registrar e historicizar isso. A PBI disse que utiliza portfólios, fotos e observação para avaliar os bebês

de sua turma. A PBII também relata que observa e registra o desenvolvimento das crianças com que trabalha por meio de escritos e fotos. Já o diário de anotações é utilizado pela PMI, assim como a observação reflexiva, fotos e vídeos para acompanhar e identificar os avanços e necessidades de cada criança.

Por sua vez, a PMII também relatou que registra diariamente o que observa de cada criança acompanhando, assim, as aprendizagens e identificando suas dificuldades. Em seu relato, a professora mencionou sua função também de mediadora e ressaltou que, no processo avaliativo das crianças de sua turma de atuação, as diferentes histórias de vida de cada criança são levadas em consideração. Por outro lado, a PPI relatou que faz avaliação das crianças ao final de cada semestre e que, para isso, faz registros e fotos das crianças como forma de documentar o processo.

No relato da PPII, o registro escrito e diário daquilo que foi observado em relação à criança também é uma ferramenta utilizada. A professora ressalta que, nesses registros, escreve o que considera mais pertinente sobre o desenvolvimento de cada criança. Destaca também que conversa bastante com as crianças com o objetivo de saber a opinião delas sobre suas práticas de ensino. A docente relata que faz registros minuciosos, que inicialmente tomavam bastante de seu tempo, mas conforme foi se utilizando destes se adaptou e passou a fazê-los, relatando fatos mais significativos das crianças.

É possível perceber, nos relatos acima, que a observação atenta da professora em relação ao processo de desenvolvimento da criança é a principal ferramenta que se tem a favor da educação e da avaliação de seus sujeitos. Sabemos que, a partir disso, por meio do olhar, a professora consegue, com diferentes instrumentos, historicizar o percurso evolutivo da criança, bem como rever a sua prática avaliativa, seus conceitos acerca dela e suas estratégias de mediação num movimento de retomada de decisão do que fazer de outro modo, a fim de promover o desenvolvimento da criança.

Podemos inferir que, na avaliação de crianças pequenas, os elementos que fazem parte desse processo são concretos e abstratos, pois há elementos palpáveis como as produções (rabiscos, desenhos, pinturas, modelagens etc.) e elementos não palpáveis como atitudes, sentimentos e percepções, que juntos se complementam e dão subsídios para que as professoras possam avaliar as crianças em todos os seus aspectos. Para isso, é necessário que as professoras tenham o entendimento de que ao avaliar a criança, não necessariamente ela terá que materializar isso em uma atividade em folha, por exemplo, ou seja, romper com o paradigma do material, do concreto.

Isso não quer dizer que ele não faz parte do processo, porém refletimos que para avaliar a criança, não necessariamente a professora terá que ter uma pasta cheia de atividades em folha sulfite para mostrar o percurso dela na instituição de Educação Infantil. A ruptura desse paradigma está no entendimento de que a avaliação de crianças pequenas perpassa, como já dito, o concreto e está também na percepção da professora em relação à criança, nas relações, nos sentimentos, nas ações e nos relatos da professora sobre a construção da criança. A professora, em sua posição de avaliadora, na ruptura de alguns paradigmas, precisa atentar para toda a dimensão da avaliação enquanto processo de desenvolvimento da criança e momento de reflexão e ressignificação de sua prática.

As crianças apresentam maneiras peculiares e diferenciadas de vivenciar as situações, de interagir com os objetos do mundo físico. O seu desenvolvimento acontece de maneira aceleradíssima. A cada minuto realizam novas conquistas, ultrapassando novas expectativas e causando, muitas surpresas (HOFFMANN, 1997, p. 83).

Concordamos com Hoffmann, pois em se tratando das especificidades da criança, na Educação Infantil, compreendemos que não existe homogeneidade, ou seja, nenhuma criança é igual a outra. Portanto, todas aprendem em tempos e momentos diferentes e, dessa maneira, a ação da professora se torna ainda mais especial e maior, pois ao planejar sua prática pedagógica amparada nisso, ela vai também pensar a organização do espaço, as atividades e a rotina de maneira que, por meio disso, consiga desenvolver da melhor maneira as habilidades e potencialidades de cada criança, a fim de promover a aprendizagem e o desenvolvimento significativo da criança.

