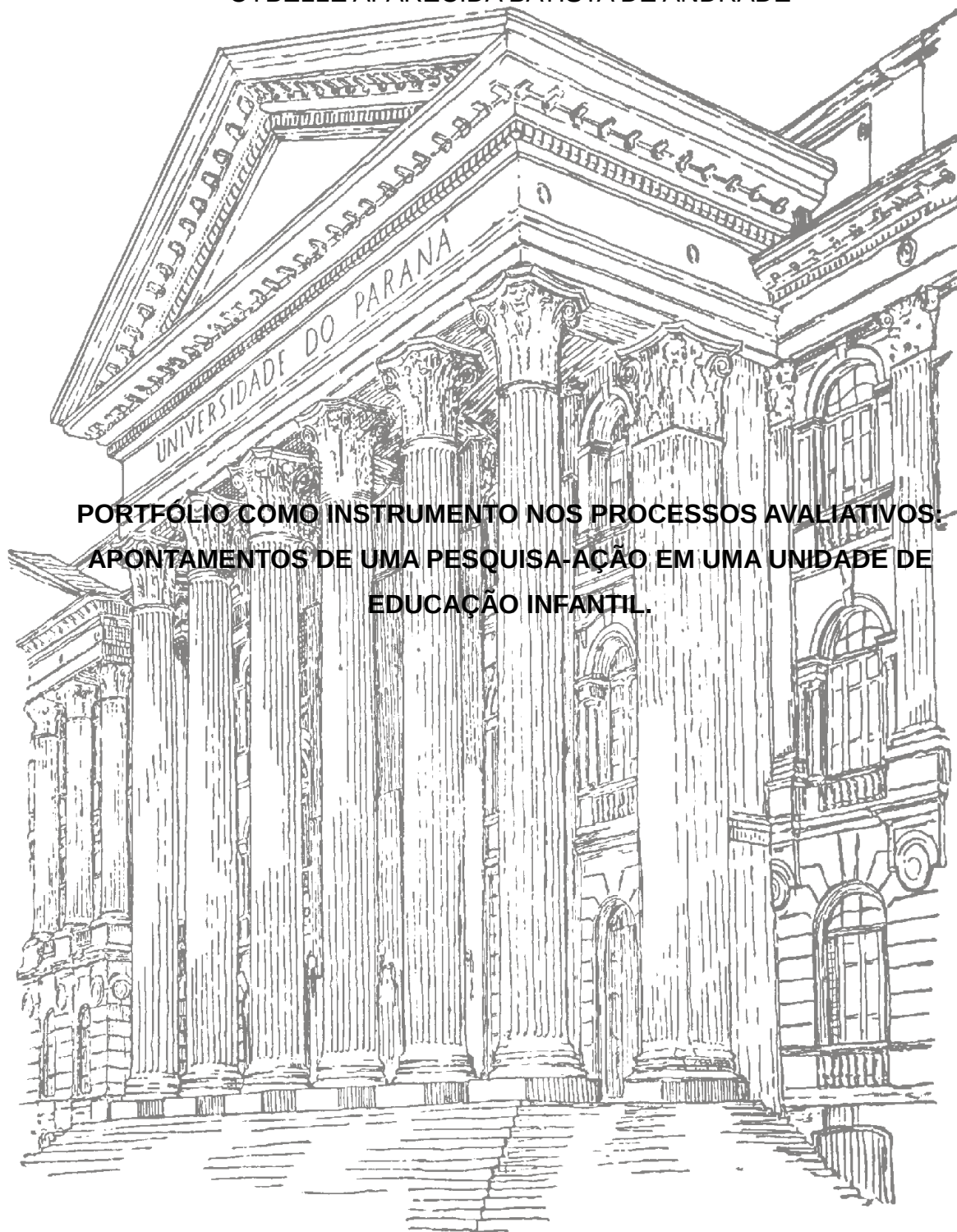


UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

CYBELLE APARECIDA BATISTA DE ANDRADE



**PORTFÓLIO COMO INSTRUMENTO NOS PROCESSOS AVALIATIVOS:
APONTAMENTOS DE UMA PESQUISA-AÇÃO EM UMA UNIDADE DE
EDUCAÇÃO INFANTIL.**

CURITIBA

2016

CYBELLE APARECIDA BATISTA DE ANDRADE

**PORTFÓLIO COMO INSTRUMENTO NOS PROCESSOS AVALIATIVOS:
APONTAMENTOS DE UMA PESQUISA-AÇÃO EM UMA UNIDADE DE
EDUCAÇÃO INFANTIL**

Trabalho de conclusão de curso apresentado como requisito parcial para obtenção do grau de Pedagogo no Curso de graduação em Pedagogia, Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná.

Orientadora: Catarina Moro

CURITIBA

2016

Esta dedicatória vai para todas as minhas colegas de trabalho, que dividem comigo um cotidiano cheio de minúcias, dificuldades e esperança. Obrigada por aceitarem o trabalho proposto no CMEI. Enfrentamos a nossa insegurança de algo novo e desconhecido e ele foi um desafio que ajudou todo o grupo a melhorar como profissionais. Acreditamos e trabalhamos por uma Educação Infantil de qualidade e tenho certeza que todas estão tão felizes quanto eu.
Juntas somos fortes!

AGRADECIMENTOS

Agradeço à minha família pelo amor, acolhimento, e por acreditarem sempre. Especialmente ao meu pai pela força nas dificuldades e por se orgulhar de mim mais do que mereço.

Agradeço a Angela e Andréa pelo apoio, compreensão e amizade em um cotidiano exaustivo, mas que não nos desanima. Faz-nos lutar e acreditar em dias melhores e sermos transformadores para tal. Agradeço especialmente também, e de todo o coração, à Natasha pelo estímulo de sempre. Estímulo esse, cheio de bondade e confiança que funciona como um estilingue às minhas intenções. E à Geovane, pela força e inspiração de uma pedagoga que acredita no transcendental, no sensível e em tudo o que é bom.

Agradeço aos amigos que acompanharam de perto: Michelli, Daiane e Fernanda pela parceria, pelas noites de cansaço, crises existenciais mas que nos ajudaram a acreditar e conseguir.

À minha professora orientadora Catarina Moro, pela paciência, atenção e dedicação a este trabalho. Sua postura é inspiradora e seu conhecimento também. Com cada texto que me apresentava, cada correção e cada conversa me fazia pensar sobre todo o conhecimento que já construiu. Tenho muito orgulho de ter sido orientada por você.

Finalmente à Universidade Federal do Paraná pelo ambiente que nos faz ver o mundo de outra forma. Quem dera se todos tivessem a oportunidade que eu tive. Saio daqui como agente transformador, como profissional pronta para trabalhar pela escola pública e acreditando em uma sociedade mais justa para todos.

*As pessoas sem imaginação
podem ter tido as mais imprevistas aventuras,
podem ter visitado as terras mais estranhas.
Nada lhes ficou. Nada lhes sobrou.
Uma vida não basta apenas ser vivida:
também precisa ser sonhada.*

Mario Quintana. In: Lili inventa o mundo.

RESUMO

O presente trabalho de Conclusão de Curso – TCC, aponta as considerações de uma pesquisa-ação desenvolvida em um Centro Municipal de Educação Infantil – CMEI da cidade de Curitiba. Apresenta o projeto “Portfólios: uma construção educativa e permanente” que teve como partícipes todas as professoras da unidade em questão e propôs uma intervenção nos processos avaliativos, especificamente, com relação ao portfólio, que antes era construído de forma padronizada. Contextualiza a unidade em termos de estrutura física, profissional e de formação das professoras. Faz uma breve revisão bibliográfica que aborda as concepções de avaliação no contexto da Educação Infantil em seus aspectos legais e históricos. Defende os portfólios como instrumentos avaliativos com grandes possibilidades de acompanhar as aprendizagens e desenvolvimentos das crianças em suas potencialidades e individualidades, com vistas à avaliação formativa. Narra o percurso do projeto, apresentando os textos estudados pelas professoras e analisa a trajetória de cada turma na reconstrução dos portfólios, a partir dos resultados da intervenção na unidade analisando os materiais de cada turma. Problematisa os avanços e limites que o projeto enfrentou, considerando os apontamentos das profissionais envolvidas.

Palavras-chave: Avaliação na Educação Infantil; Portfólios na Educação Infantil; Pesquisa-ação.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURA 1 – ESPAÇO FRONTAL DA UNIDADE

FIGURA 2 - CALÇADA

FIGURA 3 - FUNDOS

FIGURA 4 – ESPAÇO LATERAL

FIGURA 5 – ENTRADA PRINCIPAL

FIGURA 6 – REFEITÓRIO INFANTIL

FIGURA 7 – SOCIALIZAÇÃO DE CONTEÚDOS EM SÁBADO LETIVO

FIGURA 8 – PORTFÓLIO ANTERIOR À PESQUISA-AÇÃO (MATERNAL 1)

FIGURA 9 - PORTFÓLIO ANTERIOR À PESQUISA-AÇÃO (MATERNAL 1)

FIGURA 10 – PORTFÓLIO APÓS A PESQUISA- AÇÃO (MATERNAL 1)

FIGURA 11 - PORTFÓLIO APÓS A PESQUISA- AÇÃO (MATERNAL 1)

FIGURA 13 – ORGANIZAÇÃO DOS PORTFÓLIOS ANTERIOR À PESQUISA-AÇÃO (MATERNAL 2 A)

FIGURA 14 – PORTFÓLIO ANTERIOR À PESQUISA AÇÃO (MATERNAL 2 A)

FIGURA 15 - PORTFÓLIO ANTERIOR À PESQUISA AÇÃO (MATERNAL 2 A)

FIGURA 16 - PORTFÓLIO ANTERIOR À PESQUISA AÇÃO (MATERNAL 2 A)

FIGURA 17 - PORTFÓLIO ANTERIOR À PESQUISA AÇÃO (MATERNAL 2 A)

FIGURA 18 - PORTFÓLIO ANTERIOR À PESQUISA AÇÃO (MATERNAL 2 A)

FIGURA 19 - PORTFÓLIO ANTERIOR À PESQUISA AÇÃO (MATERNAL 2 A)

FIGURA 20 – ORGANIZAÇÃO DOS PORTFÓLIOS APÓS A PESQUISA-AÇÃO (MATERNAL 2 A)

FIGURA 21 – PORTFÓLIO APÓS A PESQUISA-AÇÃO (MATERNAL 2 A)

FIGURA 22 - PORTFÓLIO APÓS A PESQUISA-AÇÃO (MATERNAL 2 A)

FIGURA 23 – ORGANIZAÇÃO DOS PORTFÓLIOS ANTERIOR À PESQUISA-AÇÃO (MATERNAL 2 B)

FIGURA 24 – ORGANIZAÇÃO DOS PORTFÓLIOS APÓS A PESQUISA-AÇÃO (MATERNAL 2 B)

FIGURA 25 – PORTFÓLIO ANTERIOR À PESQUISA-AÇÃO (MATERNAL 2 B)

FIGURA 26 - PORTFÓLIO ANTERIOR À PESQUISA-AÇÃO (MATERNAL 2 B)

FIGURA 27 - PORTFÓLIO ANTERIOR À PESQUISA-AÇÃO (MATERNAL 2 B)

FIGURA 28 – PORTFÓLIO APÓS A PESQUISA-AÇÃO (MATERNAL 2 B)

FIGURA 29 - PORTFÓLIO APÓS A PESQUISA-AÇÃO (MATERNAL 2 B)

FIGURA 30 - PORTFÓLIO APÓS A PESQUISA-AÇÃO (MATERNAL 2 B)

FIGURA 31 – ORGANIZAÇÃO DOS PORTFÓLIOS ANTERIOR À PESQUISA-AÇÃO (PRÉ 1 A)

FIGURA 32 – ORGANIZAÇÃO DOS PORTFÓLIOS ANTERIOIR À PESQUISA-AÇÃO (PRÉ 1 B)

FIGURA 33 – ORGANIZAÇÃO DOS PORTFÓLIOS APÓS A PESQUISA-AÇÃO (PRÉ 1 A)

FIGURA 34 - ORGANIZAÇÃO DOS PORTFÓLIOS APÓS A PESQUISA-AÇÃO (PRÉ 1 B)

FIGURA 35 – PORTFÓLIO ANTERIOR À PESQUISA AÇÃO (PRÉ 1 A)

FIGURA 36 - PORTFÓLIO ANTERIOR À PESQUISA AÇÃO (PRÉ 1 A)

FIGURA 37 - PORTFÓLIO ANTERIOR À PESQUISA AÇÃO (PRÉ 1 A)

FIGURA 38 - PORTFÓLIO ANTERIOR À PESQUISA AÇÃO (PRÉ 1 A)

FIGURA 39 - PORTFÓLIO APÓS A PESQUISA-AÇÃO (PRÉ 1 A)

FIGURA 40 - PORTFÓLIO APÓS A PESQUISA-AÇÃO (PRÉ 1 A)

FIGURA 41 - PORTFÓLIO APÓS A PESQUISA-AÇÃO (PRÉ 1 A)

FIGURA 42 - PORTFÓLIO APÓS A PESQUISA-AÇÃO (PRÉ 1 B)

FIGURA 43 - PORTFÓLIO APÓS A PESQUISA-AÇÃO (PRÉ 1 B)

FIGURA 44 - PORTFÓLIO APÓS A PESQUISA-AÇÃO (PRÉ 1 B)

FIGURA 45 – ORGANIZAÇÃO DOS PORTFÓLIOS ANTERIOR À PESQUISA-AÇÃO (PRÉ 2)

FIGURA 46 – ORGANIZAÇÃO DOS PORTFÓLIOS APÓS A PESQUISA-AÇÃO (PRÉ 2)

FIGURA 47 – PORTFÓLIO ANTERIOR À PESQUISA-AÇÃO (PRÉ 2)

FIGURA 48 - PORTFÓLIO ANTERIOR À PESQUISA-AÇÃO (PRÉ 2)

FIGURA 49 – PORTFÓLIO APÓS A PESQUISA-AÇÃO (PRÉ 2)

FIGURA 50 - PORTFÓLIO APÓS A PESQUISA-AÇÃO (PRÉ 2)

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
CAPÍTULO I.....	12
SOBRE OS PROCESSOS AVALIATIVOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL, SUAS CONCEPÇÕES E TRANFORMAÇÕES HISTÓRICAS, LEGAIS E O PORTFÓLIO COMO INSTRUMENTO POTENCIAL DE APRENDIZAGENS E INDIVIDUALIDADES.	12
AVALIAÇÃO E SEU CARÁTER ESPECÍFICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL – ALGUNS DESAFIOS.....	12
CAPÍTULO II.....	27
O PROJETO “PORTFÓLIOS: UMA CONSTRUÇÃO EDUCATIVA E PERMANENTE”.....	27
PARTE I - CONHECENDO UM POUCO A UNIDADE EM QUESTÃO E O PROJETO.	27
PARTE II - DAS ATIVIDADES REALIZADAS NO CMEI – A PESQUISA-AÇÃO.....	30
PARTE III - DA LITERATURA SOCIALIZADA E PRÁTICAS DESENVOLVIDAS – A REALIZAÇÃO DOS ENCONTROS	34
PARTE IV - REFLEXÕES E CONSIDERAÇÕES DAS TURMAS – UMA ANÁLISE COMPARATIVA E INDIVIDUALIZADA.....	54
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	68
REFERÊNCIAS.....	70
ANEXOS.	73
APÊNDICES.	81

INTRODUÇÃO

O presente trabalho de conclusão de curso – TCC - aponta as considerações de uma pesquisa-ação desenvolvida em um Centro Municipal de Educação Infantil - CMEI, de responsabilidade da Prefeitura de Curitiba - Paraná.

Da referida instituição 17, de 19, professoras de educação infantil participaram do projeto intitulado "Portfólios: uma construção educativa e permanente". Iniciativa essa, que atingiu também as gestoras da unidade, diretora e pedagoga, em um processo colaborativo que propôs uma intervenção nos processos avaliativos realizados na unidade e que segue descrita no decorrer deste trabalho.

O portfólio como objeto de pesquisa e intervenção na unidade, foi escolhido a partir da experiência de uma das professoras da instituição, autora deste trabalho, que em seus estudos no curso de Pedagogia na UFPR conheceu o "Livro da Vida" ¹ o qual inspira uma prática avaliativa constante e participativa. Alguns aspectos dessa forma de avaliar começaram a ser vividos e implementados na prática educativa pela profissional em questão no que se refere a avaliação das crianças em seu contexto educativo cotidiano.

Essa experiência se estendeu para uma análise dos processos avaliativos da instituição de atuação da docente, constatando-se que não havia subsídios suficientes, ou ao menos significativos para auxílio das profissionais de educação infantil a se dedicarem na construção de seus instrumentos avaliativos, a ponto de os tornarem narrativos e livres de padronizações.

A intervenção referida acima visou aprimorar a discussão sobre a utilização dos portfólios como instrumentos de avaliação no contexto da Educação Infantil e o acompanhamento da construção deles na unidade que acolheu a proposta, objeto do presente trabalho (de conclusão de curso). O mesmo almejou contribuir com a formação continuada das professoras através de procedimentos flexíveis para troca de conhecimentos entre as instituições envolvidas: o CMEI, a Universidade e a prefeitura.

Esses procedimentos tiveram início com perguntas norteadoras para diagnosticar o conhecimento das professoras. No decorrer do projeto foram consideradas as indagações sobre determinadas temáticas e buscou-se ao longo do

¹ Proposto por *Celestín Freinet*.

processo respondê-las, com intuito de estabelecer um caráter específico para cada contexto e turmas da instituição. Sendo assim, com a intervenção, foram levadas às profissionais práticas de referência e textos da literatura atual para a Educação Infantil, que discutiam aspectos da avaliação. Os encontros do projeto aconteceram no tempo destinado à formação das professoras nas horas-permanência e sábados letivos. Em alguns encontros foram propostas também, atividades para sistematizar a construção do portfólio como, por exemplo, reorganização de ambientes que acondicionavam os materiais e dos roteiros semanais.

Foram rigorosamente respeitados todos os documentos que normatizam a Educação Infantil na Rede Municipal de Ensino, as Diretrizes para a Educação Municipal, o Projeto Político Pedagógico e Regimento da própria unidade em questão.

Dentro do objetivo geral delimitado para a pesquisa que foi acompanhar e colaborar na formação em serviço voltada para a discussão e ampliação dos conhecimentos para a construção de portfólios dentro do processo avaliativo, encontram-se os específicos que acompanharam a iniciativa, sendo eles:

- a) Qualificar o olhar sensível aos processos vividos pelas crianças a ser realizado pelos adultos.
- b) Ampliar os conhecimentos da equipe responsável pelos processos de aprendizagem das crianças.
- c) Auxiliar os professores da unidade a diagnosticarem suas concepções de portfólio.

Justifica-se então, a prerrogativa do projeto desenvolvido em favor dos portfólios da unidade, levando também em conta a sua importância para o contexto da primeira etapa da Educação Básica e considerando ainda a sua necessidade e relevância pedagógica, bem como as normativas da Rede Municipal de Ensino para sua construção.

CAPÍTULO I

SOBRE OS PROCESSOS AVALIATIVOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL, SUAS CONCEPÇÕES E TRANSFORMAÇÕES HISTÓRICAS, LEGAIS E O PORTFÓLIO COMO INSTRUMENTO POTENCIAL DE APRENDIZAGENS E INDIVIDUALIDADES.

