

**UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-DOCTORADO EM EDUCAÇÃO**

KEZIA RODRIGUES NUNES

**CURRÍCULOS COM CRIANÇAS: SOBRE SENTIDOS E LINGUAGENS
PRODUZIDOS NA PRÁTICA PEDAGÓGICA COTIDIANA**

**SÃO PAULO
2019**

KEZIA RODRIGUES NUNES

**CURRÍCULOS COM CRIANÇAS: SOBRE SENTIDOS E LINGUAGENS
PRODUZIDOS NA PRÁTICA PEDAGÓGICA COTIDIANA**

Relatório de pesquisa submetido ao Programa de
Bolsa no país, na modalidade Pós-Doutorado Júnior
do CNPq.

Orientador: Prof. Dr. Marcos Garcia Neira.

SÃO PAULO

2019

RESUMO

O estudo vai ao encontro das políticas públicas e práticas pedagógicas interessadas em potencializar as experiências com diferentes linguagens infantis e ampliar sentidos de currículo e avaliação no trabalho com crianças pequenas (zero a três anos), causando fissuras nas concepções avaliativas diagnósticas de estágio de desenvolvimento e de preparação para o ensino fundamental. Em redes de sentidos (DELEUZE, 2009) que agenciam os currículos (FERRAÇO, 2007), esta pesquisa faz opção metodológica pela cartografia (KASTRUP, 2007) para produzir diferentes investimentos. O primeiro, trata do mapeamento realizado em periódicos (1999-2018) em que, no rastro de 65 artigos, articula currículo e avaliação com outros elementos, como: sistema, instituição, sala de aula, crianças, profissionais e familiares. O segundo consiste nos deslizamentos pelas políticas públicas. Ao mesmo tempo em que fortalece as conexões de currículo e avaliação com crianças, instituição e sistema, também sinaliza os movimentos de concepção, qualificação e controle. O terceiro, por meio da pesquisa com o cotidiano, trata de composições em um Centro de Educação Infantil em Vitória/ES, com duas turmas com crianças de dois e três anos de idade, no ano 2018. Como procedimento para produção de dados, utiliza diário de campo, registros fotográficos e fílmicos, conversas, documentos escolares e produções das crianças. Ao assumir a intrínseca composição entre práticas curriculares e avaliativas, identifica elementos da *avaliação institucional* para além dos registros oficiais. Ao tratar a *avaliação como prática cartográfica*, busca inventar histórias com textos e vídeos e, desse modo, ampliar possibilidades narrativas, ao invés de reduzi-las a um controle diagnóstico, movimento que cria outras interações com as famílias e com as próprias crianças. Nessa composição com fluxos de diferentes modulações, a pesquisa assume que as práticas curriculares e avaliativas foram produzidas e também produziram os sujeitos escolares em permanente fluxo de formação e deformação. Esse movimento que não se assegura por um objetivo estabelecido no início de um ano letivo ou por prescrição curricular, mas está atento à provisoriedade e à riqueza das experiências em expansão nos contextos cotidianos.

Palavras chave: Educação infantil. Currículos. Avaliação. Linguagens.

ABSTRACT

The study responds to the public policies and pedagogical practices interested in enhancing the experiences with different children's languages and expanding the curriculum's meanings and assessment regarding the work carried out with little kids (zero to three years old), causing fissures in the diagnostic evaluative conceptions of development stage and preparation for elementary school. Within the meaning networks (DELEUZE, 2009) that manage the curriculums (FERRAÇO, 2007), this research chooses cartography as a methodological option (KASTRUP, 2007) in order to produce different investments. The first one is about the mapping held in journals (1999-2018) in which, in the track of 65 articles, articulates curriculum and assessment with other elements, such as: system, institution, classroom, children, professionals and families. The second involves the slips concerning public policies. Whilst, it empowers the connections of curriculum and assessment with children, institution and system, it also signals the movements of conception, qualification and control. The third investment, through the research with daily routine, consists of compositions in a Children Education Center in the city of Vitória/ES, with two groups of two to three-year old children, in the year of 2018. As procedure for the production of data, the work uses field diary, photographic and film records, conversations, school documents and the children's productions. By taking over the intrinsic composition between curricular and evaluative practices, it identifies elements of the *institutional* evaluation apart from the official records. By seeing the *evaluation as cartographic practice*, it aims at inventing stories with texts and videos and, this way; it increases narrative possibilities, rather than having them reduced to a diagnostic control, movement that creates other interactions with families and with children themselves. In this composition with flows of different modulations, the research understands that curricular and evaluative practices were produced and could also produce school individuals in permanent flow of formation and deformation. Such movement that cannot be assured by a goal established in the beginning of a school year or by curricular prescription, however it is aware of the temporariness and wealth of growing experiences in the daily life contexts.

Keywords: Children education. Curricula. Assessment. Languages.

LISTA DE FOTOS

Foto 1 —	Seguindo “pistas” no cotidiano escolar.....	08
Foto 2 —	Pistas de movimentos coletivos.....	09
Foto 3 —	Metodologia de pesquisa com crianças.....	13
Foto 4 —	Cartografia de minhocas.....	14
Foto 5 —	Observação participante?	20
Foto 6 —	Observação e brincadeira.....	21
Foto 7 —	A produção com crianças.....	28
Foto 8 —	Construções e desconstruções com crianças.....	37
Foto 9 —	Caças e tesouros.....	63
Foto 10 —	Pistas nos corredores.....	68
Foto 11 —	Práticas curriculares com o Grupo 2.....	80
Foto 12 —	Grades escolares e não curriculares.....	87
Foto 13 —	Movimentos curriculares.....	91
Foto 14 —	Histórias e brincadeiras na sala de aula.....	92
Foto 15 —	Peixes entrelaçados das crianças.....	97
Foto 16 —	Deslizamentos.....	99
Foto 17 —	Cartografias.....	99
Foto 18 —	Mergulho.....	99
Foto 19 —	Entre o cuidado com o peixe e a liberdade da criação.....	102
Foto 20 —	A terra e seus modos de fabular histórias, plantar e brincar.....	104
Foto 21 —	Interações.....	106
Foto 22 —	Composições de imagens da mostra.....	108
Foto 23 —	Experiência em movimento com os vídeos.....	110
Foto 24 —	Reuniões.....	111

SUMÁRIO

1	ENTRE PISTAS E APOSTAS DE INVESTIGAÇÃO.....	08
1.1	OBJETIVOS E ORGANIZAÇÃO DO ESTUDO.....	11
1.2	PESQUISA COM O COTIDIANO ESCOLAR: CARTOGRAFANDO PISTAS E PROCESSOS.....	13
2	UM POUCO DE POSSÍVEL NA PRODUÇÃO ACADÊMICA E NOS SEUS TENSIONAMENTOS: FLUXOS QUE AMPLIAM A CENTRALIDADE NA AVALIAÇÃO DA CRIANÇA.....	26
2.1	NOS RASTROS DO PERCURSO.....	28
2.2	NOS FLUXOS DOS INVESTIMENTOS TEMÁTICOS.....	34
3	O QUE PODEM AS CRIANÇAS? DISPOSITIVOS DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE AVALIAÇÃO DOS SISTEMAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	37
3.1	POR MEIO DA CONSTITUIÇÃO E DO PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO: 31 ANOS DE EDUCAÇÃO INFANTIL.....	40
3.1.1	Movimentos de constituição.....	42
3.1.2	Movimentos de qualificação.....	44
3.1.3	Movimentos de controle.....	49
3.1.4	Movimentos de resistência.....	58
4	PRÁTICAS CURRICULARES E AVALIATIVAS NO COTIDIANO ESCOLAR.....	63
4.1	RASTROS NOS CORREDORES DA ESCOLA: REGISTROS, CONVERSAS E PRÁTICAS AVALIATIVAS INSTITUCIONAIS.....	68
4.1.1	Avaliação da instituição.....	69
4.1.2	Avaliação das salas de aula.....	72
4.1.3	Avaliação docente.....	75
4.1.4	Avaliação com as famílias.....	77
4.2	AVALIAÇÃO COMO PRÁTICA CARTOGRÁFICA: ENTRE A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM, CONTOS, ENCANTOS E CORES	80