Nesse processo, também está o entendimento que cada criança tem uma bagagem, uma história de vida, que diz muito sobre as suas atitudes e maneiras de vivenciar e experienciar as situações do cotidiano no espaço da Educação Infantil. Dessa maneira, o respeito às diferentes histórias de vida da criança é fundamental para o processo avaliativo dessas, ou seja, quando se avalia a criança compreendendo isso, não se faz julgamentos ou comparações excludentes ou classificatórias. Sendo assim, a avaliação enquanto acompanhamento da criança pode ser feita de maneira individual, partindo do desenvolvimento de cada criança, porém, sem esquecer da coletividade, afinal, o coletivo também faz parte desse processo.

Entendemos que, pela formação continuada, a professora tem a possibilidade de estar dialogando e refletindo sobre as suas concepções e práticas de ensino e, por meio disso, buscar a ruptura dos paradigmas que cercam o processo avaliativo de crianças da Educação Infantil,

pois, nesse sentido, a avaliação necessita de um olhar amoroso que contemple toda a especificidade da criança em sua etapa de vida.

Finalizamos dizendo que a Educação Infantil, felizmente, vem ultrapassando o caráter assistencialista. Desse modo, é considerada um espaço extremamente rico e privilegiado no qual as crianças têm a possibilidade de estar se desenvolvendo, conhecendo o mundo e se formando de maneira humana pelas interações, brincadeiras, nas trocas e experiências, tendo como base a afetividade. Por esse motivo, o papel da professora é determinante para que isso aconteça. Por entendermos que o processo de construção e desenvolvimento da criança também depende diretamente da ação da professora, a formação inicial e continuada que atenda e contemple a dimensão do ensino na Educação Infantil é uma necessidade real de seus sujeitos.

Sendo assim, pensar a formação continuada de professores como espaço de estudos e reflexões para o ato de avaliar na Educação Infantil é pensar em uma educação de qualidade, justa, democrática, laica e gratuita para todos e todas. Esse é o nosso, desejo, que transformamos em luta e, por isso, continuaremos estudando, debatendo, refletindo e buscando.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Escrever as considerações para fechar esta pesquisa, por mais simples que se pareça, não foi tarefa fácil, afinal, foram dois anos estudando para o aprofundamento em uma única temática: A formação continuada de professores como espaço de estudos e reflexões para o ato de avaliar na Educação Infantil. O caminho percorrido foi desafiador, tendo em vista todas as dificuldades de se fazer um estudo num primeiro ano presencial e no segundo e último, de maneira totalmente remota. Isso interferiu diretamente na estratégia de coleta de dados, a qual previa, inicialmente, entrevistas semiestruturadas presenciais que, com toda a certeza, renderiam um diálogo maior e extremamente rico para a pesquisa.

A Covid-19 veio sem que pudéssemos nos precaver em alguma medida e mudou totalmente rumos, projetos, sonhos e histórias de vida. Milhares de pessoas não tiveram chance e acabaram morrendo em decorrência da doença, uma triste realidade. Dessa maneira, tendo a vida como prioridade, o fato de mudarmos as estratégias para coleta de dados e de fazermos aulas remotas não nos preocupou mais do que o risco de sair a campo e acabar nos infectando ou infectando alguém, pois compreendemos que a saúde das envolvidas (pesquisadora e pesquisadas), no atual momento em que vivemos, é o que precisa ser preservado.

Entendemos que tudo isso interferiu, sim, no estudo, no sentido de nos fazer rever as estratégias para a coleta de dados. Porém não prejudicou a sua qualidade e isso foi comprovado por meio das respostas das professoras que participaram via e-mail e das análises dessas respostas. Sabemos que as descobertas da pesquisa não são inovadoras, tampouco revolucionárias. Contudo, entendemos a importância do fomento das discussões e das pesquisas em educação para continuarmos trilhando este caminho de lutas e resistência e, por meio disso, buscar o reconhecimento dos professores e da escola enquanto elementos necessários para a formação humana e para a sociedade, assim como a formação continuada de professores como fator de elevação do ensino.