Este capítulo apresenta uma breve reflexão sobre as concepções de avaliação no contexto da Educação Infantil brasileira, levando em consideração os processos de transformação destas concepções que refletem o modo como a legislação é aprimorada. Discute brevemente e historicamente a problemática que se instalou nos contextos escolares com relação às práticas avaliativas no que se refere ao papel e condições de trabalho dos profissionais. Defende os portfólios como um instrumento avaliativo com grandes possibilidades de acompanhar as aprendizagens e desenvolvimento da criança em suas potencialidades e individualidades, relacionando tal caracterização dos portfólios com as disposições legais, normativas e orientadoras vigentes.

AVALIAÇÃO E SEU CARÁTER ESPECÍFICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL – ALGUNS DESAFIOS.

Como explica Hoffmann (1996), as práticas avaliativas tiveram início na educação infantil brasileira a partir da exigência de um processo formal de avaliação com o caráter "de pressão das famílias de classe média por propostas verdadeiramente pedagógicas, para além do modelo de guarda e proteção" (HOFFMANN, 1996, p. 09). Desse modo, as práticas de avaliação aparecem no contexto brasileiro como um fator de controle do trabalho dos profissionais (ainda que não tenha sido proposta com esse caráter) e da exigência de comprovarem seu trabalho apresentando uma avaliação das crianças.

Segundo a autora, embora os progressos iniciados pela classe média e suas exigências tenham demonstrado avanços, não há como negar a raiz burocrática que norteia a avaliação no contexto da educação infantil. Essa afirmação tem relação com os reflexos vindos do ensino fundamental, que segundo a autora, tem a

sistematização do processo avaliativo "historicamente regido pelos órgãos oficiais de educação e decisões de caráter burocrático das políticas educacionais" (HOFFMANN, 1996, p. 11). Ou seja, na educação infantil, a avaliação surgiu já considerando pressupostos para o atendimento à infância, ou nas palavras da autora com: "fatores socioculturais próprios" (HOFFMANN, 1996, p. 11), porém, mesmo assim, houve um movimento de reverberação, em que o modelo vigente no ensino fundamental inspirou na avaliação de educação infantil, principalmente no que tange a um excesso de formalização, além de se revelarem "práticas avaliativas positivistas, nas quais se percebem os sérios reflexos de concepções elitistas e discriminatórias do ensino regular" (HOFFMANN, 1996, p. 11).

Desse modo, a educação infantil, com suas peculiaridades e em uma época de expansão de políticas públicas, foi influenciada por grande reflexão a respeito dos seus pressupostos fundamentais e gerou

a investigação dos reflexos sofridos do modelo de controle, vigente no ensino regular; que, atrelado à finalidade de controle das famílias sobre a eficiência da instituição, acaba por comprometer seriamente o significado dessa prática em benefício ao processo educativo (HOFFMAN, 1996, p. 10).

Assim, todo este contexto contribuiu para uma cultura de avaliação atrelada ao controle, que a autora salienta ter influência e raízes no ensino fundamental. Ela cita as fichas de avaliação como um exemplo dessa influência, fichas as quais atribuem valor a observações de cunho comportamental e classificatório. Do mesmo modo alguns pareceres descritivos que "encerram concepções disciplinadoras, sentencivas e comparativas que ferem seriamente o respeito à infância" (HOFFMANN, 1996, p. 11).

Dessa forma, a partir dos argumentos da autora, é possível compreender melhor a dificuldade dos professores de educação infantil de valorizarem as peculiaridades do mundo infantil atualmente. Não somente de valorizar, mas principalmente, atrelar a prática avaliativa a esta valorização.

Aliado do processo, como mero executor de instrumentos de controle, a avaliação torna-se, para o professor, uma exigência do sistema, do corpo técnico-administrativo ou das famílias. A concepção do seu compromisso é um mal necessário, dissociando o compromisso de educar do compromisso de avaliar. A instituição "impõe-lhes" o processo avaliativo, estabelecendo prazos, fazendo cumprir regimentos, preencher instrumentos, sem discutir com o professor o significado de tais determinações. Assim, ele "cumpre" a sua tarefa de avaliar, mesmo considerando-a ilógica ou absurda. Em muitas instituições, inclusive, não participa sequer da discussão ou elaboração dos

instrumentos de registro que deverá preencher, passando a mero executor, alienado do processo. (HOFFMANN, 1996, p. 12)

Portanto, se faz necessário o exercício de analisar o real significado da avaliação na educação infantil, fugindo dos padrões classificatórios, excludentes e seletivos. Para assim garantir, acompanhar e oportunizar o desenvolvimento pleno e defender os reais valores desta importante fase dos indivíduos que é a primeira etapa da Educação Básica.

Além dos aspectos históricos que enraizaram práticas não tão adequadas à cultura de avaliação na educação infantil, pode-se considerar alguns aspectos voltados para o meio acadêmico. Estudos realizados em 2014 apontam, numa amostra total de 66 trabalhos sendo 7 teses, 35 dissertações e 24 artigos (todos de plataformas e periódicos da Capes, ScieLO e portal Educ@), que, ao mapear e examinar a produção acadêmica brasileira entre 1997 a 2012, a avaliação de contexto é mais recorrente nos materiais do que a avaliação da criança. Isto demonstra a valorização da criança como sujeito que interage como produto e produtor de cultura, caracterizando avanço nas produções científicas, pois como afirma SAVIO (2006, p. 6) “não se pretende dizer que se possa avaliar a criança individualmente sem que se considere seu estar em relação, sem sopesar em qualquer procedimento avaliativo os contextos dos quais a criança participa.” (*apud* MORO, no prelo, p. 08).

Nas teses, a proporção maior de estudos de avaliação se refere a avaliação de crianças, com 4 pesquisas e avaliação de contexto, com 3 trabalhos. Com relação às dissertações a conjuntura é contrária: 18 trabalhos de avaliação de contexto e 11 à avaliação das crianças e seis que contemplam os dois aspectos. Nos artigos, 17 trabalhos tratam sobre avaliação de contexto, 5 tratam da avaliação das crianças; e 2 contemplam os dois aspectos. Logo,

A partir desses dados, fica evidente a maior proporção de estudos de contexto na temática da avaliação, o que reafirma a preocupação recente com a interface entre qualidade, educação infantil e avaliação. Outro aspecto a destacar é que, apesar natureza diversa dos trabalhos de avaliação de contexto (empíricos, ensaísticos, bibliográficos, documentais), estes abordam principalmente a avaliação das interações entre as crianças e entre crianças e adultos e a avaliação de práticas educativas no interior das turmas nas instituições educacionais. (SOUZA; MORO, 2014, p. 133).

De acordo com as autoras, a avaliação como tema de pesquisa tem provocado maior interesse no meio acadêmico nos últimos 10 anos. Segundo elas, uma hipótese que pode explicar esse fenômeno está relacionada a dois fatores. O primeiro

diz respeito à regulamentação e normatização da educação infantil, em decorrência da sua inclusão como primeira etapa da Educação Básica, em 1996, o que gera investimentos em estudos na área. E o segundo, que se refere ao fator que tem natureza político-acadêmica, no qual pesquisadores e militantes da educação infantil produzem orientações e estudos com a intenção de reafirmar o lugar da avaliação (MORO; SOUZA, 2014). Desta forma, pode-se ponderar que a produção acadêmica está cada vez mais adequada a realidade legal que normatiza redes de ensino no Brasil, porém, os conhecimentos que produz não chegam com força à comunidade escolar, não sendo incorporadas de forma substancial no cotidiano de trabalho. Os sujeitos dos processos educativos, sem esse acesso significativo, permanecem engessados a conceitos e posturas ultrapassadas e/ou intuitivas. *Esse não alcance* do conhecimento acadêmico em relação aos profissionais de educação infantil, pode estar ligado à rotina de trabalho pesada com a qual eles ainda se deparam em sua realidade, como a: elevada quantidade de crianças por turma, falta de profissionais no corpo docente das instituições e horas-permanência não realizadas por falta de condições para isso.

DISPOSIÇÕES LEGAIS ACERCA DA AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL BRASILEIRA E DO MUNICÍPIO DE CURITIBA – ALGUNS APONTAMENTOS.

A Constituição Federal de 1988 torna a Educação um direito subjetivo pertencente a todos os indivíduos brasileiros, sendo dever do Estado e da família promovê-la. A lei atribui ainda à sociedade a responsabilidade de também incentivá-la "visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho" (Art. 205). Além disso, o inciso VII do mesmo artigo promulga que um dos aspectos a serem considerados é a garantia de padrão de qualidade, dando margem então de se discutir avaliação a partir dele. Uma vez que, para garantir qualidade é necessário avaliar e reavaliar a aprendizagem e tantos outros aspectos relacionados às ações próprias de cada sistema de ensino. Torna-se necessário considerar a avaliação como uma demanda da prática, além de um dispositivo legalmente instituído: é necessário avaliar.

Em seguida considera-se também o que diz a Lei nº 9.394/96 - Lei de

Diretrizes e Bases para a Educação Nacional:

A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até 5 (cinco) anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade (Lei de Diretrizes e Bases, artigo 29).

O artigo 31 da LDB estabelece a avaliação como um acompanhamento do desenvolvimento das crianças a ser feito mediante registros, e que eles devem ser expedidos para documentar os processos vividos por elas, sem a necessidade de promoção, mesmo que seja ao Ensino Fundamental. É importante ressaltar que o mesmo artigo foi alterado pela Lei nº 12.796 de 2013 que incluiu os itens referentes à carga horária mínima anual de 800 (oitocentas) horas, distribuída por no mínimo de 200 (duzentos) dias letivos, atendimento à criança de, no mínimo, 4 (quatro) horas diárias para o turno parcial e de 7 (sete) horas para a jornada integral, controle de frequência pela instituição de educação pré-escolar, exigindo-se o mínimo de 60% (sessenta por cento) do total de horas e expedição de documentação ateste os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança. Os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (MEC, 2006) colaboram com a questão da documentação, orientando que as instituições que atendem as crianças pequenas analisem e emitam pareceres sobre os resultados dos processos da avaliação.

As Normas e Princípios para a Educação Infantil no Sistema de Ensino do Estado do Paraná, promulgadas pela Deliberação Nº 02, de 2014, do Conselho Estadual de Educação (CEE-PR), discutem melhor as especificidades da Educação Infantil. Sobre as concepções de infância e de criança dizendo que cada uma delas deve ser considerada como sujeito histórico nas interações, relações e práticas cotidianas que vivenciam, construindo sua identidade pessoal e coletiva. A deliberação define que o currículo previsto possibilite às crianças:

experiências com o universo das coisas que as cercam, o domínio das noções de espaço e tempo, a interação social, a consciência de si e dos outros, a responsabilidade sobre si, a sociedade e o meio ambiente, assim como a sustentabilidade do planeta, o conhecimento através das várias linguagens: oralidade, desenho, o lúdico, o jogo, a brincadeira, a expressão gráfica, visual, corporal, gestual, musical e literária. (PARANÁ, 2014, p. 23).

O currículo é muito importante de ser considerado ao se falar de avaliação, uma vez que é preciso estar claro para os professores e professoras o quê e para quem ensinar. O documento, assim como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a

Educação Infantil (BRASIL, 2009) aponta também características infantis como brincar, imaginar, fantasiar, desejar, aprender, observar, experimentar, narrar, questionar e construir sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. As especificações do Conselho Estadual sobre avaliação, entre suas considerações, determinam que ela promova o desenvolvimento integral da criança, e em seu artigo 17 defende sua dimensão formadora, nesta etapa da Educação Básica ressaltando que o acompanhamento do processo é contínuo e devendo abordar o desenvolvimento das crianças. Além disso, a apropriação do conhecimento é o suporte para a ação educativa. Segundo a deliberação do CEE-PR a avaliação deve ainda subsidiar permanentemente o professor e a instituição, permitindo:

I - a organização ou reorganização das ações pedagógicas junto às crianças;

II - a observação, a reflexão e o diálogo, centrados nas manifestações de cada criança, representando o acompanhamento do cotidiano escolar, sem caráter comparativo em relação às demais crianças;

III - os registros sobre o desenvolvimento das crianças de forma contínua e sistemática para proceder as intervenções pedagógicas necessárias (PARANÁ, 2014, p. 6).

O que o CEE-PR defende mais especificamente com relação aos instrumentos de avaliação, está indicado no artigo 18 que determina as responsabilidades das instituições que ofertam a Educação Infantil de guardarem estes registros, tomando-os como documentação escolar. O parágrafo 2º do mesmo artigo delibera sobre o caráter descritivo dos pareceres e que eles devem partir do princípio de que "processo da aprendizagem deve ser o indicador da necessidade de intervenção pedagógica, sem caráter seletivo da criança".

Desta forma, para melhor atribuir força à necessidade de instrumentalizar a avaliação na Educação Infantil, faz-se necessário também os levantamentos das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil que determina, em seu artigo 10, que "as instituições de Educação Infantil devem criar procedimentos para acompanhamento do trabalho pedagógico e para avaliação do desenvolvimento das crianças" (BRASIL, 2009), tornando pública a autonomia das instituições para fazerem este acompanhamento da melhor forma, segundo o seu contexto. Além disso, atribui importância sobre a observação crítica e criativa das atividades, das brincadeiras e das interações das crianças no cotidiano em registros diversificados como relatórios, fotografias, desenho, álbuns, entre outros. O documento prevê

ainda, a criação de estratégias adequadas para os diferentes momentos que as crianças vivenciam nas unidades, ou seja, é necessário o olhar atento dos professores responsáveis para a necessidade real do determinado tempo a ser avaliado. Envolver as crianças em processos de discussão, proposição e avaliação das ações educativas está disposto também nos Parâmetros e Indicadores de Qualidade para os Centros Municipais de Educação Infantil (CURITIBA, 2009).

Ainda há que se destacar o que dispõem as Diretrizes Curriculares para a Educação Municipal de Curitiba (2009) que na Educação Infantil esclarecem que o desafio da avaliação “está na mediação, entendida como intervenção necessária que busca uma articulação significativa entre os conceitos construídos pela criança e a realidade que a cerca” (CURITIBA, 2009, p. 37), dando importância ao ato de registrar as ações no cotidiano do trabalho, e localizando a avaliação em uma dimensão formadora que entende a criança como sujeito.

Tratando-se das especificidades do CMEI no qual aconteceu o projeto, o aporte legal se encontra no Regimento Escolar, de março de 2013 e na Proposta Pedagógica aprovada em agosto de 2011. O primeiro documento traz em seu Capítulo III as disposições sobre avaliação que confirmam este processo como uma prática contínua e que deve considerar a criança como referência de si mesma. O Regimento também confirma a ideia de que a avaliação subsidia de forma permanente o trabalho dos profissionais de educação infantil e permite “através do acompanhamento do cotidiano, a obtenção de informações, a análise da ação educativa, visando ao seu aprimoramento e ao desenvolvimento integral de cada criança” (Regimento, 2013, art. 43), ou seja, a ação avaliativa como possibilidade para aprimorar a ação educativa. O Artigo 44 esclarece acerca dos instrumentos de avaliação, reafirmando a necessidade de acompanhar e registrar o desenvolvimento da criança sem o objetivo de promoção através de relatórios, fichas descritivas e outros instrumentos. Este mesmo artigo pressupõe que “Os registros e relatórios individuais deverão retratar os progressos feitos pela criança, contendo parecer sobre os diferentes aspectos do seu desenvolvimento” (Regimento, 2013, art. 44, § 1º).

A proposta pedagógica do CMEI aborda a avaliação de uma forma mais abrangente. Reforça a ideia de continuidade e de um processo que deve ser fundamentado na criança. O documento defende a possibilidade que os instrumentos de avaliação permitem aos professores e professoras de visualizarem

o processo educativo e acompanharem o desenvolvimento das crianças para, a partir de então, redirecionarem as práticas. Desse modo, a proposta relaciona o ato de avaliar com o objetivo de “garantir o desenvolvimento integral através de práticas educativas que respondam as necessidades e interesses das crianças de 0 – 5 anos” (Proposta pedagógica, 2011, p. 53). Ou seja, através do uso dos instrumentos de avaliação, os profissionais de educação infantil podem refletir melhor sobre suas concepções e estratégias, o que pode lhes fomentar novos objetivos e critérios no planejamento de ações futuras que os auxiliem a criar situações de aprendizagem com e para as crianças com as quais trabalham. O documento ressalta ainda:

avaliar significa acompanhar cotidianamente o desenvolvimento da criança e contribuir com encaminhamentos pedagógicos significativos, de modo a privilegiar os interesses e as necessidades de cada criança, confiar em suas tentativas e valorizar as suas descobertas para promover a ampliação de conhecimentos. (Proposta pedagógica, 2011, p. 57)

Sobre os instrumentos, a Proposta defende a necessidade de se organizar o uso deles a fim de que seja potencializada a capacidade de registro da trajetória das crianças, as curiosidades e necessidades delas, seus avanços alcançados progressivamente, sua relação com as outras crianças e adultos, assim como sua relação com o ambiente.

O PORTFÓLIO COMO INSTRUMENTO POTENCIAL DE AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL – SUA RELEVÂNCIA COMO OBJETO DE PESQUISA.

A primeira reflexão desenvolvida aqui, diz respeito ao fato de que a primeira etapa da educação básica e as suas singularidades exigem professores e professoras que tenham conhecimento das peculiaridades do mundo infantil, ou nas palavras de Carvalho, Klisys e Augusto (2006) no livro “Bem- Vindo, Mundo!": *das coisas de criança*. De acordo com as autoras, este é o assunto com o qual os profissionais de educação infantil mais devem se preocupar no cotidiano de sua profissão, acompanhando e apoiando a trajetória da aprendizagem do grupo com o qual trabalham (CARVALHO, KLISYS e AUGUSTO, 2006, p. 23).