4.2.1	Avaliação como prática cartográfica: registros dos processos, das crianças, das salas de aula, da instituição.....	87
4.3	HISTÓRIAS INVENTADAS E PRODUÇÃO CINEMATOGRAFICA: ENTRE REGISTROS E FISSURAS NA AVALIAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO E DA APRENDIZAGEM.....	94
4.3.1	Sobre a potência da avaliação como comunicação.....	106
5	OUTRAS NOTAS A RESPEITO DA AVALIAÇÃO NA E DA EDUCAÇÃO INFANTIL	115
	REFERÊNCIAS.....	118
	APÊNDICES.....	128
	APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	129
	APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO DA PLATAFORMA <i>GOOGLE</i> ENCAMINHADO AOS FAMILIARES.....	130
	APÊNDICE C – MAPEAMENTO DA PRODUÇÃO ACADÊMICA.....	132
	APÊNDICE D – RELATÓRIO TÉCNICO.....	158
	ANEXO.....	164
	ANEXO – RELATÓRIO DO PRIMEIRO SEMESTRE.....	165

1 ENTRE PISTAS E APOSTAS DE INVESTIGAÇÃO

Foto 1 – Seguindo “pistas” no cotidiano escolar



Fonte: Da autora.

Com certeza, a liberdade e a poesia a gente aprende com as crianças
(BARROS, 1999)

Esta pesquisa perseguiu as crianças como modo de, com elas, ampliar nossas possibilidades de reinvenção da educação infantil. Lançamo-nos a difícil pretensão de afastamento das concepções uniformizadoras das imagens curriculares e de vida produzidas nos encontros com crianças. Aprender com as crianças exige um esforço conceitual e sensível para além das armadilhas do pensamento reto e dogmático sobre o qual nos alerta Deleuze (2009), pois desestabiliza as certezas e a conformidade da verdade única.

Aprender com as crianças é um convite para a ampliação de sentidos outros, para deslizar nos escapes que a vida é capaz de produzir e, ainda mais, é um alerta para que abandonemos as tentativas de enquadramentos das infâncias, já que entre as imagens que as compõem, é inútil “[...] tentar integrar o vivente em qualquer uma das nossas molduras. Todas as molduras se quebram. São demasiado estreitas, demasiado rígidas sobretudo para aquilo que queremos colocar nelas” (BERGSON, 2001, p. 8).

Foto 2 – Pistas de movimentos coletivos



Fonte: Da autora.

Optamos por seguir suas brincadeiras, suas trilhas, suas produções, suas corridas inventadas com peças de um brinquedo que desmontaram para percorrer os pátios, como as que registramos nas Fotos 1 e 2. Afinal, que “pistas” as crianças produzem? Estivemos em composição com as “pistas de corrida” das crianças, as “pistas” e indícios dos seus rastros de reinvenção dos espaços escolares (CERTEAU, 1994), as “pistas curriculares” porque currículo deriva de *scurrere* e trata de um percurso a ser seguido (TERIGI, 1996; GOODSON, 1995).

Assim, esta narrativa se constituiu em atenção a esse investimento, em conexão com o campo do currículo e das práticas pedagógicas com crianças. Na companhia dos que a elas estão atentos, como o poeta mato-grossense Manoel de Barros, temos compreendido que é necessária maior atenção às suas pistas e produções para renovar sentidos de currículo de modo infantil, ou seja, considerar a infância como temporalidade, como oportunidade de viver uma experiência nova.

Tal como Kohan (2007), que pensa com a criança outras infâncias para a filosofia, ou como Corazza e Tadeu (2003), que, com diferentes intensidades, buscam *criançar*,¹ fomos compreendendo que, distante delas, mantínhamos a atenção apenas aos discursos historicamente acumulados e às narrativas do senso

¹ Como nos movimentos anteriores de pesquisa (NUNES, 2012), esses e outros neologismos serão evidenciados em *itálico* no texto e buscam, tanto na junção de termos (*táticaestratégia*, *saberessfazer*, *espaçotempo*) quanto em diferentes apropriações (*criançar*, *infantilizar*), convidar-nos a produzir outras redes de sentidos para além das compreensões hegemônicas ou dicionarizadas.

comum que nos mostravam que a criança está na escola a fim de aprender o que os adultos precisam ensinar.

Na liberdade de sua presença despreziosa, que preenche os vazios da educação infantil com peraltagens e despropósitos (BARROS, 2009), fomos envolvida por outros sentidos negociados e traduzidos por suas demandas atuais. Nas conversas e brincadeiras com algumas crianças da pré-escola (4 e 5 anos), outros fios ampliaram as linhas duras que conformam a função do/a aluno/a. Suas narrativas percorrem linhas moles e de fuga, afirmando a escola como um lugar de encontros, de conhecer e criar brincadeiras, de estar com amigos conquistados nas relações cotidianas, de ouvir e inventar histórias, de aprender coisas novas com os/as colegas e com as/os professoras/es. Tão relevante quanto essas indicações tem sido a insatisfação manifestada por elas quanto à obrigatoriedade de frequentar a escola todos os dias (NUNES, 2012).

A partir da pesquisa “Currículos com crianças: sentidos e práticas pedagógicas na educação infantil”, submetida à Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação da Ufes (nº 7471/2016), realizada em duas escolas, que identificamos por Centro de Educação Infantil 1 e 2 (CEI1 e CEI2), desdobramos o investimento com o tema avaliação no trabalho de crianças *crecheiras*, o que contribuiu para o desenvolvimento de alguns Trabalhos de Conclusão de Curso em articulação com a disciplina Estágio Supervisionado na Educação Infantil, que é ministrada por outros dois professores do Centro de Educação da Ufes.²

Algumas questões foram elaboradas para orientar a investigação no estudo atual: o que tem sido articulado a partir da relação entre currículo e avaliação? Que experiências e linguagens são potencializadas nas práticas pedagógicas cotidianas? Como dar visibilidade a essa produção intensiva pouco oralizada pelas crianças

² Ribeiro e Rocha (2016), com pesquisa de campo realizada no CEI1, acompanharam o Grupo 1 e problematizaram as tensões quanto à avaliação no cotidiano escolar. Em 2017, um questionário foi elaborado para tratar das especificidades dessa temática no CEI1 e no CEI2 com parte das professoras, assistentes e familiares dos Grupo 2 e 3. Assim, Almeida e Silva (2018), com pesquisa de campo realizada no CEI2, acompanharam o Grupo 2, e problematizaram os dados dos questionários respondidos pelas assistentes das duas instituições referentes à avaliação em creche. Ribeiro (2018), com pesquisa de campo realizada no CEI2, acompanhou outra turma de Grupo 2 e problematizou os dados dos questionários respondidos pelas famílias das duas instituições sobre a avaliação em creche. Subtil (2018), com pesquisa de campo realizada no CEI1, acompanhou uma turma de Grupo 2 e problematizou os dados dos questionários respondidos pelas professoras das duas instituições quanto à avaliação em creche. Parte dessas análises foi apresentada em congressos na área da Educação (Seminário Redes Educativas – 2017, Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino – 2018, Seminário Internacional Educação, Filosofias e Infâncias – 2018).

pequenas? Como pensar em avaliação para além das noções molares de promoção de fase, de etapas a serem cumpridas, de desenvolvimento a ser alcançado no contexto da pequena infância?