Cabe dizer que, ao investigar a formação continuada de professores como espaço de estudos e reflexões para o ato de avaliar na Educação Infantil, muitos conceitos foram vistos e revistos pela pesquisadora de maneira que, nesse processo, inicialmente houve uma desconstrução desses conceitos a fim de limpar o olhar para se poder enxergar novos horizontes e novas possibilidades de maneira científica e acadêmica. Com isso, o entendimento de que não podemos abraçar o mundo ficou claro, porém, sim, é possível se somar a outros e ampliar os debates em torno daquilo que nos move, motiva e instiga a pesquisar, buscando, com isso, o melhor para a educação e seus sujeitos.

Considerando que, no decorrer do exercício da docência, os professores precisam estar num constante processo de aprimoramento e aperfeiçoamento de práticas, a fim de favorecer a educação e promover a qualidade do ensino, das aprendizagens e desenvolvimento da criança, a formação continuada de professores além de ser um direito do profissional da educação, também é uma necessidade para isso.

Entendemos que os objetivos do estudo foram atingidos em sua questão de pesquisa e nos seus pressupostos, ou seja, com base em tudo que foi estudado e nos discursos das professoras, chegamos à compreensão de que a formação continuada de professores é concebida, pelas professoras entrevistadas, como um espaço extremamente importante de trocas de vivências, de experiências e também de aprimoramento profissional.

Os dados mostraram, que as professoras consideram a formação continuada como um espaço onde se embasam teoricamente, aprendem novas metodologias, socializam e interagem entre pares, refletem o porquê do fazer pedagógico e, assim, reestruturam suas práticas de ensino. As entrevistadas também consideram a formação continuada como sendo necessária para o aperfeiçoamento e inovação de seus saberes, entendendo-a como a continuidade de sua formação inicial. A formação continuada de professores como um espaço crítico-reflexivo de suas práticas educativas também é assim compreendida pelas professoras pesquisadas.

Para tanto, as professoras ressaltaram que é necessário estarem dispostas a se qualificar continuamente, ou seja, a busca pelo conhecimento também depende do querer, da predisposição em estudar, a fim de melhorar práticas, estratégias e metodologias de ensino, assim como de refletir, rever, repensar e reestruturar sua formação e sua prática docente. Dessa maneira, as professoras entrevistadas percebem a formação continuada para além de um simples curso ou acúmulo de informações, como uma possibilidade de mudar e transformar a educação para melhor, ou seja, visando, por meio da formação continuada, uma educação de qualidade para todos e todas.

Os relatos também mostraram a necessidade da Secretaria Municipal da Educação de Lages – SMEL, modificar e aprimorar os conteúdos e as estratégias utilizadas pelas professoras formadoras a fim de tornar o processo mais significativo para as professoras em formação no sentido de trabalhar as temáticas a partir das realidades dos CEIMs. Ainda nessa perspectiva, os relatos mostraram que nem sempre os temas abordados nos encontros de formação continuada da SMEL são relevantes para a prática das entrevistadas, por não fazerem essa ponte com suas diferentes e únicas realidades.

Nos discursos, também se evidenciou a necessidade das temáticas serem voltadas para a prática, com a articulação entre outras áreas do conhecimento como, por exemplo, a psicologia

e a nutrição, pois as professoras relataram a dificuldade de trabalhar com algumas singularidades de crianças que sofrem ou sofreram abuso sexual, *bullying* ou passam fome, por exemplo. Em outras palavras, as professoras entendem que em alguns encontros de formação continuada a SMEL poderia trazer esses profissionais e, assim, com especialistas no assunto, articular novas ideias para a prática no cotidiano em sala de aula.

Para tentar buscar a resolução da falta de articulação entre teoria e prática, uma professora sugeriu que as professoras formadoras façam visitas aos CEIMs para ver a realidade do contexto das professoras e das crianças de modo que, a partir disso, possam elaborar os temas e as estratégias de mediação a serem utilizados nos encontros de formação continuada. Dessa maneira, partindo da realidade escolar, entendemos que os temas abordados serão mais relevantes e significativos para as professoras em formação e poderão ser aplicados ao dia a dia do CEIM com as crianças.