Lopes e Rosa (2008) auxiliam na compreensão das *coisas de criança*, descrevendo bem sobre características da infância na experiência de estágio que

tiveram com uma turma da faixa-etária de dois a três anos:

Com o passar dos dias, fomos percebendo que os pequeninos gostavam muito de brincar. Normalmente o enredo dessas brincadeiras estava relacionado ao mundo do faz de conta, incluindo bruxas e lobos-maus. Mas também brincavam de carrinho, de cantar “Parabéns”, de falar ao telefone, de casinha, de fazer bolo, de fantoches, de bonecas, de bonecos, de cavalo, com areia, de fazer bolinha de sabão, de pular, de pintar, de boi de mamão... gostavam de “contar” e ouvir histórias. De dançar e cantar. De estar e brincar no parque, no trequinho. Gostavam, enfim, de tudo aquilo que envolve o ter e o viver a infância em sua plenitude, cujo ingrediente principal é a brincadeira partilhada, nas interações e na construção de significados [...] (LOPES; ROSA, 2008, p. 49)

Como fica claro neste pequeno relato, a curiosidade do profissional para com as vivências e manifestações das crianças faz muita diferença. É importante que os professores e professoras de educação infantil trabalhem de forma interessada e investigativa sobre as manifestações infantis e que tenham olhar curioso para, de fato, conhecerem as crianças e enxergarem-nas como verdadeiros interlocutores, protagonistas. Barbosa (2009) colabora e fortalece esta ideia afirmando que “para conhecer as crianças e planejar seu trabalho, o professor precisa aprender a construir um olhar interrogativo. A observação, aqui, torna-se fundamental” (BARBOSA, 2009, p. 109). Para ela, as professoras e professores de educação infantil precisam educar os seus olhares para observar as crianças de forma significativa, alcançando e aprendendo sobre suas experiências mais significativas e interagindo de forma educativa com essas experiências. Ou seja:

Exercitar e praticar a escuta das crianças é perseguir a compreensão de seus modos de sentir, pensar, fazer, perguntar, desejar, planejar. É também um modo de aproximar-se das tensões, das situações conflitantes, das cooperações, das interferências e das alegrias provocadas quando um grupo de crianças se encontra. (BARBOSA, 2009, p. 102)

Micarello (2010) explica que o exercício do olhar e da escuta é característica fundamental do trabalho com avaliação na educação infantil, defendendo que o esforço pelo resultado empobrece a prática e também as experiências das crianças que são produtoras de cultura e transformadoras dela. Desse modo, reafirma a necessidade de se conhecer as crianças com as quais se trabalha, incluindo as famílias e almejando ainda, inserir a participação delas nos processos educativos manifestados no interior das instituições. De uma forma interessante, o ponto de vista da autora conduz o leitor a uma compreensão de avaliação como uma prática

inclusiva, na qual deve aparecer o aprendizado da criança com referência em si mesma e não em padrões estabelecidos. Assim, para que as ações sejam significativas para as crianças é preciso um planejamento centrado em suas necessidades e interesses e que segundo a autora contenham:

procedimentos para acompanhamento do trabalho pedagógico e para avaliação do desenvolvimento das crianças, pois esses procedimentos orientarão o olhar dos professores e professoras sobre seu próprio trabalho e sobre o modo como as crianças estão se beneficiando ou não das intervenções planejadas. (MICARELLO, 2010, p. 04)

Assim, o processo avaliativo não deve ser um movimento de critérios intuitivos, mas planejado, pois:

o grande desafio, na documentação dos professores, é dar visibilidade aos registros diários de reflexão sobre suas práticas pedagógicas, advindas do atendimento individual, da responsividade e da busca por identificar e traduzir os sinais das crianças para organizar o cotidiano. (BARBOSA, 2009, p. 103)

Ou seja, muitas vezes os professores e professoras possuem anotações, cadernos, fotos, e registros das vivências com as crianças de várias naturezas mas não conseguem transformá-los em um arsenal que conte a história de uma turma ou criança, sendo documentos perdidos e individualizados e sem função de planejamento das ações educativas

Segundo OSTETTO (2011, p. 175) “na intencionalidade do trabalho reside a preocupação com o planejamento”. Por isso, avaliar como um procedimento necessário no contexto da educação infantil, requer que através do planejamento se aplique a intencionalidade desta ação (de avaliar) com procedimentos que levem o profissional a “traçar, programar, documentar” (Ostetto, 2011, p. 177). Esse planejar deve ter um caráter flexível, para que permita ao adulto repensar suas atitudes, revisá-las e buscar novos significados para sua prática educativa. Em relevância, Amanda Marques (2010) contribui com essa ideia de planejamento nos processos avaliativos, lembrando-se da necessidade de organizar as práticas educativas para viabilizar os registros, pois em várias ocasiões os adultos preparam vivências com as crianças, sem pensar em como tirar fotos, realizar filmagens, ou anotações.

Outra proposta interessante é de autoria de Margaret Carr (2001) que propõe operacionalizar a avaliação com o exercício de “4 Ds”: descrever –a partir da observação; discutir sobre as ações educativas com professores, crianças e famílias; documentar registrando determinadas situações e as discussões a respeito das expe-

riências e decidir como será realizada a intervenção no processo educativo. A perspectiva de Carr (2001) é chamada de “História da Aprendizagem” e nela pretende-se avaliar a “vontade de aprender” das crianças. Algumas indicações que a autora faz se referem a: necessidade da avaliação buscar a perspectiva da criança, reconhecendo que a aprendizagem é imprevisível; considerar que a avaliação narrativa pode alcançar e perspectivar melhor as aprendizagens e as observações realizadas em conjunto com a interpretação.

Avançando e perseguindo o raciocínio de que o portfólio tem potencial de ser um instrumento de avaliação que contempla todos os pontos citados acima, pode-se considerar os apontamentos de Shores e Grace (2001) que defendem a capacidade da avaliação baseada em portfólios de concentrar as crianças, profissionais, e famílias nas tarefas que caracterizam o processo educativo. Segundo elas, através dos portfólios pode-se questionar, discutir, supor, propor, analisar e refletir. Com este instrumento, é possível fugir de procedimentos simplesmente burocráticos e padronizados, reforçando a ideia de currículo centrado na criança. De acordo com as autoras o processo de construção dos portfólios, auxilia os profissionais a entender melhor o desenvolvimento infantil e a planejar atividades educativas de forma mais significativa. Elas defendem também a possibilidade de contribuição das famílias neste documento, o que enriquece com a cultura familiar da criança a instituição a atende. Com o uso do portfólio, constrói-se um contexto em que a criança pensa em ideias e conhecimentos advindos de lugares fora da sala de aula, o que colabora com a experiência escolar formal, pois dessa forma a criança relata sua experiência própria, como indivíduo que vive em vários lugares da sociedade. Através do uso de portfólio, a criança também pode, com mais facilidade, tomar consciência de seu progresso e tomar decisões sobre sua aprendizagem, ou seja, o currículo centrado na criança voltando a agir e promovendo autoavaliação por parte dela.

As crianças que tem o hábito de refletir sobre suas próprias experiências, examinando amostras de seus trabalhos e repensando seu progresso como pesquisadores, escritores, experimentadores e artistas, gradualmente aprendem a definir objetivos de aprendizagem por si mesma. É claro que a maioria das crianças não adquire esse importante tipo de experiência sem direcionamento e sem prática. (SHORES; GRACE, 2001, p. 21)

Ainda na perspectiva de Shores e Grace (2001), o portfólio tem potencial de oferecer estrutura e “oportunidades de aprender mais sobre o modo como as crianças aprendem, assim como suas habilidades, seus interesses e suas

necessidades particulares” (SHORES; GRACE, 2001, p. 22).

No que tange a voz das crianças as autoras sugerem, além de outras ações, as entrevistas que de acordo com elas são “boas oportunidades para você discutir informações e ideias com as crianças em uma situação natural, ao mesmo tempo em que se avalia seu domínio de conceitos e de ideias importantes” (SHORES; GRACE, 2001, p. 62). Nesse sentido, Azevedo e Oliveira-Formosinho (2008) através de uma pesquisa a partir de entrevistas com as crianças, elucidam um pouco mais sobre o que quer dizer realmente ouvi-las. As autoras explicam que as entrevistas podem ter diversos formatos e que sua utilização deve levar em conta a idade da criança, o contexto e informação que se quer ter. Além disso, reafirmam que a entrevista quando bem realizada, auxilia a criança a tomar consciência dos seus processos de autoavaliação e a compreender sua aprendizagem. Alguns testemunhos despontados no texto revelam como as crianças “percepcionam o seu portfólio como um veículo de conexão entre o passado e o presente e que vêm nessa conexão um tempo de aprendizagem e desenvolvimento.” (AZEVEDO; OLIVEIRA-FORMOSINHO, p. 121).

Outras respostas, como a apresentada a seguir revelam uma consciência de que a criança “pode participar porque é respeitada e perspectivada como um sujeito de direitos cujo primeiro direito é o poder de exercer os seus próprios direitos.” (AZEVEDO; OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2008, p.129)

*“Gosto muito, muito, muito (...) porque é muito bonito. Gosto de ver as minhas fotografias e meus trabalhos. **Eu nunca tinha feito, é a primeira vez que eu tenho um portfólio.** Gosto muito, muito do meu portfólio. Gosto de ver as minhas fotografias, gosto de ver aquela fotografia que estou com umas calças de alcinhas porque foi a minha tia que me deu. Também gosto muito dos diários de fim de semana que são muito interessantes porque são os meus pais que escrevem e sou eu que desenho. Também gosto dos meus desenhos, de planejar, porque eu gosto muito de planejar. Na outra escola eu não sabia fazer isso, a professora é que mandava os meninos. Lá eu não também não tinha um portfólio e não sabia o que era isso. Eu estou a adorar o meu portfólio. [Mafalda] (AZEVEDO; OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2008, p.129, destaque das próprias autoras)*

O trabalho com entrevistas, das autoras, demonstrou ainda, que ao participarem da avaliação de seu próprio trabalho e do processo de construção de seu portfólio, as crianças compreendem suas forças e refletem sobre suas aprendizagens o que as fazem se sentirem responsáveis pela sua aprendizagem. Além disso, com o portfólio, as crianças aprendem a construir uma imagem positiva do processo de en-

sino/aprendizagem, criando expectativas pautadas na competência e autoestima, de apreço pelo trabalho e pelo ambiente escolar.

As situações de diálogo que se constroem a partir das ações com portfólios elevam as experiências educativas, pois aproxima adultos e crianças otimizando práticas que poderiam ser somente “atividades” à vivências nas quais os partícipes se conhecem e trocam conhecimentos entre si.

Assim como Ana Azevedo e Júlia Oliveira-Formosinho (2008) com as entrevistas, Catarina Moro (2010) defende a participação ativa das crianças na elaboração dos portfólios. Ela ressalta inicialmente, que este material é um instrumento de avaliação, mas acima de tudo, ele se trata de um documento que relata o processo educativo. A contribuição das crianças é possível e enriquece o material com relatos delas, seus desenhos, suas formas de se relacionar com as propostas realizadas, ou seja, o portfólio dá voz e vez às crianças. Freitas e Fernandes (2006) concordam afirmando que os portfólios e sua construção:

é uma tarefa de suma importância para os estudantes e crianças, pois coloca em contato com sua aprendizagem constantemente. Além disso, também é um instrumento de avaliação importante, pois serve para valorizar seu trabalho, seu crescimento e suas aprendizagens. No portfólio os estudantes deixam registrado de maneira concreta o seu caminho ao longo da escolaridade. Funciona como um "baú de memórias" (FREITAS; FERNANDES, 2007, p. 32)

A continuidade da argumentação de Moro (2010) defende a participação da criança quanto à escolha de atividades, por exemplo. Ao permitir que a criança participe vendo e revendo seu próprio portfólio, pode-se avaliar juntamente com ela as práticas educativas propostas no interior das salas de referência e não de uma forma vertical em que o professor ou professora avalia a todos. Escolhendo aquilo que é mais significativo para compor o portfólio, profissionais e crianças compreendem melhor o caminhar dos objetivos e os reelaboram. Rever o portfólio com as crianças contempla o modo de avaliação formativa diagnóstica ao fazer ressignificações a partir dele, tanto para os pequenos quanto para o professor, que reelabora seu planejamento construindo um processo eficaz de ensino aprendizagem. Essa é uma ambição de Barbosa (2009) quando diz:

Seria interessante que todo o professor ambicionasse que seu planejamento contivesse as vozes das crianças, das famílias, e demais profissionais e professores que trabalham com o grupo. (BARBOSA, 2009, p. 104).

Ainda de acordo com MORO (2011), é muito importante que as instituições de Educação Infantil não fiquem presas ao cumprimento de tarefas de calendário, entregando simplesmente documentos sem torná-los efetivos no processo de aprendizagem das crianças. É importante recuperar aqui, uma preleção de Shores e Grace (2001) que sobre isso explanam:

A padronização dos portfólios arruinaria o verdadeiro benefício da avaliação com portfólios, o qual é a base para um processo de ensino individual e íntimo centrado na criança. Onde, infelizmente, existe pressão para dados mensuráveis, a avaliação com portfólio pode enfatizar a preocupação com o progresso das crianças em caminhos limitados ou na comparação entre elas. (SHORES; GRACE, 2001, p. 18)

Para Moro (2010), é necessário que os portfólios relatem a transparência do mundo infantil em sua totalidade e complexidade. Os fazeres singulares de cada criança devem estar expostos e os professores e professoras precisam considerar a diversidade e particularidade das crianças, distanciando-se de qualquer tipo de padronização.

Dialogando com Micarello (2010): o adulto precisa ter um olhar sensível e acolhedor sobre o que as crianças realizam, pois elas têm uma forma peculiar de agir sobre o mundo e dar significado as suas experiências. Todas as crianças nascem com infinitas possibilidades para desenvolver múltiplas competências como brincar, correr, pular, cantar, desenhar, escrever. Elas têm competência para construir conhecimentos dos mais elaborados, adaptar ideias que ainda não são tão claras, mas utilizá-las de forma útil e criativa para seus questionamentos sobre o mundo. (Carvalho, Klisys e Augusto, 2006, p.24)

Ainda na perspectiva de Moro (2010), há cinco elementos a serem observados e contidos nas avaliações: os conhecimentos que a criança traz, as informações pessoais que tem, suas habilidades, suas interações com os mundos social e material e suas diferentes formas de se expressar. Considerando esses elementos, o responsável pela avaliação poderá se afastar das padronizações e das frases prontas com mais facilidade:

No portfólio, o processo de documentação, longe de configurar-se como simples recolha ou arquivamento dos materiais, das observações, configura-se como um processo ativo, intencional, compartilhado e produtor de conhecimento. O portfólio de avaliação possui uma natureza interativa, que possibilita aos adultos e

crianças interajam e colaborarem no sentido de potencializar e melhor usufruir das práticas educativas (MORO, 2011).

Alvarenga e Araújo (2005) defendem ainda, que uma das maiores vantagens oferecidas pelo uso do portfólio é o desenvolvimento do pensamento reflexivo e que sem isso ele não faria sentido. Uma vez que o objetivo da educação é ensinar o aluno a pensar, é importante vivenciar os conhecimentos além de meramente escolarizar os conteúdos.

Importa destacar que o portfólio demonstra o desempenho da criança num determinado momento, tendo como base documentos coletados em cenários reais, selecionados e justificados quanto aos conhecimentos previstos, exigindo que o docente crie situações para que a criança reflita sobre o que está explorando, para elaborá-lo adequadamente (ALVARENGA; ARAÚJO, 2005).

Os autores explicam que o professor precisa, primeiramente, aprender sobre portfólio e perceber o que ele representa. É necessário também, no exercício da função docente, encorajar as crianças a refletirem sobre suas habilidades, dificuldades, interesses e experiências estimulando a criatividade delas. O profissional de educação infantil que se debruça sobre os portfólios, precisa ser consciente de que construí-lo não é tarefa fácil, pois requer perseverança e paciência. Amanda Marques contribui com esta ideia, afirmando que há necessidade de construir uma cultura pedagógica que faça do registro presente no cotidiano das instituições de educação infantil. Esse exercício exige, claro, disponibilidade sobre olhar a própria prática e concorda: narrar e avaliar seu trabalho não é fácil. (MARQUES, 2010).

O papel do professor que atua na Educação Infantil é fundamental e ele deve, segundo a Secretaria Municipal de Educação em seu documento Avaliação na Educação Infantil: aprimorando os olhares dado pela Orientação Normativa SME Nº 01, de dezembro de 2013, ser um “observador participativo, que intervém para oferecer, em cada circunstância, os recursos necessários à atividade infantil” (CURITIBA, 2013, p. 417)

A observação criteriosa, cuidadosa e o respeito ao ritmo individual de cada criança são aspectos que também precisam ser considerados nesse processo. Com isso, a cada período vivido e experimentado por crianças e adultos terá em mãos para sua análise, valioso material, ou seja, terá um arquivo/registro dos processos vividos pelas crianças individualmente e em grupo (CURITIBA, 2013, p. 425).

CAPÍTULO II

O PROJETO “PORTFÓLIOS: UMA CONSTRUÇÃO EDUCATIVA E PERMANENTE”.

A primeira parte deste capítulo faz uma breve contextualização acerca da unidade em que ocorreram as atividades da pesquisa-ação, além de um levantamento de dados relativos à formação dos professores que atuam na unidade. Na sequência, a segunda e terceira partes narram o percurso das atividades do projeto desenvolvido – Portfólios: uma construção educativa e permanente – apresentando os textos estudados pelas professoras. A quarta parte traz uma análise comparativa, considerando a trajetória de cada turma a partir das atividades do projeto, analisando também os portfólios de cada grupo.

PARTE I - CONHECENDO UM POUCO A UNIDADE EM QUESTÃO E O PROJETO.

O CMEI em que ocorreram as atividades do projeto fica localizado na região da Cidade Industrial de Curitiba, região sul da cidade, há uma distância aproximada de 22 (vinte e dois) km da região central. Ele foi inaugurado em 2010, portanto, sua estrutura física é nova e bem conservada. É possível conferir nas imagens abaixo, que a unidade possui um espaço externo amplo com calçadas, grama, árvores e poucas intervenções da comunidade educativa.

Figura 1. Espaço frontal da unidade



Figura 2. Calçada



Figura 3. Fundos



Figura 4. Espaço lateral



Com relação às características da área construída, já na entrada principal depara-se com a sala de administração; sala de professores e o corredor que dá acesso a todas as outras salas e áreas do CMEI (Figura 6). A instituição conta ainda com 2 (dois) refeitórios, sendo um para as crianças e outro para as professoras; 1 (um) sanitário acessível, 2 (dois) sanitários, feminino e masculino infantil; 1(um) vestiário para os adultos; cozinha com copa; lavanderia e 6 (seis) salas de referência nas quais subdividem-se as turmas.

Figura 6. Entrada principal



Figura 7. Refeitório infantil

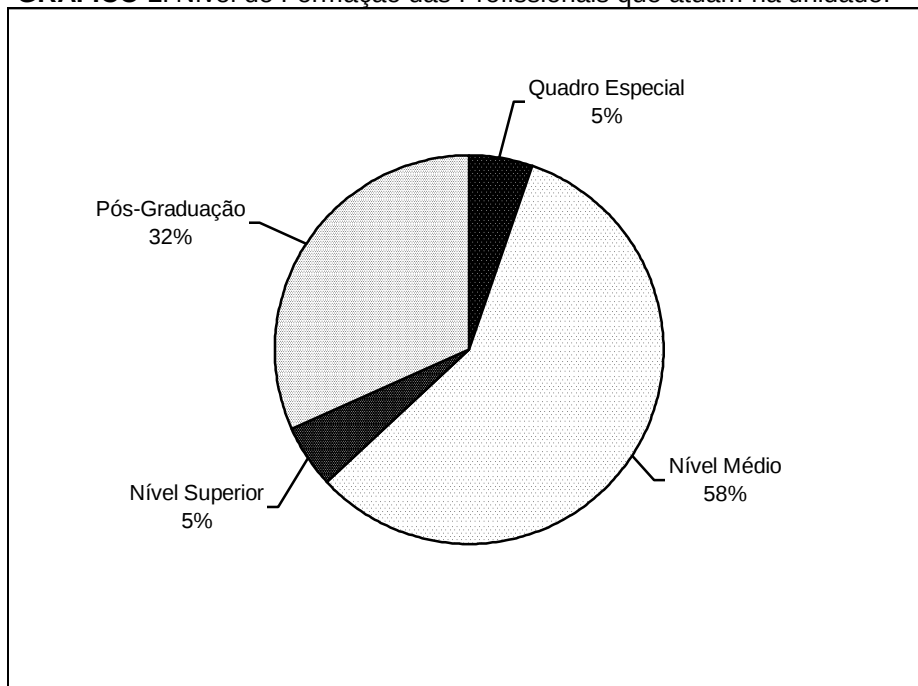


Segundo a Proposta Pedagógica, a unidade atende 150 crianças com 20 profissionais lotados. Porém, o CMEI conta atualmente com 174 matrículas e 19 professoras de educação infantil. De acordo com as gestoras, isso se deve pelo chamado “dimensionamento flutuante”, que significa o atendimento conforme a demanda da comunidade a partir de um movimento em que a administração das unidades calcula a demanda para assim ofertar as vagas o mais próximo possível da necessidade. Outro fator é Lei nº 12.796 de 2013 que altera o artigo 4º da LDB/96 e torna obrigatório o atendimento a partir dos 4 anos, decorrente da Emenda Constitucional nº59, de 2009, que deu nova redação aos incisos I e VII do art. 208 da Constituição Fede-

ral, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino escolar dos quatro aos dezessete anos. Isso significa que o poder público precisa se organizar para atender essas crianças, e faz isso dimensionando-as. Ainda assim, muitas crianças com idade de berçário e maternal I, ainda estão sem acesso ao atendimento na comunidade. Em 2010, o CMEI atendia a turmas de Berçário 1, Berçário 2, Maternal 1, Maternal 2, Maternal 3 e Pré. Atualmente, em decorrência das alterações legislativas, com o redimensionamento as turmas da unidade se constituem em Maternal 1, Maternal 2a, Maternal 2b, Pré 1a, Pré 1b e Pré 2.