Nas redes de saberes, fazeres, poderes, afetos e experiências que compõem os cotidianos da educação infantil, diferentes práticas de educação, cuidado e brincadeira têm sido realizadas com as crianças em idade de creche (0 a 3 anos), em atenção às suas demandas no tempo presente, deslocadas de uma função preparatória para o ensino fundamental. Este estudo foi ao encontro dessa produção institucional, que se diferencia dos espaços domésticos. Tem como objetivo potencializar as experiências com diferentes linguagens infantis e ampliar sentidos de currículo e avaliação no trabalho com crianças pequenas.

Desse modo, compreendemos que esta pesquisa se soma a outras que buscam ampliar as redes que compõem práticas pedagógicas com crianças de zero a três anos, ainda pouco privilegiadas na produção acadêmica. Justifica-se pela sua relevância regional e local, uma vez que se insere no contexto dos diálogos curriculares interinstitucionais, fortalecendo as produções e parcerias no âmbito da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes) e da Universidade de São Paulo (USP), via Núcleo de Pesquisa e Extensão em Currículos, Culturas e Cotidianos (Nupec3/Ufes) com o Grupo de Pesquisas em Educação Física Escolar (Gpef/USP). Esse esforço consiste em nossa aposta para produzir currículos na educação infantil, fortalecer os diálogos entre os/as professores/as que atuam em diferentes níveis de ensino e qualificar o investimento em pesquisas no campo do currículo para além dos limites da sua unidade federativa.

1.1 OBJETIVOS E ORGANIZAÇÃO DO ESTUDO

Na elaboração do projeto que subsidiou esta pesquisa, destacamos, como objetivo geral, ampliar sentidos de currículo nos *espaçostempos* da educação infantil, em atenção às lógicas infantis e às diferentes linguagens das crianças produzidas no cotidiano escolar.

A partir desse objetivo, desdobramos os objetivos específicos: a) conhecer e ampliar sentidos de currículo, atentos às lógicas infantis, produzidos na interseção com as prescrições do Ministério da Educação (MEC) e da Secretaria Municipal de Educação; b) problematizar e ampliar sentidos de currículo a partir das lógicas

infantis e dos encontros com as crianças, compondo com elas e com os/as professores/as outras práticas; c) fortalecer as parcerias e as dinâmicas de formações entre as redes federal e municipal nos estudos dos currículos, potencializando ações que estimulem as pesquisas e a socialização desses saberes e fazeres.

Contudo, é preciso justificar que houve um deslocamento da centralidade apenas nas práticas curriculares em razão da pesquisa de campo, uma vez que a composição com as práticas avaliativas realizadas foi se mostrando expressiva nas discussões, solicitações e ações com os sujeitos escolares. Esse elemento destacado na pesquisa de campo, que começou tão logo soubemos da aprovação desse projeto na agência de fomento, influenciou as demais investigações que o atravessam, uma vez que ressoou no mapeamento e na pesquisa documental. Desse modo, os diferentes investimentos que perpassam esta pesquisa tratam da composição entre práticas curriculares e avaliativas.

Assim, quanto à organização do texto, o primeiro capítulo apresenta a motivação e relevância da pesquisa, os objetivos que orientam sua elaboração, a opção metodológica pela pesquisa cartográfica e os procedimentos de produção de dados.

O segundo capítulo situa a pesquisa no campo dos estudos pós-críticos, com os conceitos mais expressivos, como o currículo em redes, a avaliação dos processos cotidianos, as linhas de diferentes segmentaridades e a produção de sentidos. Também realiza um mapeamento na produção acadêmica de artigos disponíveis em portais eletrônicos. Afinal, o que tem sido publicado a respeito de currículo e avaliação na educação infantil? Quais *práticas políticas* de currículo e de avaliação nos interessam para potencializar experiências na creche?

O terceiro capítulo move-se pelas prescrições curriculares nacionais para ampliar as possibilidades do trabalho com crianças pequenas atentas às suas linguagens. Quais são as chances de produzir avaliação no contexto da pequena infância para além das noções molares de promoção de fase, de etapas a serem cumpridas, de desenvolvimento a ser alcançado, em atenção ao que as crianças podem como potência? Como a avaliação se consubstancia em um instrumento articulado com as especificidades do trabalho com bebês e crianças bem pequenas?

O quarto capítulo move-se pela pesquisa com o cotidiano em um Centro de Educação Infantil em Vitória/ES, com duas turmas com crianças de dois e três anos

de idade, no ano letivo de 2018. Questionamos: que fluxos vividos no encontro com as crianças ampliam nossa compreensão sobre os seus saberes e fazeres? Quais estratégias avaliativas descolam esse processo vivido pelas crianças dos julgamentos classificatórios?

O quinto capítulo traz a provisoriedade das elaborações possíveis para a proposta pesquisada, bem como outras questões para o exercício de produção de sentidos e ampliação dos currículos tecidos nas escolas.

1.2 PESQUISA COM O COTIDIANO ESCOLAR: CARTOGRAFANDO PISTAS E PROCESSOS

Foto 3 – Metodologia de pesquisa com crianças



Fonte: Da autora.

Caminhos percorridos por cada sujeito na diversidade de ações, representações e interações realizadas/vividas. Caminhos complexos, acidentais, plurais, multidimensionais, heterárquicos, fluidos, imprevisíveis, que se abrem e se deixam contaminar, permanentemente, pelas ações, pensamentos e imagens do mundo contemporâneo, enredando representações, significados e pessoas. Uma complexidade que não se esgota nunca e que, apesar de estar em todo lugar, não se deixa capturar. No máximo, ser vivida e, com alguma dose de sorte, ser sentida (FERRAÇO, 2008, p. 112).

Ao optarmos por seguir as crianças, em atenção aos tesouros que estão no chão, nos pátios, na terra (como as sementes e minhocas das Fotos 3 e 4), voltamos para a composição do plano de imanência (DELEUZE, 1992), que é a própria vida cotidiana. Com elas, fomos compondo caças a outros tesouros.

Foto 4 – Cartografia de minhocas



Fonte: Da autora.

Para tanto, estivemos em busca de movimentos teórico-metodológicos, para além das explicações causais e lineares, centrados na representação e na regularidade previsível quanto aos modos de cuidar, educar, brincar e avaliar crianças.

Também se relaciona com a problematização já anunciada: quais *práticas políticas* metodológicas nos interessam para potencializar e ampliar experiências de currículo e avaliação com os sujeitos na creche?

Essa aposta não se assemelha à compreensão da ciência moderna sobre método, palavra derivada do grego, *methodos*, composta de *meta* (por meio, através de) e de *hodos* (via, caminho).³ Nosso interesse não consistiu em descrever ou dizer o que sujeito e objeto devem ser a partir de metas prévias. Ao propor uma reversão, a intenção foi acompanhar percursos, implicar processos de produção, conectar redes ou rizomas, narrar nossos processos de diferenciação.

Essa reversão consiste numa aposta na experimentação do pensamento – um método não para ser aplicado, mas para ser experimentado e assumido como atitude. Com isso não se abre mão do rigor, esse é ressignificado [...]. A precisão não é tomada como exatidão, mas como compromisso e interesse, como implicação na realidade, como intervenção (PASSOS; KASTRUP; ESCOSSIA; 2009, p. 10-11).

Para operar essa reversão, elegemos a pesquisa nos/dos/com os cotidianos⁴ (FERRAÇO, 2007; ALVES, 2002; PÉREZ; AZEVEDO, 2008) em intercessão com a cartografia (DELEUZE, GUATTARI, 1995a; KASTRUP, 2007; PASSOS; KASTRUP; ESCOSSIA, 2009).