Compreendemos como sendo legítima essa necessidade que as professoras sentem de os temas da formação continuada serem direcionados para a realidade, afinal, qual é sentido de trabalhar algo que não vai impactar na prática, que não vai gerar ou promover mudanças? Entendemos que se as professoras buscam é para que, de alguma maneira, as crianças com quem trabalham se beneficiem disso. Ou seja, as entrevistadas compreendem a formação continuada como uma possibilidade concreta que as instrumentalize, prepare e embase para a realidade inerente ao processo educativo na Educação Infantil.

Para as entrevistadas, por meio da formação continuada de professores, é possível refletir sobre suas práticas avaliativas, compreendendo que o percurso é formativo e que a avaliação não tem o objetivo de promoção da criança para outra etapa de ensino. Além disso, se dá no cotidiano, nas relações e interações com a professora, com outras crianças e com o meio no qual se inserem. Para as professoras, todo o percurso da criança deve ser olhado e registrado num processo contínuo, entendendo as especificidades de cada criança e respeitando as suas histórias de vida.

Em seus discursos, as professoras ressaltaram que a avaliação é norteadora de caminhos, é percurso, é momento de reflexão, de olhar para as suas práticas. Dessa maneira, compreendemos que o espaço da formação continuada de professores pode auxiliar as docentes a romper alguns paradigmas no sentido de desconstruir o conceito de que para avaliar é preciso uma atividade em folha (impresa). Esse foi um elemento pertinente que apareceu nos relatos e que necessita ser refletido, principalmente quando se trata de Educação Infantil, etapa de escolarização em que o objetivo principal é o desenvolvimento integral da criança em todas as

suas dimensões, por meio das interações e brincadeiras, ou seja, a ludicidade precisa estar presente neste processo.

Outra questão, extremamente importante, que emergiu nos relatos das professoras, foi que, existe uma lacuna na formação continuada da SMEL, que deriva da falta de articulação entre, a realidade vivenciada nos CEIMs, e os conteúdos abordados nos encontros de formação continuada. Neste sentido, ressaltamos a importância da formação continuada em serviço onde, a realidade vivenciada é o ponto de partida e, desta maneira, a formação continuada, se edifica cada vez mais como um espaço privilegiado de transformações e ressignificações para a prática educativa. Deste modo, o enriquecimento de práticas educativas, se torna mais significativo tanto para a professora, quanto para a criança.

Diante de tudo que foi estudado, analisado e discorrido, podemos refletir que a formação continuada de professores como espaço de estudos e reflexões para o ato de avaliar na Educação Infantil, necessita estar sendo amplamente estudada e debatida para que a prática avaliativa de crianças pequenas, seja contemplada e concebida como um processo no qual a mediação da professora possibilite aprendizagens e desenvolvimentos significativos, e o diálogo esteja presente e seja também a base do fazer pedagógico.

A formação continuada de professores tem uma função extremamente importante, fundamental e decisiva na construção, desenvolvimento e aprimoramento dos saberes docentes. Dessa maneira, há de ser defendida visando a valorização das professoras e a qualidade de seu ensino. No que diz respeito à avaliação na Educação Infantil, entendemos que, por meio da formação continuada, as professoras podem buscar subsídios para as suas práticas, de modo que o processo seja menos complexo e que os problemas do dia a dia sejam compreendidos.

Diante disso, encerramos dizendo que, como professoras de uma etapa tão importante de ensino que é a Educação Infantil, necessitamos estar sempre buscando, pesquisando e refletindo para compreendermos a avaliação da aprendizagem como um ato amoroso em relação à criança. A avaliação entendida dessa maneira considera o erro, acolhe a criança como ela é, sem fazer julgamentos do “certo” ou “errado”, integra, envolve, inclui, possibilita e favorece a construção humana da criança. Ainda, cabe dizer que a avaliação de crianças pequenas necessita de uma prática alegre. Desse modo, concluímos o presente trabalho dizendo que: “a alegria não chega apenas no encontro do achado mas faz parte do processo da busca. E ensinar e aprender não podem dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria” (FREIRE, 1996, p. 160).