Aqui, considera-se importante também esclarecer sobre a formação das professoras lotadas na unidade. Como se trata de uma instituição oficial e de financiamento público, todas as profissionais docentes se encontram em regime estatutário. Conforme o artigo 62 da LDB/96 determina, a formação para lecionar na educação básica é de Nível Superior, em curso de licenciatura, mas é admitida como formação mínima para a educação infantil e séries iniciais a de nível médio. A condição encontrada neste CMEI, em relação ao nível formativo das profissionais é apresentada a seguir (GRÁFICO 1).

GRÁFICO 1. Nível de Formação das Profissionais que atuam na unidade:



FONTE: Dados coletados a partir da pesquisa.

Como apresenta o gráfico, a maior parte das profissionais está na

margem mínima da legislação para exercer a função de docente. Porém, das 11 (onze) profissionais com formação de nível médio, 6 (seis) estão em processo de formação no curso de Pedagogia. Das docentes com pós-graduação, 5 (cinco) estão no final do curso e já estarão tituladas na data da apresentação deste trabalho de TCC.

Das 19 (dezenove) professoras, 18 (dezoito) atuam diretamente com as crianças e uma está em desvio de função exercendo atividades referentes à secretaria do CMEI. O tempo de trabalho das professoras varia entre 3 (três) e 30 (trinta) anos de trajetória. Levando em consideração as atuam em sala, exclusivamente, 14 (quatorze) profissionais tem carreira que varia de 3 (três) a 10 anos; duas professoras têm 12 (doze) anos de experiência; 1 (uma) professora com 22 anos e 1 (uma) professora com 30 (trinta) anos de atuação em educação infantil.

PARTE II - DAS ATIVIDADES REALIZADAS NO CMEI – A PESQUISA-AÇÃO

A ação inicial da intervenção na unidade foi a consulta às professoras, para conhecer o interesse delas em participar das atividades. O diálogo ocorreu em um sábado letivo no qual, todas reunidas, discutiram sobre o assunto e a pesquisadora juntamente com a diretora da instituição abordaram algumas questões que surgiram. Partindo da intenção do projeto e adentrando a outras como: padronização dos portfólios, o fato desses documentos serem, até então, construídos em função das datas do calendário letivo, o que caracterizava esse exercício uma função de produto e não de processo. Foram abordadas também, questões de concepção que limitam a avaliação, como a documentação na perspectiva adultocêntrica, a qual não leva em consideração o que realmente é significativo para a criança. A reação de todas as professoras foi muito receptiva e elas prontamente aceitaram participar.

A partir do contato inicial, partiu-se para o próximo encaminhamento que se constituiu em uma etapa documental. Além dos Termos de consentimento livre e esclarecido para todas as participantes, houve necessidade de solicitar junto à Secretaria Municipal de Educação uma autorização para desenvolver o projeto no CMEI, por se tratar de uma intervenção direta aos processos educativos de avaliação. A autorização ocorreu através de um documento assinado pela atual chefe de departamento Maria da Glória Galeb que, antes de conceder o

consentimento, solicitou o Projeto da Pesquisa, os documentos assinados pelas professoras e do Cronograma de trabalho na unidade. O período para a autorização durou 15 dias e os contatos ocorreram tranquilamente via *email*.

Após as etapas acima, foi possível iniciar o trabalho com as professoras e gestoras. A ação diagnóstica proposta foram questões pensadas, inicialmente, para serem respondidas nos períodos inicial e final do processo, o que ilustraria sobre os avanços alcançados. Para as professoras foram solicitadas as seguintes questões (Quadro 1):

Quadro 1. Questões diagnósticas para as professoras.

- a) O que você entende por avaliação processual, diagnóstica e contínua?
- b) O que você entende por documentação pedagógica? Cite exemplos.
- c) Quais expectativas você tem em relação ao projeto levando em consideração dúvidas, questionamentos e outros aspectos considerados relevantes.

Fernandes e Freitas (2007) colaboram com considerações importantes a partir do que discutem e explicam acerca da **avaliação formativa**, conceito que considera o processo avaliativo como algo que advém pelo processo e com o objetivo de reorientá-lo. Segundo eles, “avaliar refere-se à reflexão sobre as informações obtidas com vistas a planejar o futuro.” (FERNANDES; FREITAS, 2007, p.19).

Para eles, a avaliação não cumpre seu papel quando realizada ao final dos processos. Uma avaliação com caráter formativo é aquela na qual o docente está atento aos processos, entendendo que a avaliação é estrutural para dar continuidade aos percursos educativos.

Para eles:

1. É fundamental transformar a prática avaliativa em prática de aprendizagem.
2. É necessário avaliar como condição para a mudança de prática e para o redimensionamento do processo de ensino/aprendizagem.
3. Avaliar faz parte do processo de ensino e de aprendizagem: não ensinamos sem avaliar, não aprendemos sem avaliar. Dessa forma, rompe-se com a falsa dicotomia entre ensino e avaliação, como se esta fosse apenas o final de um processo. (FERNANDES; FREITAS, 2007 p.23)

Além disso, o argumento de que “para se instaurar um debate no interior da escola, sobre as práticas correntes de avaliação, é necessário que explicitemos

nosso conceito de avaliação” (FERNANDES; FREITAS, 2007, p.20) foi considerado potencial e orientador para uma pesquisa como a que foi planejada.

Os autores defendem que:

é possível concebermos uma perspectiva de avaliação cuja vivência seja marcada pela lógica da inclusão, do diálogo, da construção da autonomia, da mediação, da participação, da construção da responsabilidade com o coletivo. Tal perspectiva de avaliação alinha-se com a proposta de uma escola mais democrática, inclusiva, que considera as infindáveis possibilidades de realização de aprendizagens. [...] Essa concepção de avaliação parte do princípio de que todas as pessoas são capazes de aprender (FERNANDES; FREITAS, 2007, p.20).

A partir disso pode-se pensar sobre o fato de que, ao avaliar, o docente é influenciado pelas suas concepções de educação e que estas orientam as escolhas dos instrumentos e procedimentos avaliativos. Tradicionalmente, segundo os autores, as experiências em avaliação são marcadas por concepções que classificam as aprendizagens em certas ou erradas e essa perspectiva “classificatória e seletiva, muitas vezes, torna-se um fator de exclusão escolar.” (FERNANDES; FREITAS, 2007, p.20).

Dessa forma, se faz muito importante compreender o potencial que as concepções de avaliação e educação têm em influenciar nas intenções e usos da avaliação.

Segundo os autores a prática da avaliação pode se dar de diversas maneiras e devem estar relacionadas e perspectivadas com os princípios que o professor ou professora adota, entendendo a função que a educação deve ter na sociedade que se apresenta de forma heterogênea, com sujeitos que aprendem de formas e em tempos diversos a partir das diferentes experiências pessoais e anteriores. É preciso ainda, compreender como sendo função das instituições o papel de além de incluir, o de “promover crescimento, de desenvolver possibilidades para que os sujeitos realizem aprendizagens vida afora, de socializar experiências, de perpetuar e construir cultura” (FERNANDES; FREITAS, 2007, p.21). E para tal, a avaliação pode ser promotora desses princípios.

Dessa forma, a avaliação não pode ser utilizada de modo a classificar e selecionar as crianças, mas de auxiliar todos os sujeitos envolvidos nos processos educativos “a compreenderem de forma mais organizada seus processos de ensinar e aprender”. (FERNANDES; FREITAS, 2007, p.21).

Essa perspectiva, chamada por eles de avaliação formativa, exige uma prática avaliativa que não deve ser concebida como algo distinto do processo de

aprendizagem. Segundo os autores, compreender este fundamento é realizar uma prática educativa de forma processual ao longo de todo o período de trabalho.

Essa ideia é familiar ao que diz Catarina Moro (no prelo), especificamente sobre os portfólios quando afirma que com eles pode-se ter

oportunidade para criar consciência acerca do fazer docente como um fazer político, que implica em tomadas de decisão, desde o estabelecimento sobre quais são os objetivos formativos daquela instituição, quais estratégias serão colocadas em prática diante da intenção de contribuir na formação das crianças, seja a partir de princípios participativos, democráticos, com vistas a autonomia e co-responsabilidade pelas crianças ou o oposto disto. O curioso é que independente de se ter ou não consciência a esse respeito, essa escolha existe, seja por haver intencionalidade ou, ao contrário, por omissão. (MORO, no prelo, p. 13)

Fotos, vídeos, anotações, desenhos, escrita, pareceres, relatórios, portfólios - Gandini e Goldhaber (2002) explicam todos esses itens fazem parte da categoria documentação pedagógica e que ela é um processo educativo que dá visibilidade ao trabalho realizado na instituição apoiando as crianças em seus diferentes saberes, como uma ferramenta de escuta e orientação. Não é uma mera coleta de dados, mas uma observação atenciosa e consciente para futuras análises em favor do processo avaliativo.

Dando prosseguimento ao que se refere ao desenvolvimento do projeto, ele teve como parâmetro um cronograma (Apêndice 1) que foi pensado para organizar as ações no CMEI. Ele foi planejado de forma bem otimista, com base no calendário oficial da unidade e nas proposições da diretora e pedagoga do CMEI; ele projetava: 12 encontros que seriam realizados em momentos da hora-permanência, isto é, organização de textos não muito longos, com linguagem fluída e prática para aguçar a curiosidade e o interesse das professoras em realizar a leitura; 4 sábados letivos com atividades de integração com as famílias ou reunião administrativa, que poderiam ser aproveitados alguns minutos para discutir as questões do projeto e 2 sábados letivos com maior possibilidade de intervenção (uma hora e meia em média), pois se tratavam de dias para trabalhos de responsabilidade da pedagoga, portanto, haveria mais espaço para as nossas atividades. Os encontros totalizavam 19, contando com a data que foi pensada para encerramento do projeto.

O nome da iniciativa “Portfólios: uma construção educativa e permanente” foi escolhido no decorrer dos processos, tendo como base principalmente, o viés educativo que conota e perspectiva que abrange. Além disso, existia o desejo de se

criar um título claro e explícito do que se pretendia.

Em seguida, começaram as propostas de estudo propriamente ditas que estão descritas na próxima seção do presente trabalho.

PARTE III - DA LITERATURA SOCIALIZADA E PRÁTICAS DESENVOLVIDAS – A REALIZAÇÃO DOS ENCONTROS

O primeiro encontro foi presencial em um sábado letivo de caráter pedagógico e o tempo, dividido com a pedagoga. A professora de educação infantil, responsável pelo projeto na unidade (também professora de educação infantil no mesmo CMEI), apresentou os conteúdos planejados para o período (Figura 8). Os conteúdos delimitados para o encontro foram: a) avaliação como exercício do olhar e da escuta; b) o portfólio como construto permanente e colaborativo; c) diversificando os suportes para o portfólio. Os objetivos: i) Ampliar o significado de avaliação da criança em contextos educativos; ii) Ampliar os conhecimentos das professoras sobre os suportes para o portfólio, socializando boas práticas do documento; iii) Definir um modo de registro (suporte) para o portfólio. A bibliografia foi socializada com o auxílio do recurso *Prezi* (Quadro 2) e as lâminas apresentaram o conteúdo dos textos de Hilda Micarello “Avaliação e transições na Educação Infantil”, Catarina Moro “(Desa)Fios da Avaliação” e partes da tese de Amanda Marques “A construção de práticas de registro e documentação no cotidiano do trabalho pedagógico da educação infantil”, todos de 2010.

Figura 8. Socialização dos conteúdos.



Quadro 2. Apresentação de slides utilizada no primeiro encontro do projeto.

 O USO DOS PORTFÓLIOS COMO INSTRUMENTO PARA DESENVOLVER O PROTAGONISMO DAS CRIANÇAS: PESQUISA-AÇÃO EM UMA UNIDADE DE EDUCAÇÃO INFANTIL	 Avaliação como exercício do olhar e da escuta O portfólio como construto permanente e colaborativo	Avaliação e transições na Educação Infantil <i>Hilda Micarelli</i> - Correlaciona as ações cotidianas as práticas profissionais para avaliar e obter melhores resultados. - Aponta a relação entre exercício do olhar observador e subsídios para ações futuras.
<i>ras.</i> Intuição?	- avaliação planejada e orientada por critérios - a prática pelo resultado é empobrecidora - crianças como produtoras e transformadoras de cultura - necessidade de conhecer as crianças com as quais se trabalha - conhecer as famílias e inseri-las nos processos	avaliação como prática inclusiva - sem referências em si mesmas e não em padrões estabelecidos - interesses e necessidades das crianças
Que no planejamento contemplem: procedimentos para acompanhamento do trabalho pedagógico e para avaliação do desenvolvimento das crianças, pois esses procedimentos orientarão o olhar dos professores e professoras sobre seu próprio trabalho e sobre o modo como as crianças estão se beneficiando ou não das intervenções planejadas. (MUCARELLI p. 14)	OLHAR SENSÍVEL	(Desa) Fios da Avaliação <i>Catarina Moro</i> A autora defende a participação das crianças na elaboração de portfólios, pois isso torna-as muito mais do que um instrumento de avaliação.
- Participando, as crianças ressignificam juntamente com os professores. Superando assim, a avaliação curricular. - Ênfase de padronizações e cumprimento de tarefas de calendário. - Valorizar os fazeres singulares de cada criança	O que fazer para escapar das frases prontas e padronizações?	1) os conhecimentos que a criança traz; 2) as informações pessoais que tem; 3) suas habilidades; 4) suas interações com os mundos social e material e 5) suas diferentes formas de se expressar.
A construção de práticas de registro e documentação no cotidiano do trabalho pedagógico da Educação Infantil <i>Amanda Cristiane Santiago Lopes</i> - As crianças tomando-se partícipes e conscientes do processo. - a visão do adulto implica nos processos de avaliação. - cultura de registros - organizar as práticas educativas para viabilizar os registros.	Livro de Memória <i>p. 278</i>	Estudo de caso EMET João Mendonça Falcão p. 292 a 312
Análise de portfólios	Manual de Portfólio	Desafios para as professoras: - Definir o material/suporte que constituirá o portfólio de sua turma. - Definir pensar em um local de fácil acesso e compartilhado para armazenar o material. - Fazer registros com a referência "Manual do Portfólio" Manual de Portfólio

No início da apresentação, percebeu-se grande receptividade da parte de todas as professoras sobre os apontamentos que o primeiro texto faz. Elas reagiam, mostrando concordância, confirmando com a cabeça, e conversavam entre si. Com relação ao segundo texto que defende a possibilidade de participação das crianças na construção dos portfólios, houve polêmica. Várias profissionais se manifestaram veementemente contra, alegando questões referentes a tempo hábil do cotidiano do CMEI e a quantidade de crianças/professoras por sala.

Em seguida, foi socializada brevemente a experiência de Amanda Cristina Teagno Marques Lopes (Quadro 3) - cujo trecho com uma fala de professora está referenciado abaixo - no intuito de encorajar as professoras da unidade, pois a vivência dos profissionais da escola que a autora trabalhou pesquisando, ilustram dificuldades, resistência e situações diversas que muito provavelmente seriam vividas na experiência do CMEI da pesquisa-ação.

Quadro 3. Trecho da tese de Amanda Marques Teagno Lopes.

Em princípio, eu particularmente não sabia nem como iria começar, achava que era importante a parceria junto com as crianças, mas foi impossível, impraticável, principalmente no primeiro porque não tinha como, não sabia de que forma iria enveredar, e partir, enfim. E aí começa a busca. Mas a gente percebe assim: foi muito bom, eu particularmente precisei fazer em casa, e depois, em seguida, com ele começado, comecei a fazer junto com as crianças, e daí eles selecionavam as atividades, “olha, prô, acho que essa é importante estar registrando e estar colocando no portfólio” eram crianças do terceiro estágio. (Professora Márcia, entrevista).

FONTE: LOPES, 2010, p. 297.

A seguir, foi proposta uma análise de portfólios advindos de um curso de especialização da UFPR, que foram gentilmente emprestados pelos responsáveis em salvaguardá-los. Sem dúvida, foi a etapa que as professoras mais gostaram, pois ficaram muito entusiasmadas com a criatividade dos autores daqueles materiais. Eram portfólios que para serem construídos, demandaram muitas possibilidades em termos de material. Mas com o exercício de análise desse material, o que se pretendia era pensar sobre: as narrativas existentes ou não neles; os materiais, enquanto

acessíveis/práticos e de fácil manipulação; espaço que necessitariam para serem acondicionados. Pôde-se perceber que elas já tentavam de alguma forma, considerar de alguma maneira, aquelas ideias para a realidade delas. A partir dessa etapa, o grupo decidiu fazer o portfólio em cartolina, para aproveitar os benefícios do tamanho deste material. Todas as professoras disseram que organizariam os portfólios em um local acessível e de fácil manipulação na sala.

O terceiro encontro foi de outra forma: as professoras deveriam ler o texto e realizar a proposta do projeto sozinhas. O texto escolhido foi um trecho, que está na íntegra neste trabalho (Quadro 4), do documento “Referenciais para estudo e planejamento”, volume de planejamento e avaliação (CURITIBA, 2010, p. 7-9).

Quadro 4. Trecho do qual foi solicitada a leitura.

PLANEJAMENTO Por que planejar? Porque não vivemos sem desejos, sem objetivos, sem metas. Planejar é ponto de partida para concretizar aquilo que se almeja, é um instrumento de pensamento que possibilita a mudança. Na escola, no CMEI ou no CEI, o ato de planejar faz-se necessário à medida que antecipa ações educativas a serem realizadas, colaborando para agir conforme o previsto. Mas, para se agir, ou melhor, para intervir na realidade educativa, precisamos (professores, educadores, pedagogos, gestores) nos colocar como sujeitos do processo e estar cientes da necessidade e da possibilidade do planejamento. Ao se perceber a importância do planejamento na educação infantil, este passa a vislumbrar caminhos, meios e fins – as práticas educativas ganham direcionamento claro e objetivo – colaborando para que a mediação entre teoria e prática seja estabelecida. O planejamento, como a "arrumação da mala, é um processo ativo. Nele são colocados os desejos, intenções, meios, dentre outros itens para se atingir um objetivo. É no planejamento que expressamos aonde queremos chegar e o que é preciso levar na "mala", ninguém poderá fazer isso por nós. Finalmente, devemos considerar as características de quem irá nesta viagem com destino ao conhecimento. (GODOY, 2009, p. 50). As práticas educativas (também chamadas de “aula” no ensino fundamental) são fundamentais em nossas instituições que ofertam a educação infantil, mas não é só isso que importa. A questão que se impõe é sobre a qualidade da prática, pois não basta qualquer ação – temos responsabilidade pelas finalidades, pela realidade educativa (crianças, instituição,

comunidade, entre outros). Por isso, o grande desafio do educador/professor, segundo Vasconcellos (1999), é justamente chegar a uma ação que seja eficaz, transformadora. Aliás, o fator decisivo para que o planejamento tenha significação é a percepção sobre a necessidade de mudança. O planejamento é esta ferramenta eficaz para realizar ações que sejam significativamente atravessadas pelas intencionalidades pretendidas. A palavra intenção significa: “aquilo que se pretende fazer, 1 propósito, plano, ideia” e, em nosso entendimento, constatamos que aquilo que se pretende fazer – a intencionalidade – na construção de planejamentos deve estar atrelada à clareza das propostas e dos objetivos que se pretendem alcançar, por meio de um trabalho pedagógico coerente com as finalidades da educação infantil. A prática educativa planejada é condição para que as aprendizagens possam ocorrer. Isso significa que os profissionais que atuam na educação infantil precisam organizar-se previamente, ou seja, além dos objetivos e da disposição destes no tempo destinado à efetivação das práticas, faz-se necessária a previsão da organização do espaço e dos recursos educativos. A organização do espaço deve estar coerente com cada atividade proposta para o desenvolvimento do ensino e da aprendizagem. Dessa forma, o planejamento deve determinar o que se pretende alcançar, a que distância estamos daquilo que pretendemos alcançar, o que é necessário ser feito, para quem será feito e como será feito. Decisões básicas que precisam ser pensadas para ressignificar o ato educativo. O tempo é uma “relação”, supõe uma construção social que se transforma historicamente e que é aprendida pelos sujeitos, sendo resultado dos meios, referências ou tecnologias que usamos para tornar visível algo que não se vê nem se ouve. Como mostramos no quadro a seguir, ao elaborar um planejamento, remontamos o “olhar” para o futuro, que ganhará sentido quando colocado OS TEMPOS DO PLANEJAMENTO em prática, quando da sua execução, implicando um “olhar” para o presente. Essas ações (elaboração e execução) quando avaliadas – ao se “olhar” para o passado – colaboram para o estabelecimento de “novos” olhares, de novas práticas ou de sua continuidade e ampliação, tornando dinâmico o processo do planejamento. Nesse sentido, o planejamento é um meio que promove momentos de reflexão e de tomadas de decisões educativas.