A primeira pesquisa porque é uma proposta gestada *nas* escolas brasileiras contemporâneas, a partir *das* práticas e políticas curriculares, *com* os sujeitos e não *sobre* eles, destacando a relevância de problematizar as nossas questões com as ferramentas e sensibilidades da coletividade dos contextos escolares. Compreender o cotidiano como invenção (CERTEAU, 1994) e não como rotina alienante, e os seus sujeitos como praticantes inventivos e não como consumidores passivos de propostas e documentos, *atores autores* da pesquisa e não objetos de investigação, ajuda-nos a dar visibilidade à autoria das práticas dos sujeitos e aos seus modos de uso dos *espaçotempos* escolares.

³ Cf.: <https://www.dicionariotimologico.com.br/busca/?q=metodo>. Acesso em: 13 set. 2018. Essa análise também é abordada em Kastrup, Barros e Escóssia (2009).

⁴ A partir daqui, chamaremos de pesquisa com os cotidianos.

Utiliza a rede como metáfora e seu modo de composição com muitos fios e nós, por vezes esgarçados, frouxos e em permanente negociação, para tratar da multiplicidade de saberes, fazeres, poderes, experiências e afecções que são os cotidianos e seus sujeitos (ALVES, 2002; FERRAÇO, 2007).

A segunda, porque amplia a escrita de todo o trabalho para além do momento em campo. Assim, implicada com a processualidade do método, também se move com as demandas da área da educação (embora não só com ela). Utiliza o rizoma como metáfora (DELEUZE; GUATTARI, 1995a), que é um tipo de raiz cuja principal característica não é seu começo ou fim, mas o seu meio, seus processos de expansão e associação. Com suas múltiplas entradas e saídas, sugere diferentes possibilidades que não buscam a noção de centralidade, unidade ou exclusividade.

Nesse aspecto, difere da árvore, que cresce de modo previsível e ascendente, emprestando sua imagem para representar um pensamento fundacional, caro à ciência moderna, cujas pesquisas ambicionam descrever sujeito e objeto de modo fiel, único, neutro e absoluto. Assim, o rizoma confere visibilidade aos processos de composição para além das ações planejadas pelos sujeitos, estendendo-se aos fluxos produzidos nos diferentes encontros entre os corpos (humanos e inumanos) e os incorporais (paixões, expressões, experiências).

O rizoma e a rede são tomados em contraposição à perspectiva representacional das pesquisas tradicionais, porque negam a previsão e o enquadramento dos sujeitos e de suas produções. Em posição contrária, narram a fabricação de mapas dos processos percorridos, da geografia dos fluxos impossíveis de prever e descrever. Auxilia-nos a reconhecer a impossibilidade da neutralidade do pesquisador, da dissociação entre sujeito e objeto.

Desse modo, nossa opção foi realizar uma cartografia dessa caminhada, tentando problematizar mais do que analisar os percursos realizados. Com essa aposta metodológica, que também é política, ética e epistemológica, pelo modo como afirma os limites da pesquisa e do pesquisador em campo, destacamos como elegemos: *os critérios de seleção da instituição e das turmas, o cenário de pesquisa, a atitude da pesquisadora em campo e os procedimentos para a produção de dados.*

Quanto aos critérios de seleção da instituição e das turmas, podemos dizer que estão em composição com uma arte de fazer (CERTEAU, 1994), ou seja, um modo de realizar o estudo, que almejava dar visibilidade aos processos vividos nos

permanentes encontros, deslizamentos e percursos com os praticantes escolares (CERTEAU, 1994).

Para Kastrup (2007), a atitude problematizada por Deleuze e Guattari (1995a) envolve diferentes posturas do pesquisador a respeito do modo como ele dispense sua atenção em campo e indica, como opção, a concentração sem focalização. Refere-se a uma abertura aos encontros inesperados, à dimensão do acontecimento, às experiências que aparentemente não se relacionam com o tema da pesquisa, mas que tratam da dimensão da processualidade em curso. Considera ainda que, no trabalho com a cartografia, a atenção reúne diferentes variações, que não mantêm uma ordenação ou hierarquização entre si: o rastreio, o toque, o pouso e o reconhecimento atento.

Com o movimento de *rastreio*, que propõe uma abertura em campo com ampla focalização (KASTRUP, 2007), compreendemos que algumas pistas se mostraram relevantes para a identificação das instituições parceiras. Nesse cenário, destacam-se o vínculo com duas instituições públicas, que aqui identificaremos por códigos que abreviam o termo Centro de Educação Infantil, o CEI1 e o CEI2. Com isso, nossa intenção é tentar preservar o anonimato dos sujeitos.

O CEI1, da autarquia federal, está localizado na Ufes. O CEI2, da Secretaria Municipal de Educação de Vitória, fica no bairro Barro Vermelho, ambos em Vitória/ES. A articulação se dá por serem escolas-campo da disciplina de Estágio Supervisionado na Educação Infantil, do Curso de Licenciatura em Pedagogia da Ufes. Além disso, no quadro de funcionários dessas instituições, temos, na primeira, duas professoras e, na segunda, uma pedagoga, que são do Nupec3, o que contribui para articulação de projetos de pesquisa e de extensão.⁵ A recorrência em trabalhos anteriores e a participação na pesquisa “Currículos com crianças: sentidos e práticas pedagógicas na educação infantil” foram indicativos de que ainda podíamos ampliar, com parte desse grupo, a produção de outros saberes e fazeres, que mobilizam forças coletivas.

⁵ Destacamos a composição nas atividades extensionistas do núcleo, desde sua criação em 2011. Trata-se da participação nas comissões de organização do Seminário Currículos, Culturas e Cotidianos, realizado em 2011 e 2013; participação do Ciclo de Palestras Conversações Curriculares, com os subtemas: As especificidades dos níveis de ensino (2014), Diferentes perspectivas de currículo na atualidade (2015), BNCC: tentativas de regulação e processos de escape (2017); e também a participação como palestrante no curso de extensão Construir Currículos na Educação Básica (2014). Além disso, fomos solicitada para uma formação continuada com os/as professores/as e assistentes, realizada no CEI 2, em 2015, para tratar do tema Currículo e Avaliação na Educação Infantil.

No início do ano letivo, em fevereiro de 2018, realizamos um movimento de formação, problematizando os elementos mais expressivos da pesquisa com os/as professores/as, assistentes e equipe pedagógica do CEI2, nos dois turnos letivos. No CEI1, esse movimento ficou circunscrito à equipe pedagógica do turno matutino e às professoras de crianças em idade de creche (Grupo 2 e Grupo 3). Ainda em fevereiro de 2018, houve a aprovação do projeto atual no Programa de Pós-Doutorado Júnior do CNPq, que foi elaborado considerando esse movimento de produção de pesquisa, de levantamento de dados e de discussões com os sujeitos escolares.

Assim, em março de 2018, inspirado em Kastrup (2007), um gesto de *toque* foi realizado para configurar um novo território, delimitando esse mapa e ampliando a intensidade do percurso. Agendamos nova reunião com as professoras, pedagogas e diretoras dessas instituições e identificamos a potencialidade do movimento de conversação promovido pela pesquisa, com diferentes sujeitos escolares, para expandir possibilidades de trabalho no presente, considerando a permanente troca interinstitucional que poderia ser promovida nesse exercício. Contudo, uma greve de professores⁶ atravessou esse movimento do início do semestre, o que inviabilizou a pesquisa no CEI2.