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação e Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, v. 1, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular – BNCC**. 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 23/10/19.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução n.º 2, de 1º de julho de 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil**. Brasília, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Infantil e Fundamental. **Política Nacional de Educação Infantil: pelos direitos da criança de zero a seis anos à educação**. Brasília: MEC/SEIF, 1994.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 20 de dezembro de 1996; 175º da Independência e 108º da República.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei n.º 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o **Estatuto da Criança e do Adolescente** e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 16 jul. 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm#art266. Acesso em 20/05/20.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, 5 de outubro de 1988.

DIAS, Julice. **Avaliação de contexto em uma instituição pública de Educação Infantil em Florianópolis**. Diário de Campo de Pesquisa. Florianópolis, 2014.

DIAS, Julice; SCHLINDWEIN, Luciane Maria. **Avaliação de Contexto na Educação Infantil: diferenciação e conflito na formação docente**. Dossiê: “Desafios para a avaliação de contexto na educação infantil: Itália e Brasil”. 137-158. UDESC, Florianópolis, SC, Brasil, 2018.

DIAS, Julice; SCHLINDWEIN, Luciane Maria. **Coerência entre educação e finalidades da educação infantil**. Pátio Educação Infantil, v. 6, n. 10, 2006.

DIDONET, Vital. **A Avaliação na e da Educação Infantil**. 2011. Disponível em: <https://docs.google.com/viewer?a=v&pid=sites&srcid=ZGVmYXVsdGRvbWFpbnxlbmNvbnRybzMlZmVpfGd4OjRjNGVjNzEzMzJlM2NiZjY>. Acessado em 18/06/20.

DIDONET, Vital. A primeira infância e a educação para a paz. **Revista de Informação Legislativa**, v. 44, n. 176, p. 49-58, out./dez. 2007, Edição Especial. Disponível em: <http://www2.senado.leg.br/bdsf/handle/id/137584>. Acesso em: 27/06/20.

FLICK, Uwe. **Introdução à Metodologia de Pesquisa**: um guia para iniciantes. Tradução: Magda Lopes; revisão técnica: Dirceu da Silva. Porto Alegre: Penso, 2013.

FLICK, Uwe. **Introdução à Pesquisa Qualitativa**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. / Paulo Freire. – São Paulo: Paz e Terra, 1996 (Coleção Leitura).

GATTI, Bernardete A. **Formação de professores, complexidade e trabalho docente**. Revista diálogo educacional, Fundação Carlos Chagas, São Paulo, SP – Brasil 2017.

GATTI, Bernardete A. **A formação inicial de professores para a educação básica: as licenciaturas**. Revista USP, 2014, p. 33-46. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/issn.2316-9036.v0i100p33-46>. Acesso em: 23/06/20.

GATTI, Bernardete A. **Formação de professores no brasil: características e problemas**. Educ. Soc., Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out. Dez. 2010 1379 Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 15/06/20.

GATTI, Bernardete A. **Formação de professores: condições e problemas atuais**. Revista Brasileira de Formação de Professores – RBFP – ISSN 1984-5332 – v. 1, n. 1, p. 90-102, maio, 2009.

GROSCH, M. S. **Ação humana, atividade docente e formação continuada de professores**: perspectiva a partir do pensamento de Hannah Arendt. Revista Tempos e Espaços em Educação, São Cristóvão, Sergipe, v. 11, n. 25, p. 71-82, 2018.

GROSCH, M.S. **A formação continuada de professores na rede municipal de ensino de Blumenau: a escola de formação permanente Paulo Freire - EFPPF (1997-2004)**. 2011. 250 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2011.

HANNAH, Arendt. A crise na educação. In: ARENDT, Hannah. Entre o passado e o futuro. São Paulo: Perspectiva, 2011.

HOFFMANN, Jussara Maria Lerch. **Avaliação Mediadora**: uma prática em construção da pré-escola à universidade. 32. ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2012.

HOFFMANN, Jussara Maria Lerch. **Avaliação: Mito e Desafio**: uma perspectiva construtivista. 22. ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 1997.

HOFFMANN. Jussara Maria Lerch. **Avaliação e Educação Infantil**: um olhar sensível e reflexivo sobre a criança. 19. ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2014.

KISSHIMOTO, Tizuko Morchida. Brinquedos e brincadeira na educação infantil. Anais do I Seminário Nacional: Currículo em Movimento- Perspectivas Atuais, Belo Horizonte, novembro de 2010.