FONTE: CURITIBA, 2010, p. 07 – 09.

Os conteúdos para esse encontro foram organizados em: a) Avaliação como prática educativa, para viabilizar as práticas propostas pelo projeto; b) Gestão do tempo para trabalhar nos portfólios. E o objetivo: - adotar no Roteiro Semanal² o registro em portfólios, organizando o tempo para seu uso como prática educativa. Desse modo, o desafio lançado para as professoras, foi o de reorganizarem os roteiros semanais, de forma que o portfólio viesse a estar contemplado. Para melhor compreensão, o Anexo 1 deste trabalho apresenta um exemplo de Roteiro Semanal utilizado pela Turma Maternal IIA.

O quarto encontro se deu de forma presencial em sábado previsto no calendário letivo e foi socializado com o grupo o texto “Duas reflexões sobre a documentação” (Gandini; Goldhaber, 2002). A apresentação, assim como no primeiro encontro, foi realizada com auxílio do programa *Power Point* e os slides exibidos seguem abaixo (Quadro 5):

Quadro 5. Apresentação de slides utilizada no terceiro encontro do projeto.

PROJETO: O USO DOS PORTFÓLIOS PARA O DESENVOLVIMENTO DO PROTAGONISMO DAS CRIANÇAS: PESQUISA-AÇÃO EM UMA UNIDADE DE EDUCAÇÃO INFANTIL ENCONTRO 4 Acadêmica: Cybelle Ap. Batista de Andrade Orientadora: Catarina Moro	CONTEÚDO: ○ O processo de documentação como elemento norteador do planejamento na Educação Infantil. OBJETIVO: ○ Ampliar o repertório teórico das professoras participantes do projeto acerca dos processos de documentação.
PRIMEIRO MOMENTO: ○ Apontamentos sobre Roteiro Semanal.	SEGUNDO MOMENTO TEXTO BASE: Duas reflexões sobre a documentação – Leila Gandini e Jeanne Golhaber. ○ Documentação como um <i>processo colaborativo</i>.  Auxilia a conhecer e observar as crianças com quem se trabalha.  Possibilita pensar práticas cada vez mais significativas.  Ampla a capacidade de compreender as teorias sobre as crianças.

² Roteiro Semanal para a rede municipal de educação infantil de Curitiba é o planejamento semanal de cada turma, construído em forma de quadros nos quais as professoras preenchem com as propostas a serem desenvolvidas em sala.

○ Ou seja, o processo de documentação serve de APOIO para ENTENDER e SE FAZER ENTENDER. ○ Ferramenta em favor do crescimento profissional. ○ Comunicação melhorada entre os adultos. ○ O processo de documentação dá prova e comunica a trajetória da criança e do trabalho realizado. A DOCUMENTAÇÃO NÃO É MERA COLETA DE DADOS REALIZADA DE FORMA DISTANTE, OBJETIVA E DESCOMPROMISSADA. É UM REGISTRO REFINADO REALIZADO COM ESCUTA ATENTA QUE CONTA COM AS CONTRIBUIÇÕES DAS PERSPECTIVAS PESSOAIS DE QUEM REGISTRA. INFLUÊNCIA	○ OBSERVADORES PARTICIPANTES: Interação com o ambiente, relacionamento com crianças e adultos, maneira como o conhecimento é construído. ○ “Nos processos reflexivos e de planejamento flexíveis que a documentação torna possível que, por sua vez, motivam e dão sentido ao processo de documentação” (p.151). ○ Manifestações particulares das crianças/arsenal documental/ressignificações não arbitrarias. ○ Um observador atento vê muito melhor as crianças. ○ Crianças pequenas. ○ Defesa do professor no que se refere ao instrumento de registro.
○ Defesa: compartilhamento dos registros – edição e organização. PRÁTICA REFLEXIVA EM QUE TODOS APRENDEM! ○ Uma forma complexa de pensar o planejamento flexível: <i>progettazione</i>. ○ Ouvir as crianças não é fazer tudo o que elas querem, mas selecionar o que encorajar e prosseguir em um planejamento flexível. ○ Outras contribuições da documentação.	○ Amplifica os conceitos sobre o que as crianças estão elaborando, suas teorias e questionamentos. ○ Coletivo de aprendizagem/Responsabilidade pública. ○ Importância da criança ver e rever-se/Processos internos genuínos.
CICLO DE INVESTIGAÇÃO	○ Recorrer a textos técnicos. ○ “Tempo perdido”. ○ Natureza investigativa da criança. ○ Defesa do trabalho do professor que a documentação fomenta. ○ Poder de transformação. ○ Experiência de mente e corpo. Para construir um processo de documentação proveitoso há exigência de um alto nível de comprometimento e curiosidade intelectuais. Além de dedicação que geram diálogo e colaboração contínua.

Este encontro foi relativamente difícil porque o tempo foi novamente dividido com a pedagoga, mas dessa vez, ela estava com algumas demandas que tomaram mais tempo do que o esperado. Mesmo assim, foi possível discutir questões importantes que retomaram combinados dos encontros anteriores como organização dos roteiros semanais. Para isso, foram projetados com *data show*, além dos slides para exposição das ideias do texto, os roteiros semanais de cada turma. O intuito foi auxiliar as professoras da unidade com relação ao acesso a esses documentos, pois ficou claro que todas elas (exceto a professora-pesquisadora, além da diretora e pedagoga da unidade) desconheciam a fonte ou local em que os roteiros estavam arquivados. Essa constatação se deu a partir de uma fala das professoras quando

questionada sobre o roteiro semanal: - “Não sei, a diretora que imprime quando a gente precisa”. Essa fala pode não parecer problemática demonstrando apenas procedimentos corriqueiros de organização. Porém, se analisada com um pouco mais de profundidade, revela um teor de engessamento que existe nas práticas que organizam o trabalho pedagógico das professoras de educação infantil, que muitas vezes sequer sabem sobre meios e fins dos instrumentos que usam no dia-a-dia. O fato das profissionais não terem conhecimentos dessa natureza, dificulta o trabalho delas no sentido de adaptarem as práticas conforme a necessidade. O que está querendo se dizer aqui é que: o cotidiano da educação infantil exige flexibilidade de planejamento, avaliação e execução, o que necessita domínio de alguns processos. Como vão adaptar se não sabem deles?

Outra ação deste encontro foi a apresentação de um material (APÊNDICE 2) que retomou a discussão do primeiro encontro, com os pontos principais dos textos lidos e discutidos até então. Para a construção dele, foi considerada uma forma de deixar o texto em forma de tópicos para facilitar a leitura que conseqüentemente aumentaria as possibilidades de visitação a ele por parte das profissionais. A intenção era deixar este material de fácil acesso na sala, funcionando como apoio às professoras. Por isso, a responsável pelo trabalho na unidade, colocou o material na parede das salas para facilitar a visualização, uma vez que foi observado o costume de já ao receber os textos guardá-los em pastas, as quais quase sempre ficavam “escondidas”, dificultando a sua retomada para leitura e estudo.

O conteúdo previsto então para o quarto encontro foi: o processo de documenta o como elemento norteador do planejamento na educa o infantil. O objetivo: ampliar o repertório teórico das professoras participantes do projeto acerca dos processos de documenta o.

A partir da vivência presencial descrita acima, todos os próximos encontros do projeto aconteceram em horas-permanência, sendo que não houve mais nenhuma situa o de exposi o com as profissionais.

O que deu continuidade ao projeto foram as experiências que os grupos de trabalho (professoras de referência de cada turma) constr  ram através das leituras que realizaram em hora-permanência. Leituras estas, de materiais produzidos pela professora responsável pelo projeto, em geral resumos de textos da literatura para avalia o na educa o infantil. Com o passar dos dias na unidade, percebeu-se que os registros nos portfólios estavam com uma característica descritiva, somente.

Desse modo, o próximo texto selecionado foi “O registro de práticas pedagógicas produzidos por professores”, de Amanda Teagno Lopes. O conteúdo para esta leitura foi: a) Conteúdo de registro e b) Registro de caráter reflexivo. E os objetivos foram: i) compreender a necessidade de se registrar de um modo mais reflexivo e não somente descritivo e ii) ampliar as possibilidades de registros na prática docente a partir de referências deste exercício. O principal diferencial do material disponibilizado, que está apresentado no Quadro 6, é a quantidade de exemplos que ele traz e esta é uma característica que as professoras demonstraram grande apreço, além do desejo de conhecerem textos com estas características.

Quadro 6: Texto de leitura solicitada.

RESUMO: O REGISTRO DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PRODUZIDO POR PROFESSORES.

Amanda Cristina Teagno Lopes.

A autora inicia o texto afirmando que o trabalho do professor que registra é quase que artesanal: é uma organização minuciosa que se faz necessária e atinge todos os materiais que ao longo do trabalho se produzem: cadernos, planejamentos, desenhos, bilhetes, pautas de reuniões, observações sobre as crianças. Ela ressalta que, além das formas formais de registro que se compõem através da documentação oficial, o professor pode buscar apoio em outros instrumentos que ofereçam mais liberdade para si. Em seguida, ela analisa alguns registros de sua própria autoria enquanto atuava como professora de educação infantil. Ela esclarece que esta tarefa teve por objetivo aproximar os professores dos seus registros e “compreender seu papel na formação, desenvolvimento profissional e na melhoria da qualidade da ação docente” (p. 112).

Em seu relato, ela revela que o grupo com o qual trabalhava proferia inicialmente sobre a dificuldade de registrar as práticas diárias, dada a obrigatoriedade desta tarefa naquele contexto. Um contexto de obrigatoriedade pode tornar esta prática árdua e sem sentido, por isso há tanta necessidade de realmente compreender a importância desta vivência pois “as possibilidades e as limitações do registro de práticas dependem, em grande parte, do modo pelo qual esse registro é utilizado/valorizado/reconhecido” pelo professor (p.114).

Em seguida a autora levanta, de fato, suas considerações acerca dos registros diários, praticados em cadernos e dos portfólios de projeto.

1. Cadernos de registro diário.

Os registros diários precedem o planejamento, na medida que se utiliza dele também para momento de introspecção e avaliação. Quanto a forma que se registra, é necessário que seja narrativo e que a descrição e análise se façam presentes. Essa análise deve caminhar em dois sentidos: 1º) **passado**, em que seja compreendido o fenômeno da prática. 2º) **futuro**, para elaboração dos encaminhamentos.

Exemplos:

- Referência ao desenvolvimento do grupo: *“A turma tem reconhecido com facilidade os nomes dos colegas em brincadeiras como, por exemplo, jogo da forca. São capazes de, apenas sabendo o número de letras do nome, ou sua letra inicial, identificar a criança sorteada. (12/2/2001)”*
- Referência a crianças de forma particular: *“A Danielli pareceu-me mais segura e extrovertida hoje; falou na roda, brincou com os colegas e ensinou-os a jogar Cara a Cara (e sentiu-se útil por ter recebido esta tarefa), entregou-me uma cartinha feita em sua casa com corações, etc. Parece-me que há um vínculo comigo e, por intermédio dele, tem ampliado seus vínculos com colegas, o que é muito positivo. (14/02/2002)”*
- Referência às atividades: *“Coloquei preço em produtos (5,4,3,2 e 1 real), com o símbolo convencional (R\$ 1,00). Na sala, pendurei notas de 1 a 5 reais na lousa e chamei algumas crianças, pedindo que escolhessem o produto e mostrassem como pagar. Foram à frente Wallace, Mael, Pedro, Alisson e Lucas. Ia escrevendo na lousa nome e preço e as crianças pegando as notas e colando. (14/10/2003)”*

Em sua análise a autora percebeu que os registros ao longo dos anos foram saindo de um caráter *descritivo*, para mais *reflexivo*. O que nos ajuda a

compreender que o exercício constante de registro, é aprimorado em si mesmo através da leitura/reflexão do próprio exercício e por quem o realiza.

- *Reflexões:* A atividade foi muito interessante e acredito que deva ocorrer mais vezes por estimular a interação e a construção conjunta do conhecimento, bem como a criação do conflito cognitivo ocasionado pelo confronto de opinião divergentes, ou seja, de hipóteses diferentes sobre a escrita. (20/02/2001)
- *Questionamentos:* Em relação às atividades, às vezes me questiono: tenho realmente contribuído para a aprendizagem dessas crianças? (02/04/2003)

2. Portfólios de projetos.

A seleção de registro entendida como portfólios, representam a construção da memória que possibilita trocas, divulgação do trabalho e produz história. Produz assim, memória pedagógica e levanta ainda, a questão do contexto institucional, pois direta ou indiretamente o revela.

Segundo a autora, os portfólios que construiu com a turma na qual trabalhava apresentam relatos de dilemas que ela viveu a partir de situações problemáticas do trabalho pedagógico. Este fato justifica-se na afirmação que diz “a ação docente se caracteriza essencialmente pela complexidade, incerteza e imprevisibilidade das situações” (p. 133) e ressalta ainda: “escrever é também fazer perguntas”.

Nos portfólios, narração e reflexão fazem-se presentes. Em tais registros, o professor expõe concepções, objetivos, justificativa para o tema/projeto escolhido e relata diferentes etapas do trabalho, narrando o processo de pesquisa vivenciado e construído pelo grupo. As crianças aparecem como protagonistas da ação juntamente com o professor, e sua voz também se manifesta nos relatos. (LOPES, 2009, P. 133)

Outros exemplos:

- *“O livro deve estar errado. Eles as vezes erram”, disse Giovanna. A convicção apresentada pelo grupo de que os raios descem das nuvem em direção ao solo foi um pouco desestabilizado a partir da minha fala, configurando-se uma verdadeira problematização. (Projeto Mistério de Raios, 2001, p.8)*

- “O tema surgiu espontaneamente no grupo, em uma roda de conversa, quando Felipe comentou que havia visto, no programa do Fantástico, a notícia de que um vulcão norte-americano corria o risco de entrar em erupção e produzir ondas gigantes que poderiam, inclusive, atingir o Brasil. Outras crianças comentaram sobre a reportagem, bastante entusiasmadas, afirmando que a onda poderia cobrir alguns países, etc., imaginando trágicos acontecimentos. Nosso projeto dos raios estava no fim e, por isso, sugeri que estudássemos algo sobre os vulcões: poderia trazer um vídeo para assistirmos, como havíamos feito na pesquisa sobre raios – o que agradou muito às crianças e foi extremamente enriquecedor-, e realizar uma experiência da Revista Recreio. (Estudo sobre o Vulcão, 2001, p.2)”

A autora finaliza o texto afirmando que os portfólios demonstram uma seleção e sistematização de registros e não simplesmente uma reunião aleatória deles. Nele, há maior legitimidade que o transforma em conhecimento, em documento. Dessa forma, há grande diferença entre cadernos de registros e portfólios, mas que o primeiro contribui para o último.

FONTE: LOPES, O registro de práticas pedagógicas produzido por professores. In: _____. **Educação Infantil e registros de práticas**. São Paulo: Cortez, 2009, p. 109-149.

O encontro seguinte pediu a leitura do recorte do texto de Catarina Moro (Quadro 7).

Quadro 7. Texto de leitura solicitada.

Avaliação, registro, portfólio, documentação pedagógica: entrelaçamentos para construções identitárias.

(Parte do texto: Avaliação em educação infantil: sobre refletir acerca de identidades)

Catarina Moro

Um pouco sobre avaliação...

A autora inicia o texto considerando a importante tarefa de se visualizar o entrelaçamento que existe entre as estratégias, procedimentos, ferramentas, e

produtos de avaliação com a prática educativa quando são promovidas reflexões/discussões que promovam o acompanhamento dos processos vividos com as crianças. Desse modo, esses processos são o que dá substância a um produto, artefato, objeto, ferramenta, instrumento ou qualquer outra forma elegida de se expor as práticas e as experiências vividas, além das que as precederam. Investir em um processo de avaliar significa colocar-se em um local de auto-avaliação, que exige uma visão crítica da sua própria prática pedagógica, compreendendo-a.

A autora prossegue, levantando o conceito de “avaliação de contexto” que possibilita uma concepção avaliativa que leva em consideração os meios nos quais as práticas estão imersas, ou seja, o contexto em que o cotidiano educativo acontece.

(...) a avaliação de contexto permite problematizar a avaliação da aprendizagem ao colocar os objetivos educacionais alcançados pelas crianças em articulação com a qualidade da formação que elas recebem (o contexto relacional e de aprendizagem oferecidos), no sentido de permitir visualizar e discutir o impacto real da experiência educacional sobre os educandos. (BRASIL, 2015, p.40-41).

Toda a base legal que norteia a educação infantil brasileira, defende uma avaliação que reforce a história e trajetória das crianças, sem dar apoio às formas avaliativas que reafirmem padrões comparativos e visões estanques das crianças. Na educação infantil, as crianças estão vivendo uma fase da vida da qual estão evidentes aspectos como variedade e multiplicidade. As crianças são únicas e os estudos recentes de áreas como a psicologia e antropologia não sustentam uma referência que considere um padrão normativo do desenvolvimento das crianças. Por isso, se defende uma avaliação de caráter narrativo, descritivo. A autora chama atenção ainda, para se ter consciência da necessidade de saber o que fazer com os dados coletados (para o caso de fotos, anotações e afins).

A autora argumenta também que não há como ter uma “receita” sobre o modo correto de construir cada um dos instrumentos de avaliação possíveis, porém, se pode discutir sobre e principalmente acerca do instrumento que a equipe tem interesse de trabalhar.

Um pouco sobre portfólio...

A autora caracteriza o portfólio utilizando-se do conceito de Frison (2008, p.

214) que sobre o instrumento diz:

(...) é considerado uma coleção organizada de trabalhos que permitem a autorreflexão e ajudam a compreender o que está sendo feito. Essa forma sistemática de colecionar, selecionar, refletir sobre o que é feito torna o portfólio um instrumento dinâmico e significativo de avaliação das aprendizagens realizadas. Ele também é referência, é uma estratégia que permite organizar a avaliação formativa de acordo com as ideias e os princípios estabelecidos na proposta pedagógica.