Com um gesto de *pouso* na escola (KASTRUP, 2007), essa e outras permanentes reelaborações foram necessárias para garantir a manutenção da pesquisa com a qualidade dos diferentes *espaçostempos* que julgávamos importantes. Assim, nossa opção foi pela pesquisa no CEI1, iniciando em março, com revezamento semanal de acompanhamento e planejamento das turmas do Grupo 2 e do Grupo 3. Ao finalizar o mês de abril, compreendemos que essa estratégia foi importante para nos aproximar dos sujeitos, das suas peculiaridades e dos modos de trabalho nas duas turmas. Contudo, com o revezamento semanal, não conseguíamos acompanhar com efetividade a materialidade das ações discutidas na

⁶ Por ocasião da desvinculação atual, não foram incluídos na pesquisa os documentos curriculares da Secretaria Municipal de Educação de Vitória. O documento Educação infantil: um outro olhar (2006) é o mais conhecido e aborda concepções de criança, currículo e avaliação. Contudo, outros movimentos têm sido elaborados (GUIMARÃES, 2018) sem, no entanto, divulgação no website da prefeitura (<http://vitoria.es.gov.br/semi>. Acesso em: 10 mar. 2019). Cabe ressaltar nossa aposta e solidariedade aos movimentos grevistas dos/as professores/as da educação básica e do ensino superior. No caso dos/s docentes da Secretaria Municipal de Educação de Vitória/ES, a reivindicação era por melhores condições de trabalho, melhorias nas infraestruturas das escolas, reposição da inflação desde 2014, plano de cargos e salários, liberação para estudo em pós-graduação stricto sensu. Para saber mais, conferir em: <https://www.adufes.org.br/portal/noticias/37-adufes/2438-lutar-nao-e-crime-professores-municipais-de.html>. Acesso em: 11 mar. 2019.

semana anterior. Desse modo, dedicamos o mês de maio ao acompanhamento exclusivo do Grupo 2, e os meses de junho e julho ao Grupo 3.

No primeiro semestre, mantivemos encontros regulares para planejamento com a professora do Grupo 3, sem, contudo, alcançarmos a mesma estratégia para pensar com o Grupo 2. Essa maior aproximação com as professoras⁷ do Grupo 3, tal como o movimento de *reconhecimento atento* (KASTRUP, 2007), contribuiu para ampliarmos a permanência da pesquisa de campo para alguns episódios no segundo semestre letivo de 2018. Nesses termos, consideramos a manutenção das estratégias que envolviam planejamento, acompanhamento, intervenção, registros e reelaboração das ações para a finalização dos projetos em curso.

A ênfase no reconhecimento atento consistiu em aprender a realizar uma performance em campo, em acompanhar os processos vividos, descolando-nos da reconhecimento, que se ocupa em reconhecer e afirmar o que está dado, descrevendo o fato (KASTRUP, 2007). Essa aposta moveu-se nos fluxos de sua processualidade e buscou narrar a expansão da cognição e os efeitos das experiências, ou seja, um esforço em desenvolver uma atitude em campo que potencializasse outras práticas nos seus contextos e outras narrativas que não fixassem os seus processos.

No entanto, é preciso destacar que nossa formação acadêmica sempre nos impulsiona a realizar um movimento etnográfico de descrição em campo. Alterá-lo⁸ consiste em um esforço de permanente vigilância. Portanto, a cartografia desses processos se faz necessária para justificar que os procedimentos metodológicos da pesquisa com o cotidiano não são definidos previamente, pois estão sujeitos às demandas do campo de pesquisa, com os fluxos que estão em disputa e composição no cotidiano escolar. A dimensão do acontecimento, do imprevisível, da permanente tensão presente nas relações também é condição para a produção de dados.

Quanto à atitude desta pesquisadora em campo, nossa atenção se voltou mais para essa postura do que para uma definição metodológica que sinalizasse procedimentos, técnicas e categorias de análise a priori (FERRAÇO; PEREZ; OLIVEIRA, 2008). Sem desqualificar os procedimentos tradicionais que buscam

⁷ Referimo-nos à professora, assistente e estagiária.

⁸ Destacamos que essa consiste em uma opção, nem maior nem melhor, porque consideramos a relevância das diferentes referências que ampliam nossos modos de viver o *dentrofora* da escola, especialmente, porque, com todas elas, seus méritos e lacunas, temos nos formado como *professoraspesquisadoras*, fazendo uso de aportes documentais, historiográficos, culturais, sociológicos, filosóficos e, assim, desejamos permanecer conhecendo outros.

neutralidade na pesquisa, nossa participação não estava só no que era visto e problematizado, como sugere a observação participante e que difere do compromisso capturado na Foto 5.

Foto 5 – Observação participante?



Fonte: Da autora.

Para Kastrup (2007), a atenção é uma atitude, uma política cognitiva, o nosso modo de estar no mundo. A política cognitiva trata de uma relação com o mundo, conosco e com o próprio conhecimento. A atenção, assim, não tem objeto próprio, orgânico; ela se agencia, flutua, vagueia. Para que a atenção mantenha foco, é relevante a distração para que a focalização volte a acontecer. Assim, é preciso ter

movimentos desatentos, ser aleatória, sair de um modo utilitário um pouco antes de tornar a focar. Não há um relaxamento, uma postura entediada, mas a manutenção do tônus, com contração e distensão, tal como narram os fluxos das Fotos 5 e 6.

Nesse entendimento, esperar com as crianças a chegada dos seus familiares ou da tia da topic também consistia em outra oportunidade mais singular de aproximação. Assim, para ampliar o vínculo, era necessária uma postura receptiva e brincante, descolada das anotações e gravações permanentes. Também era importante circular por outros *espaçostempos* escolares e conversar com as merendeiras, a secretária, as assistentes, a diretora, as profissionais do contraturno, as crianças de outras turmas, os familiares e demais sujeitos que vivem a escola.

Foto 6 – Observação e brincadeira



Cabe destacar que, ao investir nessa atitude, era necessário chegar antes das crianças e sair depois delas, geralmente com a professora e as assistentes, momento em que a conversa e as brincadeiras poderiam ser criadas e prolongadas.

Fonte: Da autora.

Foi imperativo, portanto, buscar modos de conversar com adultos e crianças, sentar na roda e aprender a cantar com eles/as, apresentar outras músicas e criar brincadeiras, incentivar suas diferentes linguagens e nos relacionar com suas manifestações, ajudar a organizar o espaço da aula e lavar o que estava com lama

após as brincadeiras. Assim, ao invés de estar em campo com o diário, levávamos lápis aquarelável, plantas, instrumentos musicais, outras peças de roupas para trocar ao se sujar, muita disposição para brincar, planejar, avaliar, pensar e viver junto.