LAGES. Leis Municipais. **Decreto n.º 17391, de 20 de dez. de 2018.** Suspende temporariamente as despesas com cursos de graduação (auxílio escolar), pós-graduação e dá outras providências, Lages, SC, dez., 2018.

LAGES. Leis Municipais. **Lei n.º 353, de 03 de fevereiro de 2011.** Dispõe sobre o Plano de

LAGES. Plano Municipal de Educação. **Lei n.º 4114, de junho de 2015.** Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/sc/l/lages/lei-ordinaria/2015/411/4114/lei-ordinaria-n-4114-2015-aprova-o-plano-municipal-de-educacao-e-da-outras-providencias>. Acesso em: 02/11/20.

LAGES. Secretaria da Educação do Município de. **Projeto Conhecer:** a excelência do ser na busca do saber e do fazer. Lages/SC, 2012.

LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de Metodologia Científica.** 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar.** São Paulo: Cortez, 1996.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições.** 22. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LUCKESI, Cipriano Carlos. Avaliação da aprendizagem na educação infantil. **Interações**, n. 32, p. 191-201, 2014. Disponível em: <http://www.eses.pt/interacoes>. Acesso em: 23/02/20.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem: componente do ato pedagógico.** 1. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

NÓVOA, Antônio. Concepções e práticas da formação contínua de professores. In: Nóvoa A. (Org.). Formação contínua de professores: realidade e perspectivas. Portugal: Universidade de Aveiro, 1991.

NÓVOA, António. Os professores e sua Formação num Tempo de Metamorfose da Escola. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 3 e 84910, 2019.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. **Educação Infantil: Saberes e fazeres da formação de professores.** (Org.). 5. ed. Campinas, SP: Papirus, 2012. – 9 (Coleção Ágere).

PIMENTA, Selma Garrido. **Formação de professores: identidade e saberes da docência.** In: PIMENTA, Selma Garrido (Org.). Saberes pedagógicos e atividade docente. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2012. p. 15-38.

SILVA, J. P.; URT, S. C. Educação infantil e avaliação: uma ação mediadora. Nuances: estudos sobre Educação. **Presidente Prudente**, v. 25, n. 3, p. 56-78, set./dez., 2014.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

REFERÊNCIAS DOS TRABALHOS CORRELATOS

AMARO, Vanéli Pires. **Avaliação na educação infantil:** percepções de professoras de um centro de educação infantil municipal de Sorocaba (SP). 2018. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de São Carlos. Sorocaba/SP, 2018.

BRANCO, Marilza Borba dos Santos. **Formação de professores e Educação Infantil:** compassos e descompassos na articulação do cotidiano escolar de CEIMs da rede municipal de ensino de Lages (SC). Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Planalto Catarinense – UNIPLAC. Lages – Santa Catarina, 2014.

CANÇADO, Natália Francine Costa. **Avaliação na Educação Infantil e Participação:** Desafios para a gestão. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de São Paulo – USP. Ribeirão Preto – São Paulo, 2017.

CARMO, Andreia. **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. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC. Florianópolis – Santa Catarina, 2018.

CORDEIRO, Regina Coele. **Formação Continuada das Professoras da Educação Infantil:** ações do município de Montes Claros / MG. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Minas Gerais. Faculdade de Educação. Belo Horizonte – Minas Gerais, 2018.

MARTINS, Thatianny Jasmine Castro. **Avaliação da aprendizagem na Educação Infantil:** Concepções dos professores e desafios formativos. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Ceará. Fortaleza – Ceará, 2015.

PEREIRA, Suelen Maria Costa. **Formação continuada de professores e suas implicações na prática docente de Educação Infantil.** 2016. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Amazonas. Manaus – Amazonas, 2016.

SANTOS, Edna Aparecida soares. **A formação continuada na educação infantil:** avaliação e expectativas das profissionais da rede municipal de Florianópolis. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação). UFSC. Florianópolis – Santa Catarina, 2014.