Em seguida, ela socializa a experiência de duas instituições da Itália na elaboração de portfólios. Na referida experiência, havia uma espécie de roteiro que o grupo interessado em trabalhar utilizava para se perguntar sobre este processo: por que nos interessa “tratar” este tema em particular?; qual é a nossa experiência a respeito?; por que temos trabalhado/feito deste modo?; de quais teorias e saberes profissionais tiramos indicações? ;(...) de que se trata [o portfólio]?; por que se solicita o portfólio?; qual é a finalidade?; por quais razões pensamos que nos seja útil?; como proceder para a construção de um portfólio que seja útil às crianças na pré-escola [Educação Infantil] não destinado principalmente a transição para o escola elementar [Ensino Fundamental] e que serve, a seguir, para vida ativa?; para ter sentido, quais documentos devem ser incluídos na “caixa chamada portfólio”? (ZUNINO, 2005, p.17)

Com o andamento do trabalho, outras questões de nível teórico/prático foram aparecendo como: concepção de aprendizagem; competência para observação; escuta das crianças e “senso de narrativa”; envolvimento das crianças e das famílias no processo; relação com a etapa educacional sucessiva; centralidade da brincadeira na proposta curricular da Educação Infantil; relação portfólio-orientação - a criança sobre seu processo de aprendizado e desenvolvimento e também aos familiares; possibilidade de conhecimento pela criança do seu processo; relação portfólio-programação intencional das práticas educativas; relação portfólio-avaliação. Ou seja, a proposta de construção de portfólios é um modo do coletivo docente interrogar-se sobre o quê oferta às crianças enquanto programação educativa e de que modo compreende a interlocução delas nesse contexto. Ainda sobre isso, a autora menciona que as professoras recaíram em uma reflexão que, ao pensarem sobre portfólios a identidade educativa de cada profissional floresce. Nasce também a ideia acerca da instituição e sobre as crianças e suas capacidades e competências, o que se apoia na prática profissional de cada um e como se

decide documentar no portfólio.

Para construir um portfólio, é necessário conhecer a criança com quem se trabalha, para que na sua ação atenta, curiosa e investigativa, seja possível da parte do profissional mostrar como elas aprendem, agem, interagem, brincam e se expressam dentro de suas peculiaridades e exclusividades.

Possibilidade de ampliação no uso dos portfólios...

A autora traz ainda, uma possibilidade de ampliação na participação das crianças nos portfólios, uma vez que é possível se fazer uma parceria também com as famílias, construindo assim, uma construção compartilhada. Além disso, **questionar a criança sobre suas percepções sobre portfólio** também é um fator que pode enriquecer o processo avaliativo, pois as trata como sujeitos ativos do próprio percurso educativo, propondo-lhes um exercício de autorreflexão e metacognição.

Por último, a autora argumenta com Savio (2006) a possibilidade de uso de um roteiro para entrevista das crianças, com base nas seguintes questões (podendo, claro, serem repensadas por cada profissional de acordo com seu contexto de trabalho):

1. O que você/vocês mais gostou/gostaram de fazer enquanto... (situação específica)? Por que?
2. O que você/vocês não gostou/gostaram de fazer? Por que?
3. O que você/vocês gostou/gostaram de fazer sozinho/sozinhos?
4. Com quem você/vocês gostou/gostaram de estar? Por que? O que vocês fizeram juntos, de bonito?
5. Você/vocês lembra/m algo estranho que aconteceu, talvez que tenha feito ou dito você ou qualquer um de vocês?
6. O que você/vocês aprendeu/aprenderam enquanto ... (situação específica)?

Fonte: SAVIO, 2006, p. 99.

O texto sugere que no portfólio esteja contida uma parte chamada “a criança se apresenta”, onde estariam inseridas as informações coletadas na entrevista em forma de descrições de fala ou desenhos, por exemplo.

Outra possibilidade são questões voltadas aos pais/familiares, que podem ser específicas para um momento inicial ou final de contato com a criança (início ou encerramento de ano letivo também). Por exemplo:

1. O ingresso do/a filho/filha de vocês na pré-escola/instituição de educação infantil foi importante para vocês? Por que?
2. O que gosta/m fazer ao filho/a de vocês e como gostam de fazê-lo?
3. O que faz de modo autônomo?
4. Com quem gosta de estar? Como e para fazer o quê?
5. Exprime o próprio ponto de vista pessoal? Em quais circunstâncias? Como?

Fonte: SAVIO, 2006, p. 101.

Cada portfólio é único; com muitas particularidades; é pessoal. Assim, ele acaba se tornando uma estratégia que promove a aprendizagem da criança no que diz respeito a sua especificidade e identidade. Além disso, respeita a cultura familiar e segundo a autora “Esse entendimento, coaduna com uma compreensão da avaliação como ética, zelo, respeito e atenção para com as crianças e seu bem-estar.”

Os portfólios como documentação sistemática, colocam-se como recurso para apoiar a pesquisa pela própria professora sobre o fazer docente, as “empoderando” para agirem como autoras/diretoras da sua própria prática e, servem, ao mesmo tempo, como ocasião para a formação em contexto.

Os objetivos para esse encontro foram: a) compreender o portfólio como um instrumento que retrata a postura política do profissional frente ao trabalho educativo; b) sensibilizar sobre a possibilidade de se construir portfólios de forma compartilhada. O conteúdo: Portfólio com uma perspectiva política, compartilhada e identitária.

O último texto que foi realizada a leitura, foi um recorte do “A documentação da aprendizagem: a voz das crianças”, de Ana Azevedo e Júlia Oliveira- Formosinho. Com se objetivou: - possibilitar a reflexão para o uso de entrevistas com as crianças; e o conteúdo: entrevistas como exercício da escuta às crianças e aprofundamento na construção compartilhada dos portfólios.

Quadro 8. Último texto de leitura solicitada.

Recorte do texto: **A documentação da aprendizagem: a voz das crianças.**

Ana Azevedo

Júlia Oliveira-Formosinho

O texto apresenta uma pesquisa realizada pelas autoras acerca do que as falas das crianças revelam a partir do trabalho com portfólios. A pesquisa é realizada a partir de uma entrevista que as professoras fizeram com as crianças para que estas fossem escutadas, dando-lhes direito de falar sobre o que lhes diz respeito. Segundo Oliveira-Formosinho (2007), “a escuta é um processo de ouvir a criança sobre a sua colaboração no processo de co-construção do conhecimento, isto é, sobre a colaboração na co-definição de sua jornada de aprendizagem” (p. 28).

As autoras explicam que as entrevistas com as crianças podem ter diversos formatos e que sua utilização deve levar em conta: a idade da criança, o contexto e informação que se quer ter. Além disso, a entrevista quando bem realizada, auxilia a criança a tomar consciência dos seus processos de auto-avaliação e a compreender sua aprendizagem.

Desse modo, o texto apresenta a entrevista concebida. Ela conteve nove questões que objetivavam abordar quatro dimensões: concepção e desenvolvimento do portfólio, o papel do portfólio na aprendizagem, participação dos pares, envolvimento da família. As entrevistas foram audiogravadas e transcritas nos portfólios.

O presente recorte apresentará algumas das perguntas da entrevista, consideradas cabíveis para o trabalho com portfólios nesta unidade de educação infantil, seguidas de algumas respostas das crianças, para reflexão e tentativa das professoras.

Pergunta elegida 1: **O que é um portfólio?**

Resposta elegida 1: “ É uma capa que tem os meus trabalhos, os de quando eu era pequenina e os de agora que já sou grande (...), tem pinturas, desenhos, colagens, escrita (...), também tem fotografias minhas a brincar nas áreas e a fazer trabalhos quando eu era pequenina, tinha para aí 3 a 4 anos. Também tem trabalhos e fotografias de agora que já sou grande e tenho 5 anos. Os (trabalhos) de quando eu era pequenina não são iguais aos de

agora.” (Rita)

Resposta elegida 2: “(O portfólio) tem os meus diferentes trabalhos e fotografias. Também tem desenhos, mas são todos diferentes dos que eu faço agora porque as roupas dos desenhos que eu faço agora têm formas e cores diferentes. Quando eu era mais pequena eu não sabia fazer olhos, os braços, nem a boca, nem o cabelo, nem os pés.” (Joana)

“Esses testemunhos revelam que as crianças percebem o seu portfólio como um **veículo de conexão entre o passado e o presente** e que vêm nessa conexão um tempo de aprendizagem e desenvolvimento. (AZEVEDO e OLIVEIRA-FORMOSINHO, p. 121).

Pergunta elegida 2: **Gosta do teu portfólio?**

Resposta elegida 1: “Gosto muito, muito, muito (...). Porque ele guarda as coisas de que eu gosto e sei fazer de quando eu era pequenina e de agora.” (Rita)

Resposta elegida 2: “Gosto muito, muito, muito (...) porque é muito bonito. Gosto de ver as minhas fotografias e meus trabalhos. Eu nunca tinha feito, é a primeira vez que eu tenho um portfólio. Gosto muito, muito do meu portfólio. Gosto de ver as minhas fotografias, gosto de ver aquela fotografia que estou com umas calças de alcinhas porque foi a minha tia que me deu. Também gosto muito dos diários de fim de semana que são muito interessantes porque são os meus pais que escrevem e sou eu que desenho. Também gosto dos meus desenhos, de planear, porque eu gosto muito de planear. Na outra escola eu não sabia fazer isso, a professora é que mandava os meninos. Lá eu não também não tinha um portfólio e não sabia o que era isso. Eu estou a adorar o meu portfólio. (Mafalda)

“A voz desta criança revela uma consciência das diferenças que separam a pedagogia praticada neste novo contexto da pedagogia praticada na sala do jardim-de-infância que frequentou. A Mafalda sabe que neste novo contexto ela pode participar porque é respeitada e perspectivada como um sujeito de direitos cujo primeiro direito é o poder de exercer os seus próprios direitos.” (p.129)

Pergunta elegida 3: **Quem faz o teu portfólio?**

Resposta elegida: “Sou eu e a professora. Eu escolho um trabalho e

depois falo com a professora. Digo porque escolhi aquele trabalho e ela faz-me perguntas: como é que eu fiz o trabalho, o que eu gosto dele e se fui sozinha que fiz. O que foi mais difícil, o que foi mais fácil, coisas assim. (a professora) escreve o que eu digo, escreve e depois põe no portfólio com o meu trabalho. Põe os meus trabalhos na mesa e ela escolhe um. Diz que é bonito, diz porque escolheu.”

“quando as crianças são envolvidas na avaliação do seu próprio trabalho e participam ativamente o processo de construção do seu portfólio, começam a compreender as suas forças e a refletir sobre as suas próprias necessidades e isso ajuda-as a sentirem-se responsáveis pela própria aprendizagem. (p.130).

Pergunta elegida 4: **Quem escolhe os trabalhos para o teu portfólio?**

A resposta elegida foi obtida através de uma conversa para escolha do trabalho que podemos ver um trecho a seguir:

Mariana: *Quero este trabalho para o meu portfólio.*

Professora: *Porquê?*

Mariana: *Porque gosto dele. Sou eu e minha mana.*

Professora: *Explica-me como fizeste esta pintura.*

Mariana: *Fiz assim, pintei tudo de azul, depois pintei a relva de verde aqui no fundo, estás a ver? Depois fiz o céu com o dedo.*

Professora: *Ah! Fizeste o céu com os dedos, explica-me como fizeste isso.*

Mariana: Não foi com os dedos, foi só com o dedo e ficou diferente. Os pintores fazem céus diferentes, não só os azuis. Às vezes fazem assim os céus.

Professora: *Ah! Estou a perceber. Fizeste um céu com muitas tonalidades.*

Mariana: *Mas também fiz duas árvores. São as árvores daqui. Esta é um limoeiro. Primeiro pintei as árvores, o tronco e os ramos e depois pintei de amarelo os limões. Esta (aponta para outra árvore), primeiro pintei de branco e depois de vermelho. É uma árvore que dá aquela fruta que não sei o nome.*

Professora: *As ameixas. É uma ‘ameixoeira’.*

(...)

“A Mariana descreve o percurso do fazer refletindo sobre o que faz, e descreve o seu modo de fazer refletindo sobre como faz. Este exemplo

mostra como o papel da educadora é crucial no processo de aprendizagem da criança” (p. 132).

Pergunta elegida 4: **O que você aprende com o teu portfólio?**

Resposta elegida: “Nós aprendemos muitas coisas na minha escola. Aprendo dos trabalhos antigos que eu fiz. E aprendo que agora faço diferente. Vejo que agora faço diferente (...), porque agora já sei fazer. Já não é só riscos. Aprendo da consulta do portfólio. Aprendo porque vejo lá as coisas que aprendi e também mostro aos meus amigos.” (Claudia)

“ O modo como as crianças percebem as suas aprendizagens quando olham para o seu portfólio de avaliação sugere que estas crianças estão a construir uma imagem positiva do processo de ensino/aprendizagem, estão a criar expectativas adequadas acerca de si como aprendiz e estão a desenvolver um sentimento de competência e de auto-estima, de prazer pelo trabalho e de satisfação pela escola. (p. 136)

Como já explicado neste trabalho, o cronograma organizado na etapa de planejamento do projeto foi pensado de uma forma otimista, sem levar em conta situações adversas que se dariam ao longo do ano letivo. O intuito era enfrentá-las o quanto possível quando e se realmente fossem manifestadas. As citadas situações (corriqueiras nas instituições públicas de educação infantil em Curitiba), infelizmente se levantaram e comprometeram de certa forma o andamento da iniciativa da pesquisa-ação. A situação de maior importância foi a hora-permanência reduzida. As professoras de educação infantil têm direito a 20% da jornada semanal (40h) em hora-atividade. Porém, a partir das primeiras iniciativas do projeto, o tempo das horas-permanência já apresentava redução: elas estavam acontecendo em percentual inferior ao previsto, sendo de 4h/semana. Essa situação se dá pela necessidade de atender as crianças em sala, e se não tem na unidade profissionais disponíveis para reposição da carga horária referente a hora-permanência, não há o que fazer. As 4h/semanais já é uma estratégia da gestão, para fazer o possível, dando importância para o tempo de planejamento/preparação do profissional que trabalha em sala. No fim do ano, o CMEI passou por situações de agravamento, uma vez que mais profissionais se afastam por questões de saúde e também não há reposição. O ano letivo caminha para

seu fim, com horas-permanência reduzidas, escassas e com as equipes realizando-as (quando possível) separadamente e, sem reposição.

PARTE IV - REFLEXÕES E CONSIDERAÇÕES DAS TURMAS – UMA ANÁLISE COMPARATIVA E INDIVIDUALIZADA.

O Maternal I é uma turma de 22 (vinte e duas) crianças atendidas por 3 (três) professoras. Com relação aos portfólios, alguns dos registros encontrados antes da iniciativa do projeto (Figuras 9 e 10), mostram que as professoras tinham seu trabalho norteado por áreas de formação humana recomendadas pelo documento Diretrizes Curriculares para a Educação Municipal de Curitiba – Objetivos de aprendizagem: uma discussão permanente (CURITIBA, 2012).

Figura 9

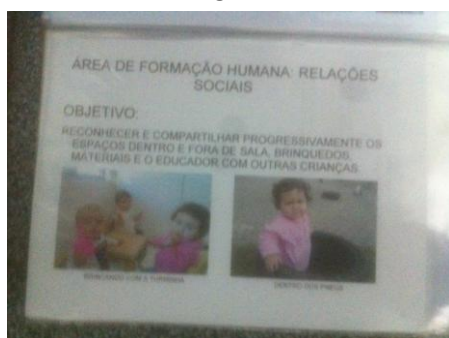


Figura 10



Nesse material, a foto retrata o objetivo ao qual se encaixa. Por exemplo: o objetivo é experimentar as possibilidades expressivas no uso de materiais diversos. A foto que representa o objetivo mostra a criança brincando de flauta seguida de um comentário: “essa flauta é muito divertida”. O material é constituído também de coleções de fotos da criança a quem pertence o portfólio. Há ainda relatos como: “Colocamos elásticos entre dois berços chamado cama de gato para que as crianças explorassem e tentassem ultrapassá-la”. Essa proposta está ligada ao conhecimento matemático (área de formação humana) e o objetivo de aprendizagem é: adquirir noções de orientação espacial deslocando-se no espaço: arrastar-se, engatinhar e andar, transpor obstáculos existentes ou propostos em um trajeto.

Atualmente, os portfólios relatam as observações que as professora fazem sobre a atitude das crianças frente às propostas. Como por exemplo: “Fernanda

disse que gostou mais desse trabalho, porque gosta da cor laranja”.

Figura 11

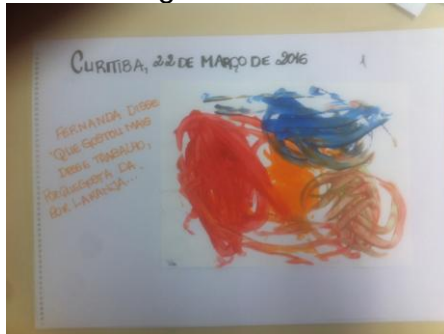
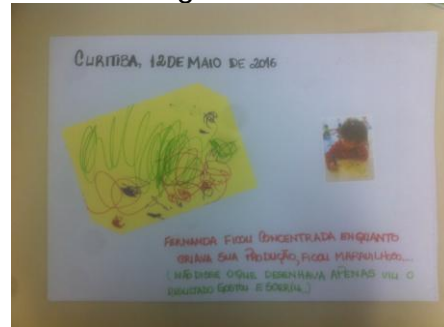


Figura 12



O Maternal II A atende 28 crianças, com 3 professoras responsáveis pelo trabalho. Em relação aos portfólios, a organização deles (Figura 13) anterior ao projeto era dentro de caixas, em um armário alto, o que dificultava o acesso e o manuseio.

Figura 13



Em relação ao conteúdo, os portfólios apresentavam registros padronizados. Como mostram as figuras abaixo (14 a 19), as pastas organizavam desenhos das crianças, e em cada uma delas tinha uma legenda igualmente escrita para todas. As legendas traziam sentenças como: “Meu primeiro riscante”, “Gostei dessa atividade”.

Figura 14



Figura 15



Figura 16



Figura 17



Figura 18



Figura 19



A partir das intervenções da pesquisa-ação, os portfólios foram reorganizados. A imagem ilustra bem (Figura 20), o manuseio constante pelo qual os materiais estão passando e que eles agora fazem parte da rotina da turma.

Figura 20.



Os conteúdos nos portfólios atuais manifestam maior participação das crianças e a construção em conjunto dos materiais em que várias delas participam dos momentos de registro em portfólios. Como mostram as figuras abaixo (21 e 22), o material ainda não está encadernado, pois ainda está em construção.

Figura 21

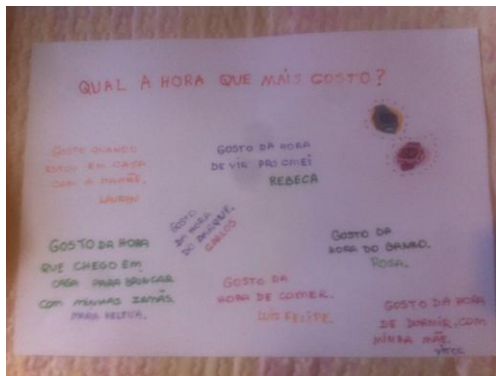
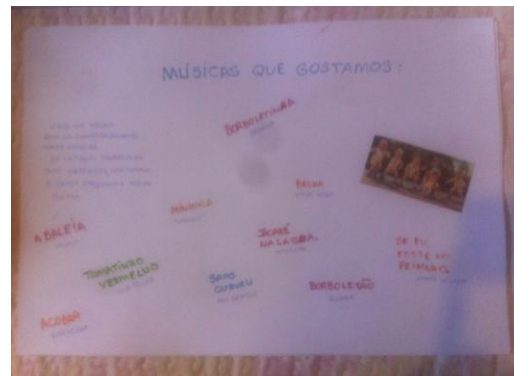


Figura 22



As professoras responsáveis por essa turma vêm exercitando o registro, principalmente, de rodas de conversa em que se escrevem as falas das crianças acompanhadas de seus desenhos. As falas captadas registram a cultura de cada criança e algumas particularidades de seus cotidianos dentro e fora do CMEI, como por exemplo: “Gosto quando estou em casa com a mamãe” ou “Gosto da hora de vir pro CMEI” e ainda: “Gosto da hora de comer”.