Quanto aos procedimentos para produção de dados, destacamos alguns que utilizamos na intenção de *beber em todas as fontes*, tal como nos ensinou Alves (2002). Compreendemos que os dados não estão separados em campo, prontos para serem colhidos, mas são produzidos pelos/as pesquisadores/as. Ao tratar da relevância de uma abertura quanto ao que produzimos no cotidiano, consideramos que diferentes elementos e fontes conferem complexidade e possibilidade de ampliar sentidos na pesquisa:

- a) o diário de campo, em que buscamos realizar uma narrativa cotidiana dos eventos ocorridos. O nosso era digital, organizado em um arquivo do *word*, em que foram registrados os acontecimentos, ora por ordenação cronológica da rotina do dia, ora pela intensidade dos encontros, planejamentos, atividades e conversas, ora pelas impressões das demandas e angústias;
- b) os registros fotográficos e fílmicos, uma marca dos afetos que percorriam o corpo e que, nos fluxos cotidianos, ganham passagem, simplesmente passam. Inspirada em Bergson (2006), ao afirmar que o universo material é constituído por imagens que deslizam umas sobre as outras, valemo-nos da narrativa com imagens, *imagensnarrativas* que balançam a memória, produzindo zonas de lembranças da pesquisa que, como virtualidades, são acionadas e se atualizam nessas linhas de escritas. As edições de parte dessas imagens das experiências e interações das crianças, nos diferentes momentos e atividades livres ou direcionadas, também ampliam as problematizações com os sujeitos. Gravamos em *smarphone*, poucas vezes com auxílio de um tripé, fomos tentando aprender sobre seus usos e enquadramentos mais favoráveis para garantir ainda nossa participação nas atividades infantis, sem a pretensão de nos colocar apenas como espectadora. Para a edição das imagens, testamos diferentes programas de edição, até a opção pela utilização do Wondershare Filmora;
- c) as produções das crianças que, em composição com as outras crianças, professoras, assistentes, estagiários/as e pesquisadora, expressam, em desenhos, pinturas, escritas e brincadeiras, seus modos de existência e seus desejos de registro;

- d) os documentos institucionais, como o Projeto Político-Pedagógico, o projeto da turma e um livro recentemente publicado pelas profissionais do CEI1;
- e) um questionário na plataforma *google*, em que buscamos um outro modo de interação com as famílias das crianças para tratar do trabalho realizado no primeiro semestre e de novas estratégias para o prosseguimento do projeto no segundo semestre;
- f) as conversas com as professoras, assistentes e crianças, que tratadas como um tecido oral, não destacam proprietários individuais (CERTEAU, 1994) ou um protocolo de perguntas prévias, mas se consubstanciam nas demandas do cotidiano escolar. Esses momentos eram um modo de sempre ampliarmos estratégias de trabalho com as crianças e pensarmos o movimento da pesquisa para os demais sujeitos;
- g) as conversas com as famílias, realizadas coletivamente ao final de semestre, considerando os registros da mostra de atividades, da leitura do relatório – depois de assistirmos aos vídeos produzidos a respeito do projeto.

Ao cartografar os processos e contingências que se estabelecem entre as pessoas, também nos colocamos no encontro dessas relações e afecções para agenciar novas composições, o que nos leva a participar dos momentos de planejamento e de intervenção com as professoras e as crianças, afirmando nossa aposta no potencial inventivo das práticas cotidianas. Dessa forma, assumimos o cotidiano como invenção e não como rotina alienante (CERTEAU, 1994).

No encontro com as escolhas dos sujeitos escolares, não as tomamos a fim de denunciá-las sob o que elegemos como correto, porque assumimos que, nos fluxos de tanta fragilidade das estruturas físicas ou das condições de atuação docente, existe beleza nas práticas cotidianas (ALVES, 2002; FERRAÇO, 2008). Assim, nosso compromisso consiste em não nos limitar a denunciar as escolhas dos sujeitos escolares como certas, erradas, confusas, inovadoras, ecléticas e insuficientes, mas a nos colocar nos fluxos das produções que compõem as escolas.

Quanto ao período de realização da pesquisa, podemos dizer que ela percorreu o ano letivo de 2018. A frequência em campo era de dois dias na semana. Os planejamentos das ações e os estudos coletivos aconteceram no contraturno, com periodicidade quinzenal no primeiro semestre.

No primeiro semestre, entre março e julho, envolveu uma reunião realizada com as famílias do Grupo 2, outra com as famílias do Grupo 3 e uma visita à Feira

de Literatura na Ufes com as duas turmas. Também a rotina escolar, o que abrangeu os seguintes momentos: acolhida, lanche, roda de conversas/músicas/chamada, horário de biblioteca, horário de empréstimo de livros, atividades em sala, planejamento das professoras, brincadeiras no pátio, almoço, higienização, brincadeiras livres em sala, contação de histórias.

No segundo semestre, entre agosto e dezembro, houve algumas participações pontuais, como na primeira semana de aula, na visita ao Batalhão da Polícia Militar⁹ para conhecermos seus helicópteros, nas apresentações realizadas pelas crianças no Teatro Universitário, nos planejamentos das atividades do segundo semestre no contraturno de trabalho e na avaliação realizada com as famílias ao final do ano. Porém, a pedido da professora de Educação Física,¹⁰ não acompanhamos suas aulas.

Quanto aos movimentos formais de avaliação, também tivemos participação nos planejamentos com as docentes, no auxílio da organização do relatório semestral, na exposição do primeiro semestre, nas atividades de registro com as crianças e na elaboração de dois vídeos das experiências infantis que foram expostos na reunião com as famílias.

Participaram da pesquisa 36 crianças e 5 adultos. Do Grupo 2 (2 anos de idade), 16 crianças, uma professora e duas assistentes. Do Grupo 3 (3 anos de idade), 20 crianças uma professora e uma professora assistente (voluntária). Para participação na pesquisa, as famílias das crianças assinaram, em abril, um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice A), elaborado pela pesquisadora e conferido pelas professoras, assistentes e pedagoga.

⁹ A visita foi sugerida pela mãe de uma das crianças, em atenção ao projeto temático da turma que buscava destacar as possibilidades de deslocamento e brincadeiras com o elemento “ar”.

¹⁰ Cabe ressaltar que nosso desejo também consistia em acompanhar as práticas pedagógicas desta professora. Embora não tenhamos pedido uma justificativa, porque reconhecemos sua autoridade de decisão nesse *espaçotempo*, em campo, fomos compreendendo que essa motivação poderia estar relacionada com diversos elementos, tais como: a instituição é campo de muitas pesquisas, cujas análises e resultados, de acordo com as professoras, não são compartilhados ou divulgados para os sujeitos escolares, o que gera um incômodo e desconfiança por parte das docentes; a professora foi aprovada para realizar doutorado no exterior, contudo não foi autorizada licença pela instituição, uma vez que não havia, no quadro institucional, quem pudesse substituí-la ou uma previsão de processo seletivo para professor/a substituto/a no contexto atual; a professora assumia que, em suas aulas, as crianças estavam sob sua responsabilidade e referência, pedindo que os demais sujeitos escolares (a professora regente, as professoras assistentes, os familiares) se ausentassem da sala de aula ou que não acompanhassem as crianças nos demais *espaçotempos* por ela empreendidos, mesmo que estivessem chorando. Nos fluxos dessas relações, fomos buscando alternativas, Tateando a ressonância de seu trabalho nos registros fotográficos que realizava e nas brincadeiras com as crianças.

Pesquisa que, em campo, negocia sua temática principal com muitas outras: greve dos docentes municipais, Copa do Mundo de futebol, manifestações “Fora Temer”, eleições presidenciais, festa junina, ausência de professores, afastamento dos voluntários, licença gestante da assistente, licença médica da professora, orientação na biblioteca para estagiários/as.

Da mesma forma, a escrita deste relatório foi atravessada pelas eleições presidenciais, pela criação de novos Ministérios, pela discussão da regulamentação da educação familiar, pela supressão de direitos trabalhistas, entre outras. Ou seja, um fluxo que vai na contramão da potencialidade que buscamos na pesquisa. Resistimos e avançamos!

2 UM POUCO DE POSSÍVEL NA PRODUÇÃO ACADÊMICA E NOS SEUS TENSIONAMENTOS: FLUXOS QUE AMPLIAM A CENTRALIDADE NA AVALIAÇÃO DA CRIANÇA

Ao buscar as *artes de fazer* (CERTEAU, 1994), ou seja, os *modos de uso* particulares que superam o determinismo do controle do poder instituído, situamos esta pesquisa no campo dos estudos pós-críticos da educação (SILVA, 1999) e voltamo-nos para uma produção de mapas guiados pela geografia da intensidade das vibrações que eles nos produzem.