SARTOR, Ana Paula de Bona. **Formação Continuada de professores da Educação Básica:** A materialização das Políticas Públicas PROFA E PRÓ-LETRAMENTO na rede Municipal de Ensino de Lages (2002-2012). 2018. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Planalto Catarinense – UNIPLAC. Lages – Santa Catarina, 2018.

SOUZA, Marina Pereira de Castro. **Políticas e Práticas de Avaliação na Creche:** uma pesquisa na rede pública do Município do Rio de Janeiro. 2017. Tese (Doutorado em Educação). PUC. Rio de Janeiro – Rio de Janeiro, 2017.

STEINLE, Marlizete Cristina Bonafini. **Avaliação na Educação Infantil:** decorrências da formação continuada de duas professoras. Tese (Doutorado em Educação) UNESP. Presidente Prudente – São Paulo, 2018.

APÊNDICES

Apêndice A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

(Resolução 466/2012 CNS/CONEP)

Você está sendo convidada a participar de um projeto de pesquisa intitulado: “A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES COMO ESPAÇO DE ESTUDOS E REFLEXÃO PARA O ATO DE AVALIAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL”. O objetivo deste trabalho é compreender de que maneira o ato de avaliar na Educação Infantil é tratado na formação continuada da SMEL. Para realizar o estudo será necessário que se disponibilize a participar respondendo um questionário e uma entrevista semiestruturada com perguntas sobre o tema acima referido. Este estudo é de extrema importância para a comunidade acadêmica e profissionais da área pois terá como parâmetro ligar a importância da formação continuada de professores para o ato de avaliar na Educação Infantil. **De acordo com a resolução 466/2012** “Toda pesquisa com seres humanos envolve risco em tipos e gradações variados”. A sua participação terá risco mínimo, podendo ocorrer eventuais constrangimentos, e se estes ocorrerem serão solucionados/minimizados com atendimento psicológico oferecido pela UNIPLAC, de forma gratuita. Em virtude de as informações coletadas serem utilizadas unicamente com fins científicos, sendo garantidos o total sigilo e confidencialidade, através da assinatura deste termo, o qual receberá uma cópia. O benefício desta pesquisa está em contribuir nas pesquisas de caráter científico. Você terá o direito e a liberdade de negar-se a participar desta pesquisa total ou parcialmente ou dela retirar-se a qualquer momento, sem que isto lhe traga qualquer prejuízo com relação ao seu atendimento nesta instituição, de acordo com a Resolução CNS nº466/12 e complementares.

Para qualquer esclarecimento no decorrer da sua participação, estarei disponível através do telefone: (49) (933005676) ou pelo e-mail: criscris@uniplaclages.edu.br. Se necessário também poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade do Planalto Catarinense UNIPLAC, Av. Castelo Branco, 170, bloco 1, sala 1226, Lages SC, (49) 32511086, e-mail: cep@uniplaclages.edu.br. Desde já agradecemos!

Eu _____,
declaro que após ter sido esclarecida pela pesquisadora: Cristiane Sales Corrêa, lido o presente termo, e entendido tudo o que me foi explicado, concordo em participar da Pesquisa.

(nome e assinatura do sujeito da pesquisa e/ou responsável legal)

Lages, ____ de _____ de _____.

Responsável pelo projeto: Cristiane Sales Corrêa - (49) 933005676

Endereço para contato: João José Godinho s/ n Frei Rogério

Apêndice B – Questionário

Você está sendo convidada a participar de uma pesquisa de Mestrado em Educação intitulada: “A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES COMO ESPAÇO DE ESTUDOS E REFLEXÃO PARA O ATO DE AVALIAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL”. Objetiva-se com este estudo: compreender como a avaliação da aprendizagem na Educação Infantil é tratada na formação continuada de professores da Secretaria Municipal de Educação de Lages/SC.