Os portfólios desta turma apresentam também historinhas criadas pelas professoras e crianças como o exemplo a seguir:

*Tem um monstro no bosque.
Ele mora em uma caverna bem grande.
Tem muitos olhos e quatro braços.
Tem bolinhas pelo corpo e tem cheiro de axila.
Gosta de comer mingau de chocolate e frutas.
Dorme em uma cama feita de folhas.
Gosta de crianças mas tem muita vergonha e não vem no CMEI.*

Percebeu-se ainda no material analisado, registros de acontecimentos ocasionais como “Hoje um passarinho bateu no vidro da janela da nossa sala. Ficamos muito tristes, pois ele não resistiu a batida”. Registros de afirmações das crianças comprovam o diálogo que existiu sobre esse fato: “o passarinho bateu no vidro e fechou o olho”.

O Maternal IIB, assim como a outra turma de Maternal II, atende 28 crianças com 3 profissionais. A organização dos portfólios anteriormente ao projeto (Figura 23) também dificultava o acesso no dia-a-dia, uma vez que eles ficavam no alto e dentro de caixas.

Figura 23



Com a reorganização dos materiais, os portfólios ficam acondicionados (Figura 24) em ordem alfabética, separados por fitas que auxiliam na organização.

Figura 24



Em relação aos registros anteriores (Figuras 25, 26, 27), os portfólios de todas as crianças apresentam os mesmos desenhos com legendas por área de formação humana. Não havia nenhum registro de fala e as fotos anexadas tem uma quantidade reduzida.

Figura 25

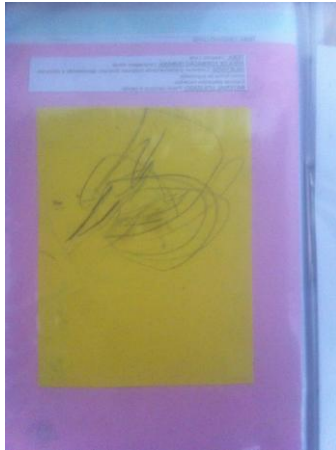


Figura 26



Figura 27



Com a intervenção na unidade, os portfólios estão, assim como na outra turma de Maternal II, com a participação das crianças explícita. Assim como mostram as figuras 28, 29 e 30, os registros são, nessa turma, caracterizados por fotos das crianças, desenhos que elas escolhem e sobre os quais relatam algo relacionado, como a transcrição da fala da criança: “Essa é *minha* parafuso”, o que demonstra a relação que ela fez com o desenho. Nessa turma as crianças estão escolhendo não somente os desenhos, mas as fotos que farão parte do seu portfólio. Nos registros, as professoras têm contemplado as preferências das crianças em relação às brincadeiras e companhias, além do que elas gostam de fazer na unidade.

Figura 28



Figura 29



Figura 30



Analizando ainda os portfólios das duas turmas de Pré I que o CMEI atende, a forma que o material era acondicionado segue o visto até agora (Figuras 31 e 32). Nas duas turmas, são 32 (trinta e duas) crianças atendidas com 2 (duas) profissionais responsáveis.

Figura 31



Figura 32



Figura 33

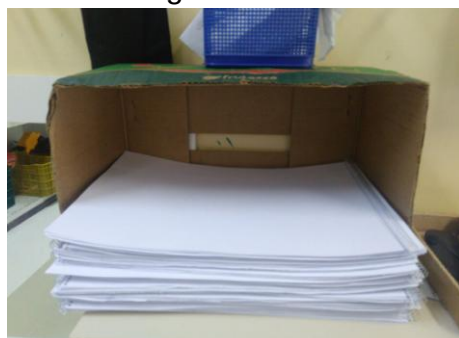


Figura 34



Atualmente, os portfólios de ambas as turmas ficam ao alcance das professoras (Figuras 33 e 34). No Pré 1 A eles ficam no balcão e as professoras optaram por já deixá-los encadernados. Segundo elas, isso facilita o manuseio e evita perdas de folhas. No Pré 1 B os materiais ficam em uma altura mais baixa que é ao total alcance das crianças, nesta organização apresenta-se um diferencial: na caixa que acondiciona os portfólios, ficam também um estojo de canetinhas e um caderno de anotações que agregam informações das crianças aos portfólios.

Com relação ao conteúdo que antes era registrado, pode-se observar que no Pré 1 A os registros eram realizados de forma menos padronizada do que aos outros materiais analisados até agora. Nos portfólios da turma em questão, aparecem registros que abordam a exploração que determinada criança faz ou não do espaço externo, seu desenvolvimento da linguagem oral. Afirma que o CMEI oferece atividades que estimulam as questões de leitura, oralidade e escrita das crianças. Aborda a arte como suporte para percepção da emoção, intuição, criação que são elementos fundamentais para a construção humana. Relata sobre como cada criança se envolve com as práticas artísticas oportunizadas nas salas de referência e defende a educação infantil como direito que contribui para o desenvolvimento pleno das crianças. As fotos escolhidas não se repetem, sendo que a criança a qual pertence o material está sempre contemplada em um momento de vivências saudáveis na unidade. As atividades escolhidas estão arquivadas e sempre acompanhadas das fotos que registraram a criança participando da mesma.

Figura 35

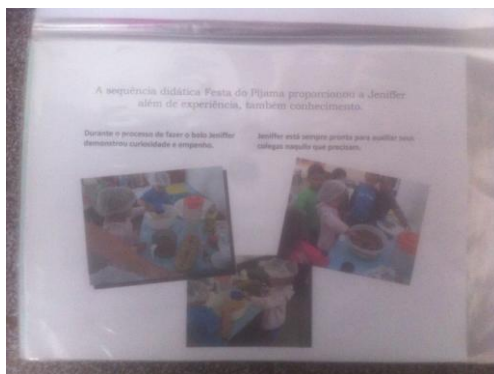


Figura 36



Figura37

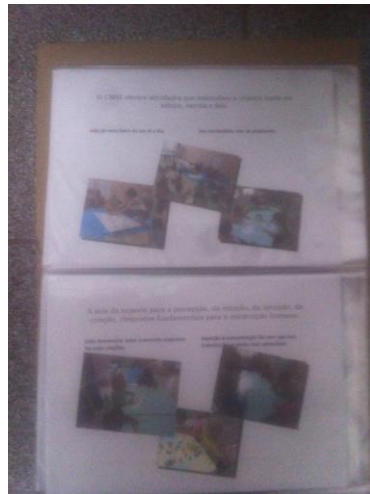
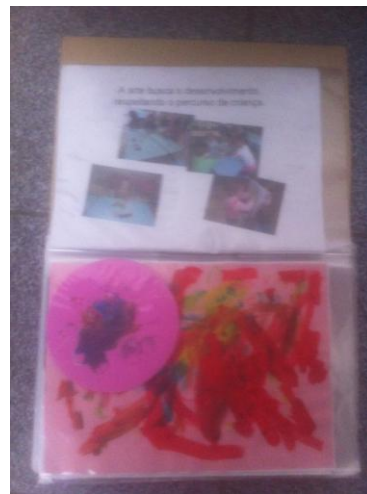


Figura 38



Atualmente os registros encontrados no Pré 1 A caracterizam um trabalho sequencial em que as professoras valorizam as conquistas das crianças, com destaques para o que elas sabiam fazer antes e o que elas sabem agora.

Figura 39



Figura 40

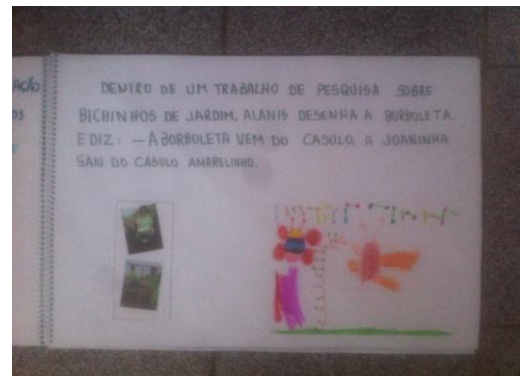


Figura 41



Há registros de preferências das crianças como: o que gosta de comer e brincar. Foram escritas também, experiências de pesquisas com os chamados bichinhos de jardim em que a criança relata: “a borboleta vem do casulo, a joaninha saiu do casulo amarelinho”. Nos portfólios da turma em questão, as crianças já se lembram do que se tratava o desenho que produziu anteriormente, como fica claro na fala: “Eu desenhei o jacaré dos indiozinhos” ou “eu gosto de desenhar eu mesma porque eu sou linda”. Os portfólios registram ainda, os conhecimentos que as crianças têm como, por exemplo, o domínio do seu nome: “A Alanis já identifica algumas letras do seu nome como A, L, N”. “Eu desenhei o piolho de cobra, a Bianca foi quem encontrou ele lá fora” Ficou linda ou então quais materiais utilizou para produzir “Eu usei revista, cola e tesoura”.

Com relação aos registros do Pré 1 B anteriores ao projeto na unidade, não há dados diferentes para serem considerados, porque das crianças matriculados nesta turma atualmente poucas delas (um número inferior a 10) frequentavam o CMEI. Isto quer dizer que a maioria da turma não possui portfólios, por terem iniciado suas atividades na unidade neste ano.

Já os registros posteriores ao projeto apresentam características como evolução do conhecimento da criança com falas como “Eu só fazia assim, agora eu faço assim em muito mais” e conhecimentos que as crianças demonstraram ter ao realizar atividades de culinária, por exemplo: “agora eu tenho que untar a forma”. Os portfólios contêm também informações referentes ao conhecimento de récita numérica que as crianças têm, apresenta fatores da cultura familiar, como por exemplo a criança que participa da sala ticando o seu violão para a turma. Frases como “descobri que não preciso ter esse medo (de escuro)”.

Figura 42

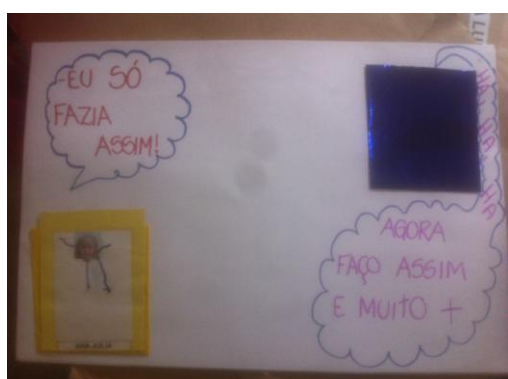


Figura 43

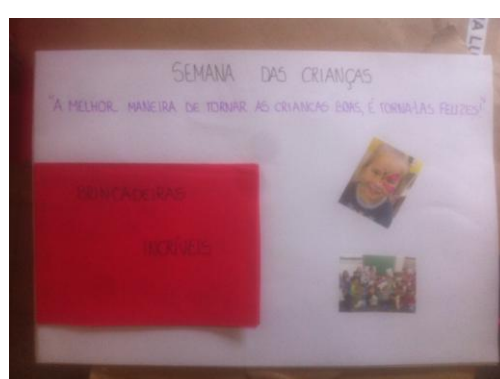
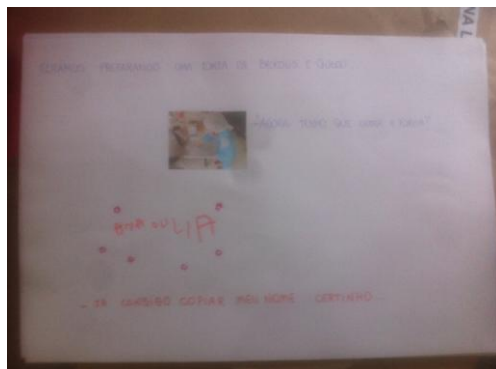


Figura 44



As professoras do Pré 2 também acondicionavam os portfólios dentro do armário, em um local de difícil acesso (Figura 45). Atualmente, os materiais ficam em uma caixa no chão. Eles ficam em envelopes, em ordem alfabética (Figura 46). As professoras relatam que as próprias crianças (como já reconhecem seus nomes) manuseiam os materiais e pedem para “fazer portfólio”.

Figura 45

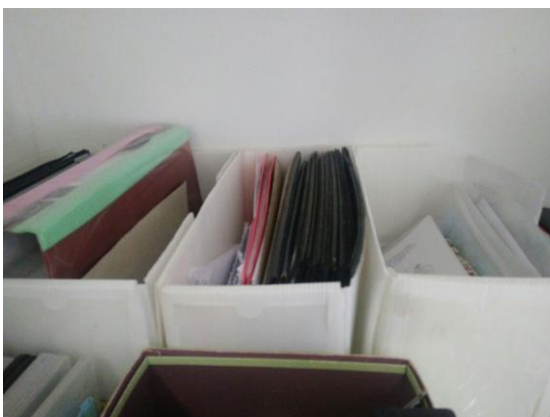


Figura 46



Os registros anteriores à intervenção na unidade eram realizados, assim como em outras turmas, com base nos objetivos de aprendizagem (áreas de formação humana). Os registros analisados trazem fotos, seguidas de registros escritos de uma área de formação humana, como por exemplo, “Identidade”. A foto sempre tinha ligação com esta área, retratando alguma atividade que fosse realizada e tivesse relação com ela. Em seguida, um breve comentário sobre a avaliação do profissional a esse respeito: “Thayla desenhou sua boneca trazida de casa. Ela tem

opinião formada do que gosta caracterizando sua identidade.”. Outro exemplo são os registros de “Linguagem visual” retratados com uma foto de colagem em tecido e o comentário: “Atividades de colagem a Thayla gosta bastante. Ela sempre pede para participar.”

Figura 47



Figura 48



Figura 49

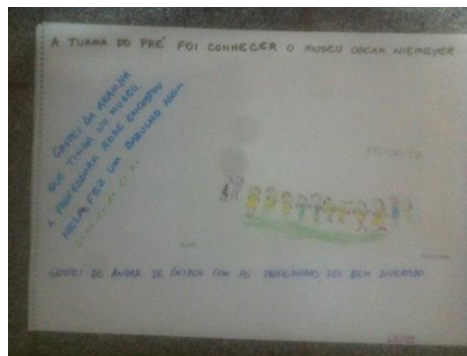
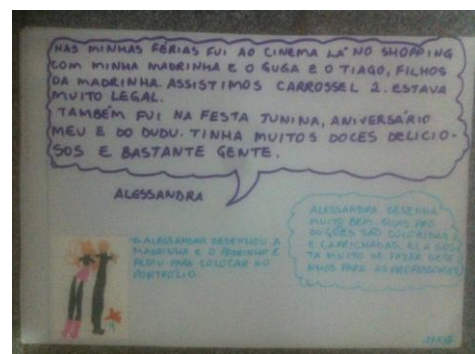


Figura 50



Atualmente os portfólios da turma registram atividades que elas vivenciam como o passeio com pôneis da semana das crianças e visita ao museu Oscar Niemeyer. Esses registros são seguidos sempre de relatos das crianças como: “tinha dois pôneis e um era branco” ou ainda: “eu gostei da vaquinha e do olho, e de pegar nas plaquinhas que fica dentro do olho” (Museu). Registram também os desenhos das crianças e explicações que elas dão sobre eles: “fiz um quadro, escrevi o meu nome, o nome do Fernando e da Heloísa”. Há relatos também das brincadeiras que as crianças constroem com os colegas e as relações estabelecidas entre eles: “Eu brinquei muito de boneca com a minha amiga”. Os portfólios têm muitas falas das

crianças: “Meu dia foi ótimo. Gostei de brincar embaixo das cabanas que as professoras fizeram”. Eles arquivam também desenhos e ainda não possuem fotos.

A partir dessa breve análise, que tentou evidenciar turma a turma as mudanças que foram ocorrendo na concepção e elaboração dos portfólios, é possível dizer que a pesquisa-ação foi bem aproveitada pelas professoras no sentido de desenvolverem novas formas de olhar para a construção dos portfólios, ampliando assim, as possibilidades para o uso desse instrumento.

Para saber das profissionais sobre suas considerações acerca dos resultados que o projeto apresentou, foi solicitado a elas que fizessem, ao final dele e de forma descomplicada e voluntária, um registro escrito (Anexos 2, 3, 4, 5, 6 e 7) sobre aspectos que ponderavam como pontos positivos e negativos da intervenção. Três equipes responderam, além da diretora da unidade.

Dentre os apontamentos realizados pelas professoras, seguem as opções da autora do presente trabalho como destaques em relação aos pontos positivos:

- a desconstrução da “visão antiga” sobre portfólios e construção gradativa de uma “nova visão” sobre eles;
- a participação das crianças na construção do documento: “eles gostam muito”;
- a possibilidade de mensurar a qualidade das atividades propostas e visualizar as potencialidades das crianças;
- o interesse das crianças pelos portfólios que gera “participação, capricho e interesse” quando elas veem o documento “tomando forma”;
- a possibilidade que as profissionais afirmam de fazer uma autocrítica;
- o valor dos textos socializados;
- o fato de o grupo ter “comprado a ideia”;
- a ampliação dos conhecimentos dos professores em relação aos métodos de avaliação.

Em relação aos pontos negativos ponderados pelas professoras destacam-se:

- a construção dos portfólios (na perspectiva proposta) como sendo “trabalhosa”;
- a tendência de se utilizar propostas mais ilustrativas, ou seja, as professoras se viram desenvolvendo práticas educativas que “ficam bonitas de ser ver nos portfólios”.

A questão mais recorrente, presente em todas as respostas se trata da dificuldade com o tempo, ou seja, a falta dele no cotidiano do CMEI.

Enquanto pesquisadora, a professora responsável pelo projeto na unidade destaca como principais pontos positivos:

- a participação das profissionais com as propostas da intervenção, o que resultou em portfólios caracterizados pela participação das crianças;
- o processo de qualificação das práticas avaliativas que se deu através dos portfólios e;
- o exercício do protagonismo das crianças viabilizado pela participação delas na elaboração dos portfólios;

Enquanto ponto negativo destaca-se uma dificuldade de natureza pessoal com as quais a pesquisadora se deparou:

- a falta de condições de encaminhar o projeto enquanto profissional com responsabilidades em sala. Ou seja, afirma-se aqui sobre a dificuldade de troca de conhecimentos científicos entre professoras de uma instituição de educação infantil, reforçando a responsabilidade desse tipo atividade a profissionais como pedagoga e diretora. Isso gera processos de hierarquização que ultrapassam limites administrativos e alcançam também as esferas pedagógicas (mesmo que tudo em um CMEI seja pedagógico), que poderiam ser de domínio de todos, de uma forma horizontal.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir dos encaminhamentos que a pesquisa-ação oportunizou a unidade, é possível afirmar que as práticas antes conduzidas de forma automatizada e padronizada foram repensadas pelas professoras. Com o projeto, as profissionais passaram a ver outras formas de conduzir os registros em portfólios, de maneira a tornar estes instrumentos narrativos e participativos, tendo em vista principalmente, as contribuições que as crianças podem dar a esses processos.