Os mapas não instauram imagens, mas percursos. Não traduzem tentativas de identificar territórios por cópia, mas relacionam-se com uma atividade que se assume como decalque, como obra de outra natureza, que destaca do território as marcas possíveis dessa atividade. Os mapas dos territórios conceituais aqui privilegiados englobam um conjunto de elementos que operacionalizam comportamentos, ações e funções e, dessa forma, apresentam-se como agenciamentos. “Todo agenciamento é, em primeiro lugar, territorial” (DELEUZE; GUATTARI, 1995b, p. 192). E todo agenciamento tem precisamente duas faces, maquinação de corpos ou de objetos e enunciação de grupo (DELEUZE; GUATTARI, 1997b, p. 116).

Nesse exercício de produção, a intenção não é exaltar apenas os conceitos instituídos e fixos, mas também os seus deslizamentos e permanentes ampliações, que abrem os territórios com novos sentidos.

Com Deleuze (2009),¹¹ problematizamos o sentido como redes em constante produção, que não cessam de se ampliar, modificar e renovar; como efeitos, ao modo deleuziano, que se destacam entre corpo e linguagem, por conexões e pelo contexto, nos não lugares dos campos discursivos. Sentidos que são produzidos nas diversas redes que envolvem o que se expressa pela e na linguagem.

Redes porque o sentido não se define como algo único, mas sempre em relação com compreensões que o delimitam e o ampliam. Deleuze (2009) diferencia os corpos e os incorporais, ou seja, os corpos (humano, animal, vegetal, material) bem como suas organizações, tensões, relações, paixões, ações, misturas; e os incorporais, que são os acontecimentos. O sentido é um acontecimento, algo

¹¹ O original francês *Logique du sens*, publicado em 1969 pela Les Éditions de Minuit, teve a primeira publicação brasileira pela Editora Perspectiva em 1974.

incorporal que se evidencia na/pela linguagem (oral, escrita, corporal, facial, imagética, artística, musical e muitas outras). Refere-se ao que, paradoxalmente, delimita e relaciona corpo e linguagem, porque a linguagem está no corpo e o corpo se expressa na/pela linguagem. Assim, o sentido caracteriza-se como um efeito incorporal, que insiste e subsiste no corpo ou na palavra, sem jamais lhe pertencer.

Sobre as conexões e contextos que operam a produção dessas redes de sentidos, referimo-nos às cadeias de significações que agregam diferentes compreensões aos termos e às conversações nas relações de superfície entre corpo e linguagem. Nessas conexões e contextos, o par significante/significado circula sem parar e produz diferentes efeitos. Conexões e contextos, reorganizações dinâmicas e imprevisíveis dessa travessia que se expressa na linguagem. As relações estabelecidas em cadeia entre os termos complementam inúmeros sentidos pela diferença que eles mantêm.

Para Deleuze (2009), o sentido estabelece relação com o não sentido, com o bom senso e com o senso comum. Se o bom senso afirma uma definição para as coisas por ser tomado como referência, é com o senso comum que esse sentido se cristaliza e ganha legitimidade. Essa indicação motiva-o a elaborar paradoxos para ampliar os sentidos como um duplo, arrastando essas duas direções ao mesmo tempo, a que reduz e a que amplia. É desse modo estranho, surpreendente e incomum que o paradoxo causa fissuras no bom senso, como sentido único, e, no senso comum, como fixação de uma designação. É desse modo, também paradoxal, que buscamos aproximar e reunir as redes de sentidos que envolvem os termos currículo e avaliação.

A aposta não está na completude, mas na rasura dos limites, no esvaziamento desses conceitos para inventar outras possibilidades de viver modos infantis de nos relacionarmos com as crianças. Esvaziar para não se ater apenas ao que nos dizem que elas representam, o que elas deveriam ser, o que poderiam se tornar, mas, sobretudo, aquilo que têm sido, o que juntas têm produzido. Esvaziar para dar lugar, abrir espaço, manter outras atenções, captar outras invenções, produzir redes de sentido. Afinal, quais *praticaspolíticas* de currículo e de avaliação nos interessam para potencializar experiências na creche?

Foto 7 – A produção com crianças



Fonte: Da autora.

Tais como as práticas pedagógicas que desestabilizam os lugares acostutados com as crianças, ou seja, agem contra o sufocante realismo, buscamos um pouco de possível (DELEUZE, 1992), outras conexões como as brincadeiras das crianças (Foto 7). A brincadeira é produzida sem ensaiar ou combinar e as conexões e cores se dão nesse encontro. O mapeamento tem a intenção de ampliar possibilidades no caminhar, aprendendo com os investimentos gestados nas escolas brasileiras, na produção acadêmica que não esteriliza conformando conhecimento.

2.1 NOS RASTROS DO PERCURSO

Realizamos uma seleção tomando como fontes artigos publicados em periódicos disponíveis no portal Scientific Electronic Library Online (SciELO) e no portal Educ@ – Publicações Online de Educação.¹² A busca por assunto utilizou os seguintes descritores: avaliação da educação infantil, avaliação na educação infantil, avaliação em creche, aprendizagem na creche, portfólio, diagnóstico. Após sobrevoos nos títulos e resumos, os trabalhos foram baixados e prosseguimos com a leitura

¹² Para ter acesso aos portais, conferir o endereço da SciELO: <http://www.scielo.org/php/index.php> e do Portal Educ@: <http://educa.fcc.org.br/scielo.php>.

dos textos completos, o que contribuiu para identificar e selecionar outros para compor o *corpus*. Consideramos, para ampliar essa seleção, trabalhos que não mencionavam explicitamente concepções de avaliação, mas que tratavam de contextos de aprendizagens na instituição escolar, com intenção de compreender que experiências e linguagens têm sido potencializadas nas práticas pedagógicas cotidianas, especialmente com os bebês.

Essa estratégia contribuiu para seleção de 65 artigos, que foram organizados em uma tabela, tal como apresenta o mapeamento registrado no Apêndice C, que identifica os trabalhos considerando autor, título do texto, ano de publicação, referências da revista, instituição a qual pertencem os/as autores/as, categorias mais expressivas e, por fim, resumo e palavras-chave, quando houver.

O primeiro texto selecionado data de 1999 e o último de 2018, o que compreende um interstício de 19 anos de produção acadêmica. Há recorrência na autoria de alguns pesquisadores, no que diz respeito ao contexto da avaliação, como Eliana Bhering (3 trabalhos), Fúlvia Rosemberg (3 trabalhos), Catarina Moro (3 trabalhos), Cláudia Oliveira Pimenta (3 trabalhos), Sandra Zákia Sousa (3 trabalhos), Beatriz de Oliveira Abuchaim (3 trabalhos) e Angela Maria Scalabrin Coutinho (1 trabalho).

Como veículos dessa publicação, destacamos os seguintes periódicos:

- a) Estudos em Avaliação Educacional, com 17 publicações (1999, 2006, 2009, 2011, 2013, 2014, 2016, 2018), sendo sete de um mesmo número que consta a edição especial com a temática: *Contribuições para avaliação e monitoramento da educação infantil* (FCC, v. 25 n. 58, 2014), apresentada por Eliana Bhering e Beatriz Aubuchaim.
- b) Caderno de Pesquisa, com 15 publicações (2006, 2011, 2013, 2015), sendo sete textos da sessão temática *Avaliação da qualidade da educação infantil* (v. 41, n.142, 2011), apresentada por Sandra Unbehau. Também outra edição com temática similar, *Avaliação da qualidade da educação infantil* (v.43, n.148, São Paulo, 2011), apresentada por Eliana Bhering e Beatriz Aubuchaim da qual selecionamos seis trabalhos.
- c) Pro-posições, com sete textos da sessão temática *Desafios para a avaliação de contexto na educação infantil: Itália e Brasil* (v. .29, n. 2, 2018).