IDENTIFICAÇÃO PESSOAL

1. Nome completo _____.
2. Idade () até 25 anos () 26-35 anos () 36-45 anos () 46-55 anos () mais de 55 anos
3. Nível de instrução () Graduação () Especialização () Mestrado () Doutorado
4. Tempo de atuação na docência () 1-5 anos () 6-10 anos () 11-15 anos () 16-20 anos () mais de 20 anos
5. Turma em que trabalha: Berçário I () Berçário II () Maternal I () Maternal II () Pré I () Pré II ()

QUESTÕES DE PESQUISA

1. Participa regularmente dos encontros de formação continuada da Secretaria Municipal de Educação de Lages?
() Sim
() Não
2. Tempo de atuação na Educação Infantil
() 1-5 anos
() 6-10 anos
() 11-15 anos
() 16-20 anos
() mais de 20 anos
3. Gostaria de participar da segunda etapa (entrevista semiestruturada) da pesquisa? Se sim indique qual a melhor ferramenta.
 1. () E-mail
 2. () *Google Meet*

Apêndice C – Roteiro de Entrevista Semiestruturada com Professoras da Educação Infantil

1. CONSIDERA A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES IMPORTANTE? POR QUÊ?
2. DE QUE MANEIRA A FORMAÇÃO CONTINUADA DA SMEL CONTRIBUI/ SUBSIDIA SUA PRÁTICA AVALIATIVA? CITE EXEMPLO.
3. PARA VOCÊ, O QUE É AVALIAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL? CITE EXEMPLO.
4. QUAIS INSTRUMENTOS UTILIZA PARA AVALIAR AS CRIANÇAS DE SUA TURMA DE ATUAÇÃO, COMO POR EXEMPLO: PORTFÓLIO, DIÁRIO DE BORDO, FOTOS, VÍDEOS, OUTROS? DESCREVA COMO UTILIZA UM DESTES.
5. AO SEU VER, A SMEL OFERECE UMA FORMAÇÃO CONTINUADA DE QUALIDADE? JUSTIFIQUE.
6. A FORMAÇÃO CONTINUADA POSSIBILITA REFLEXÃO DE SUA PRÁTICA AVALIATIVA? CITE UM EXEMPLO.
7. OS ESTUDOS FEITOS NOS ENCONTROS DE FORMAÇÃO TRAZEM NOVOS CONHECIMENTOS? CITE EXEMPLOS.
8. QUE RELAÇÃO VOCÊ PERCEBE ENTRE AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL E FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES? RELATE UM FATO PARA ILUSTRAR.

ANEXOS

Anexo A – Declaração de Compromisso do Pesquisador Responsável

DECLARAÇÃO DE COMPROMISSO DO PESQUISADOR RESPONSÁVEL

Eu, Cristiane Sales Corrêa, Pesquisadora Responsável pelo Projeto de Pesquisa intitulado: “A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES COMO ESPAÇO DE ESTUDOS E REFLEXÃO PARA O ATO DE AVALIAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL ” declaro o meu compromisso em anexar os resultados da pesquisa na Plataforma Brasil, assegurando a confidencialidade e a privacidade, a proteção da imagem e a não estigmatização dos participantes da pesquisa, garantindo a não utilização das informações em prejuízo das pessoas e/ou das comunidades, inclusive em termos de autoestima, de prestígio e/ou de aspectos econômico-financeiros (Resolução 466/12 - CNS).

Lages/SC, 10 de Dezembro de 2020.

Assinatura da Pesquisadora Responsável
(Cristiane Sales Corrêa)

Assinatura da Orientadora da pesquisa
(Maria Selma Grosch)

Anexo B – Parecer Consustanciado n.º 4.070. 286

Anexo C – Declaração de Ciência e Concordância das Instituições Envolvidas

**DECLARAÇÃO DE CIÊNCIA E CONCORDÂNCIA DAS INSTITUIÇÕES
ENVOLVIDAS**

Com objetivo de atender às exigências para obtenção do parecer do Comitê de Ética em Pesquisa – CEP – UNIPLAC, os representantes legais das instituições envolvidos no projeto intitulado “A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES COMO ESPAÇO DE ESTUDOS E REFLEXÃO PARA O ATO DE AVALIAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL” declaram estarem cientes e de acordo com seu desenvolvimento nos termos propostos, lembrando aos pesquisadores que na execução do referido projeto de pesquisa serão cumpridos os termos da Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde.

Assinatura do Pesquisador Responsável
(Cristiane Sales Corrêa)

Assinatura do Responsável pela Instituição Proponente
(Kaio Henrique Coelho do Amarante - Reitor)

Assinatura do Responsável da Instituição Co-Participante