Questões que dificultam o andamento das práticas educativas nos CMEIs reverberam em todos os âmbitos. Na presente pesquisa, a questão mais saliente se refere ao desfalque das horas-permanência. Não foi possível realizar todos os encontros planejados e não cumprimento da agenda se deu principalmente pela falta de tempo, destacando que as permanências tiveram o tempo diminuído o ano inteiro e. Em relação a isso, a pesquisadora responsável pelo projeto seguiu uma postura horizontal em relação às demais profissionais, se vendo sensível a outras demandas que as professoras tinham como, planejamento, tarefas burocráticas, atividades fora da unidade e outras demandas que organizam o trabalho em uma unidade de educação infantil. Dessa forma, grande parte das atividades como leituras dos textos, foi realizada de forma autônoma pelas professoras.

Embora a pesquisa-ação não tivesse como foco as condições de trabalho vividas pelas professoras, ela não somente se aproximou delas, mas foi influenciada e sofreu consequências em decorrência das mesmas. Sobre isso, pode-se contar com as contribuições de Arroyo (2003) que, citado por Moro (2009), auxilia juntamente com ela na reflexão sobre o papel das instituições escolares em um fenômeno de (de)formação profissional, ocasionada por condições e organizações que muitas vezes são desmotivadoras, como situações de hierarquia acentuadas, baixos salários, falta de infraestrutura e autonomia, respaldando assim, as conclusões nas quais este trabalho chegou.

É preciso que se tenham práticas que não deseduquem os profissionais e que se conscientize sobre a responsabilidade de todos os envolvidos, assim como as redes responsáveis que muitas vezes tratam os profissionais como meros executores. Assim:

Ao mesmo tempo em que dizem respeito à organização do trabalho escolar, esses aspectos impactam na formação, seja a inicial ou a continuada, uma vez que o espaço para o exercício criativo e intelectual do professor vai-lhe sendo usurpado, denegado. (MORO, 2009, p.137)

O trabalho com a pesquisa-ação deixou evidente também, que a avaliação na educação infantil e suas peculiaridades ainda exigem formação continuada e em serviço, mesmo às professoras com mais tempo de carreira nesta etapa da educação básica.

Com a intenção de valorizar as profissionais participantes da pesquisa, foi pensado em um processo de certificação do projeto, porém, com a consciência de não reforçar práticas de premiação que estimulariam o trabalho em troca de carga horária recebida, mas de estimar a participação em tarefas importantes com valor profissional.

REFERÊNCIAS

ALVARENGA, G. M.; ARAÚJO, Z. R. Portfólio: Conceitos básicos e indicações para utilização. **Estudos em avaliação educacional**, v. 17, n.03 jan/abr. 2006.

AZEVEDO, A.; OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. A documentação da aprendizagem: a voz das crianças. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. **A escola vista pelas crianças**. 2008. Porto: Porto Editora.

BARBOSA, M. C. S. Práticas cotidianas na Educação Infantil. **Bases para a reflexão sobre as orientações curriculares**. Brasília: MEC, 2009, p.102-104.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

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

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases**. Lei nº. 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília/DF: 1996.

CARVALHO, S.P. de; KLISYS, A.; AUGUSTO, S. (orgs.). Tempo de conhecer a criança. **Bem-vindo, mundo!: criança, cultura e formação de educadores**. São Paulo: Peirópolis, 2006.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Normas e Princípios para a Educação Infantil. Deliberação nº 02 de 2014. Disponível em: <http://celepar7cta.pr.gov.br/seed/deliberacoes.nsf/publicadas?OpenView&Start=1&Count=30&Expand=11#11>. Acesso em 18/10/2015.

CURITIBA. Avaliação na Educação Infantil: aprimorando os olhares dado pela **ORIENTAÇÃO NORMATIVA SME Nº 01, DE 02 DE DEZEMBRO DE 2013**.

CURITIBA. Avaliação e Planejamento. **Referenciais para estudo e planejamento**

na **Educação Infantil**. 2010, p. 07 – 09.

FERNANDES, C. DE Oliveira e FREITAS, L. Carlos de. Indagações sobre currículo. **Currículo e avaliação**: Brasília, Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica, 2007.

LOPES, E. S.; ROSA, C. D.; OSTETTO, L. E. (org) Aventuras de viver, conviver e aprender com as crianças. **Educação Infantil-Saberes e fazeres da formação de professores**. Campinas, SP: Papirus, 2008

MARQUES, Amanda Cristina Teagno Lopes. A construção de práticas de registro e documentação no cotidiano do trabalho pedagógico da educação infantil. 2010> Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-07042011-141501/pt-br.php>. Acesso em Maio 2016

Micarello, Hilda. “Avaliação e transições na educação infantil.” ANAIS DO I (2010).

MORO, C. de Souza. Avaliação em educação infantil: sobre refletir acerca de identidades

MORO, C. de Souza. (Desa) fios da avaliação. Revista Educação. Publicação Especial **Educação Infantil**. Vol. 2. Outubro/2011.

MORO, C. de Souza. Ensino fundamental de 9 anos: o que dizem as professoras do 1º ano. Tese (Doutorado em Educação) – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2009, 315 f.

MORO, C. Posicionamento sobre “Utilização/adoção de métodos e instrumentos padronizados de avaliação na primeira infância – aspectos convergentes e divergentes”. Utilização de Métodos e instrumentos padronizados de avaliação na primeira infância: convergências e divergências. Fortaleza, Julho de 2016.

MORO, C. de Souza; SOUZA, G. Produção acadêmica brasileira sobre avaliação em Educação infantil: primeiras aproximações. **Est. Aval. Educ.**, São Paulo, v. 25, n. 58, p. 100-125, maio/ago. 2014. Disponível em:

<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1928/1928.pdf>> Acesso em: 04 novembro 2016.

SHORES, E; GRACE, C. **Manual do Portfólio: Um guia passo a passo para o Professor**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

OSTETTO, L. E., Planejamento na educação infantil: mais que a atividade, a criança em foco. OSTETTO, L. E. (org.) **Encontros e encantamentos na educação infantil**, Campinas, SP: Papirus, 2000, 10ª edição, 2011.

GANDINI, Lella. Duas Reflexões sobre a Documentação. In: GANDINI, Lella e EDWARDS, Carolyn (orgs). **Bambini: a abordagem italiana à educação infantil**. Porto Alegre: ArtMed, 2002. p. 150-169.

ANEXOS.

ANEXO 1. ROTEIRO SEMANAL

TURMA MATERNAL II A - SEMANA DE ____/____ A ____/____

Práticas Educativas	2ª feira	3ª feira	4ª feira	5ª feira	6ª feira
ACOLHIMENTO MANHÃ TARDE	JOGO:	JOGO SIMBÓLICO:	JOGO DE CONSTRUÇÃO:		
	CANTO DA LEITURA	CANTO APRECIÇÃO:		BRINQUEDO DE LIVRE ESCOLHA	
CHAMADA					
ATIVIDADES PERMANENTES/ SEQUENCIAS DIDÁTICAS/ PROJETOS/ JOGOS	INTEGRAÇÃO TARDE			INTEGRAÇÃO MANHÃ	
HORTA					

RODA DE CONVERSA					
LEITURA CONTAÇÃO	Livro: Espaço:	Livro: Espaço:	Livro: Espaço:	Contação:	Livro: Espaço:
MOVIMENTO ÁREA EXTERNA ÁREA INTERNA					INTEGRAÇÃO TARDE

ABRIL 2016

ANEXO 2. PONTOS POSITIVOS APONTADOS PELA PROFESSORA DO PRÉ 1 A

Pontos positivos - Na confecção dos portfólios conseguimos mensurar a qualidade das atividades propostas, mensurar as potencialidades dos eaps durante o desenvolvimento.

Formular - respeito a especificidades de cada uma delas.

A participação, copiar e entender dos eaps aumentam a medida que eles recriam o corpo dos portfólios tomando forma com seus olhos.

Conseguimos fazer um auto crítico pois evidenciamos, falhas, erros no planejamento, desenvolvimento e metodologia aplicadas em determinadas atividades, sequências...

ANEXO 3. PONTOS NEGATIVOS APONTADOS PELA PROFESSORA DO PRÉ 1 APontos Negativos

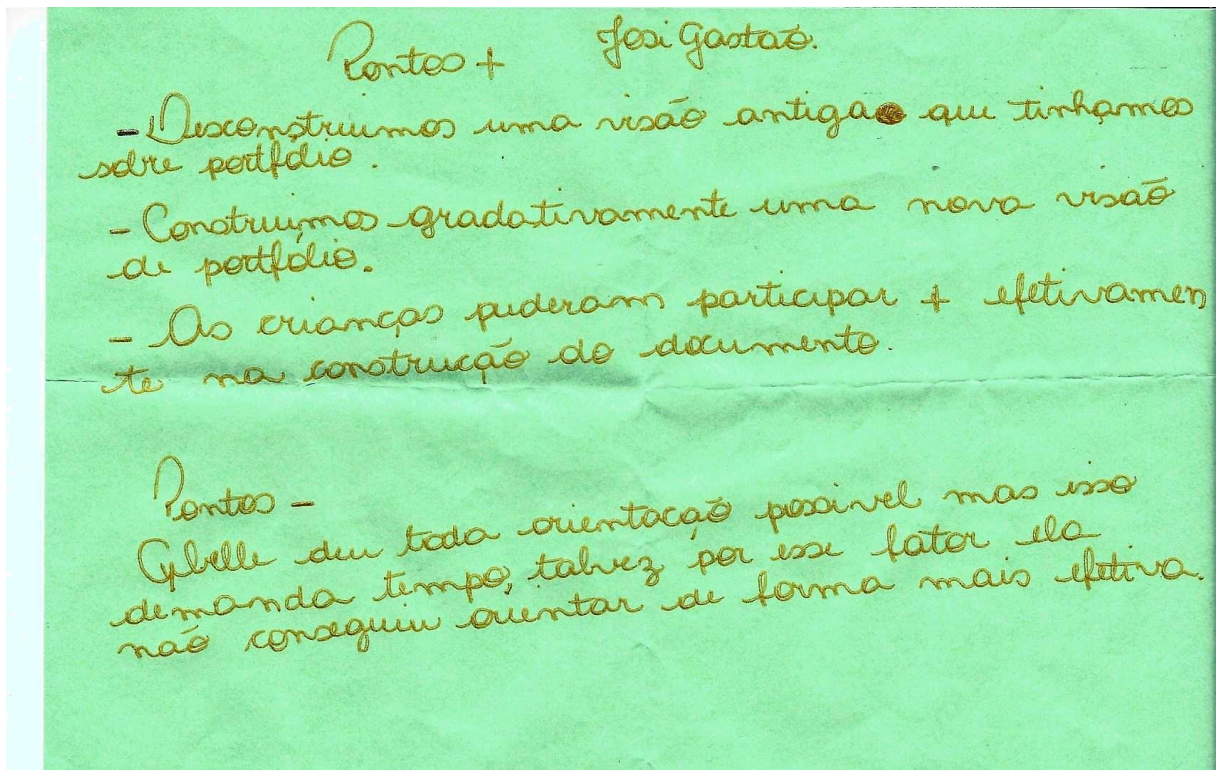
- A confecção um tanto
transitória - mesmo colocada
como planejamento semanal.

Tendências a executar
atividades apenas "ilustrativas"

Pouco tempo para completar
as atividades juntamente com
as crianças (elas sempre querem
retornar, tudo...)

Desenvolver uma forma onde
possamos demonstrar a
realização diária das
crianças - um tempo...

ANEXO 4. PONTOS POSITIVOS E NEGATIVOS APONTADOS PELA PROFESSORA DO MATERNAL 2 A



ANEXO 5. PONTOS POSITIVOS E NEGATIVOS APONTADOS PELA PROFESSORA DO PRÉ 2.

PRE II

1 1

Pontos negativos:

- * Poucas horas de permanência para discutir mais sobre os portfólios.
- * No início a demora na compra das cartolinas.
- * Falta de tempo para se dedicar a fazer as folhas e enquadramentos nas permanências, esse trabalho tendo sido realizado na sala.
- * Pouco envolvimento da pedagoga ???

Pontos positivos:

- * Textos trazidos que ajudaram na realização.
- * Boa vontade da Cybele em esclarecer as dúvidas.
- * Interesse das crianças em fazer, elas gostam muito.
- * O grupo comprou a ideia.
- * Ampliação do conhecimento dos professores em relação aos métodos de avaliação.

ANEXO 6. PONTOS POSITIVOS APONTADOS PELA DIRETORA DA UNIDADE.

Pontos positivos:

a formação sobre o portfólio gera um movimento em todo o CMEI de repensar esse documento, tornando-o de fato revelador do desenvolvimento das crianças, a partir do olhar das próprias crianças e do trabalho do professor. Por conta deste movimento, pudemos observar um refinamento das propostas, uma melhor organização do tempo pedagógico - pois o port. é visto como algo a ser construído com a criança, e não para ela - refinamento do conteúdo do portfólio, de seu armazenamento e da sua continuidade.

* Era uma demanda já esperada há tempos.

ANEXO 7. PONTOS NEGATIVOS APONTADOS PELA DIRETORA DA UNIDADE.

Pontos negativos

- Falta de tempo de permanência p/ aprofundar os estudos com as equipes
- O movimento horizontal como empecilho p/ algumas profissionais.
- Percursos individual - nem todos chegaram ao nível de compreensão e execuções esperados.

APÊNDICES.

APÊNDICE 1. Cronograma de trabalho na unidade – incluso datas referentes a UFPR**



Universidade Federal do Paraná
Setor de Educação
Curso de Pedagogia



DATA	AÇÕES	TEMPO ESTIMADO
16/04	Consulta às professoras da unidade propondo adesão ao projeto.	1 h
02 a 06/05	Estudo em permanência	Máximo 40 min
16 a 20/05	Estudo em permanência	Máximo 40 min.
21/05	Possível formação com as professoras. (sábado pedagógico)	1h e meia
30/05 a 03/06	Estudo em permanência	Máximo 40 min
13 a 17/06	Estudo em permanência	Máximo 40 min
18/06	Possível formação com as professoras. Sábado pedagógico	1h e meia
27/06 a 01/07	Estudo em permanência	Máximo 40 min
02/07	Integração. Possível intervenção rápida	40 min
30/07	Organização administrativo-pedagógica. Possível intervenção média	40 min
01 a 05/08	Estudo em permanência	Máximo 40 min
15 a 19/08	Estudo em permanência	Máximo 40 min
29/08 a 02/09	Estudo em permanência	Máximo 40 min
12 a 16/09	Estudo em permanência	Máximo 40 min
26 a 30/09	Estudo em permanência	Máximo 40 min
17 a 21/10	Estudo em permanência	Máximo 40 min
07 a 11/11	Estudo em permanência	Máximo 40 min
20/08	Integração. Possível integração rápida	40 min
21/11	Entrega do TCC	**
23 a 28/11	Agendamento na secretaria da Coordenação-apresentação	**

13 a 16/12	Bancas	**
10/12	Finalização do projeto na unidade	
21/12	Protocolo da versão final	**

Datas de formação propriamente ditas, onde será possível dispor de mais tempo com as professoras para estudos.

Datas referentes a entregas na UFPR.

Estudos em horários de permanência das professoras, que ocorrem semanalmente. Este trabalho deverá ser sucinto priorizando sínteses de textos e tarefas com o material dos portfólios. Estas datas estão sujeitas a alterações uma vez que, com o fluxo de profissionais a permanência pode ser reorganizada, além de outros fatores.

APENDICE 2. RETOMADA COM AS PROFESSORAS

PROJETO: O USO DOS PORTFÓLIOS COMO INSTRUMENTOS PARA DESENVOLVER O PROTAGONISMO DAS CRIANÇAS: UMA PESQUISA-AÇÃO EM UMA UNIDADE DE EDUCAÇÃO INFANTIL (nome provisório).

SOBRE AVALIAÇÃO:

- ✓ EXERCÍCIO DO OLHAR OBSERVADOR QUE PODE OFERTAR SUBSÍDIO PARA AÇÕES FUTURAS.
- ✓ AVALIAR NÃO PODE SER UMA AÇÃO INTUITIVA MAS PLANEJADA E ORIENTADA POR CRITÉRIOS.
- ✓ A PRÁTICA PELOS RESULTADOS EMPOBRECE O TRABALHO E AS EXPERIÊNCIAS DIÁRIAS DAS CRIANÇAS.
- ✓ AS CRIANÇAS SÃO PRODUTORAS DE CULTURA E TRANSFORMADORAS DELA.
- ✓ NECESSIDADE DE CONHECER AS CRIANÇAS.
- ✓ AVALIAÇÃO COMO **EXERCÍCIO DO OLHAR E DA ESCUTA**.
- ✓ AVALIAÇÃO COMO PRÁTICA INCLUSIVA QUE CONSIDERA OS AVANÇOS DA CRIANÇA A PARTIR DE SI MESMA, E NÃO EM PADRÕES PRÉ-ESTABELECIDOS.
- ✓ OLHAR SENSÍVEL E ACOLHEDOR SOBRE AS REALIZAÇÕES DAS CRIANÇAS, QUE TÊM UMA FORMA PECULIAR DE AGIR SOBRE O MUNDO E DAR SIGNIFICADO AS SUAS EXPERIÊNCIAS.

SOBRE O PORTFÓLIO:

- ✓ **COM A CRIANÇA PARTICIPANDO VENDO E REVENDO SEU PORTFÓLIO, SUPERA-SE A VERTICALIDADE DA AVALIAÇÃO DOS PROFESSORES SOBRE O DESENVOLVIMENTO DELAS.**
- ✓ É NECESSÁRIO QUE O PORTFÓLIO RELATE A **TRANSPARÊNCIA DO MUNDO INFANTIL EM SUA TOTALIDADE E COMPLEXIDADE**.
- ✓ OS FAZERES SINGULARES DE CADA CRIANÇA DEVEM ESTAR EXPOSTOS E OS PROFESSORES PRECISAM CONSIDERAR A DIVERSIDADE E PARTICULARIDADE DELAS, DISTANCIANDO-SE DE QUALQUER PADRONIZAÇÃO.

CINCO ELEMENTOS A SEREM OBSERVADOS E CONTIDOS NA AVALIAÇÃO:

- Os conhecimentos que a criança traz,
- as informações pessoais que tem,
- suas habilidades,
- suas interações com os mundos social e material e
- suas diferentes formas de se expressar.

SOBRE OS REGISTROS

- ✓ HÁ NECESSIDADE DE CONSTRUIR UMA CULTURA PEDAGÓGICA QUE FAÇA O REGISTRO PRESENTE ALÉM DE ORGANIZAR AS PRÁTICAS EDUCATIVAS PARA VIABILIZAR OS REGISTROS.

ALGUMAS QUESTÕES NORTEADORAS PARA INICIAR A CULTURA DO REGISTRO:

- ❖ Qual parece ter sido o acontecimento mais bem-sucedido no dia?
- ❖ Alguma criança teve um momento de “eureca” no dia de hoje?
- ❖ Alguma criança ensinou algo a outra criança hoje?
- ❖ Alguma criança fez perguntas interessantes que poderiam levar a uma investigação ou a um projeto?
- ❖ Qual atividade foi mais efetiva com _____ hoje?
- ❖ _____ demonstrou progresso em alguma área específica hoje?
- ❖ _____ teve algum problema hoje?

REFERÊNCIAS:

MORO, Catarina. (Desa) fios da avaliação. Revista Educação. Publicação Especial **Educação Infantil**. Vol. 2. Outubro/2011.

MARQUES, Amanda Cristina Teagno Lopes. A construção de práticas de registro e documentação no cotidiano do trabalho pedagógico da educação infantil. 2010.

MICARELLO, Hilda. "Avaliação e transições na educação infantil." *ANAIS DO I* (2010).

SHORES, E; GRACE, C. Manual de Portfólio: Um Guia Passo a Passo para o Professor. Porto Alegre: Artmed. 2001.p.36 e 37.