- d) Educação & Realidade, com cinco artigos (2015, 2016, 2017, 2018) sendo três trabalhos do Dossiê *Gestão educacional e políticas de avaliação* (v. 43, n. 4, p. 2018).
- e) Retratos da Escola, com três publicações da edição temática *Avaliação na educação básica* (v.7, n.12, 2013).

QUADRO 1 – Relação de Instituições nacionais considerando a identificação do estado, região e produção de artigos publicados em periódicos a respeito da relação entre educação infantil e avaliação

SUDESTE: 30
SÃO PAULO: 20 Universidade de São Paulo (USP) 11, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) 3, Universidade Estadual Paulista (Unesp-SP) 2, Universidade Cidade de São Paulo (Unicid), Universidade de Sorocaba (Uniso-SP), Universidade Metodista de São Paulo, Secretaria Municipal de Educação São Carlos/SP
RIO DE JANEIRO: 8 Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) 3, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (Unirio-RJ) 2, Universidade Federal Fluminense (UFF), Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC – RIO)
MINAS GERAIS: 2 Universidade de Uberaba (Uniube-MG), Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)
SUL: 18
PARANÁ: 7 Universidade Federal do Paraná (UFPR) 5, Universidade Estadual de Maringá (UEM-PR), Secretaria Municipal da Educação de Curitiba (SME)
SANTA CATARINA: 7 Universidade do Estado de Santa Catarina (Udesc-SC) 2, Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC-SC) 2, Universidade do Sul de Santa Catarina – Tubarão (Unisul, SC), Universidade do Vale do Itajaí (Univali-SC), Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis (SME),
RIO GRANDE DO SUL: 4 Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Universidade Federal de Pelotas (UFPEL-RS), Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Secretaria Municipal de Santa Maria (SME),
NORDESTE: 2
Universidade Federal da Bahia (UFBA-BA), Universidade Federal do Ceará (UFC-CE),
CENTRO-OESTE: 2
Universidade Federal de Goiás (UFG) 2
INSTITUTOS: 11
Fundação Carlos Chagas 8, Centro de Estudos e Pesquisas de Administração Municipal (Cepam, SP), Fundação Getúlio Vargas – Escola de Administração de Empresas de São Paulo (FGV-Eaesp), Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)

Fonte: Da autora.

Quanto à recorrência das instituições, os rastros do mapeamento indicaram a incidência de instituições nacionais (universidades, Secretarias Municipais, institutos

e fundações) e de instituições internacionais (universidades e institutos de educação), tal como apresentam os Quadros 1 e 2.

A respeito da produção brasileira, maior concentração localiza-se na Região Sudeste, com 30 ocorrências; seguida pela Região Sul, com 18; e pelas regiões Nordeste e Centro-Oeste, ambas com 2. Os institutos e fundações de pesquisa somam 11. Não foi identificada publicação oriunda da Região Norte. Essas publicações apresentam 63 registros, uma vez que alguns autores realizam indicação de mais de uma instituição de origem, por exemplo, em universidades e fundações. Também porque alguns trabalhos são publicados por mais de um autor, o que contabiliza mais de uma instituição por trabalho. Nesse cômputo, somamos 49 artigos assinados por pesquisadores de instituições brasileiras, 14 trabalhos de autoria de pesquisadores estrangeiros e 2 trabalhos em colaboração internacional entre brasileiros e estrangeiros (EUA e Noruega), totalizando 65 publicações.

Quanto à publicação de autores internacionais, destacamos 5 de instituições da Itália, 3 de universidades dos Estados Unidos, 2 de uma universidade da Inglaterra e outras 4 ocorrências, uma em cada país: Austrália, Bélgica, México, Noruega e Portugal. Essa publicação soma 14 trabalhos. Ao considerar esses 14 trabalhos e outros 2 publicados com autores brasileiros, destacamos a participação de 18 instituições estrangeiras, identificadas no Quadro 2.

QUADRO 2 – Relação de instituições internacionais por países e por produção de artigos publicados em periódicos a respeito da relação entre educação infantil e avaliação

ESTADOS UNIDOS: 5	ITÁLIA: 5	INGLATERRA: 2	PORTUGAL: 2	OUTRAS OCORRÊNCIAS: 4
Universidade da Carolina do Norte (2), Columbia University, Universidade de Wisconsin-Milwaukee, Yale University	Universita degli Studi di Pavia (3), Istituto di Scienze e Tecnologie della Cognizione; Consiglio Nazionale delle Ricerche, Universita degli Studi di Modena e Reggio Emilia	University of London (2)	Instituto Politécnico do Porto, Universidade do Porto	Asociación Civil Hacia una Cultura Democrática (México), Universidade de Leuven (Bélgica), Universidade de Melbourne (Austrália), University of Stavanger (Noruega)

Fonte: Da autora.

Nos fluxos dessa exploração, a relação entre currículo e avaliação foi ampliada em conexão com outros sete temas, que se mostraram recorrentes e, embora não fizessem parte de uma expectativa inicial, valem ser mencionados. Essa eleição relaciona-se com os espaços/tempos (os 4 primeiros) de educação e com os

sujeitos (os 3 últimos). Quanto a isso, destacamos: Sistema (35 artigos), Instituição (15 artigos), Sala de aula (14 artigos), Contextos internacionais (13 artigos), Sujeitos escolares – bebês e crianças (13 artigos), Sujeitos escolares – profissionais (10 artigos) e Sujeitos escolares – familiares (3 artigos). Em cada artigo, era comum identificarmos mais de uma dessas temáticas.

Quanto a outros mapeamentos que abordam a relação entre educação infantil e avaliação, destacamos o realizado por Rosemberg (2013) no periódico Estudos em Avaliação Educacional (1990-2012), em que identificamos cinco trabalhos sobre o tema aqui privilegiado. Também aborda essa temática o estudo de Paz (2005), a respeito da produção presente nas reuniões da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped) (1999-2003), com três artigos. Moro e Souza (2014) realizam mapeamento em teses e dissertações disponíveis na plataforma da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) além de publicar artigos em periódicos nacionais via plataforma Scientific Electronic Library Online (SciELO), portal de periódicos da Capes e portal Educ@, tendo como delimitação temporal o período entre os anos 1997 e 2012. Nessa busca, Moro e Souza (2014) encontraram 66 trabalhos, sendo 7 teses, 35 dissertações e 24 artigos.

Também identificamos outras edições temáticas em periódicos que privilegiam a educação infantil, sem, contudo, promover conexão com o tema avaliação, como: Nuances: Estudos sobre educação (v. 14, n. 15, 2007) Dossiê: educação infantil; Educação & Realidade (v. 40, n. 4, 2015), com apresentação de Valdete Côco, Ligia Maria Leão de Aquino e Ana Lúcia Goulart de Faria; Em Aberto (v. 30, n. 100, 2017) Pedagogia do cotidiano na (e da) educação infantil, com apresentação de Rodrigo Saballa de Carvalho e Paulo Sergio Fochi; Revista Debates em educação (v.8, n.16, 2016) Dossiê: educação infantil e Base Nacional Comum Curricular: questões para o debate, com apresentação de Cleriston Izidro dos Anjos e Solange Estanislau dos Santos; e Cadernos de Pesquisa em educação - PPGE/Ufes (v. 20, n. 47, 2018) Dossiê: Educação infantil: formação de professores, com apresentação de Valdete Côco, Gizele de Souza e Maria Nilceia de Andrade Vieira.

Os quatro relatórios publicados pela Fundação Carlos Chagas (FCC) (1991, 1992, 2006, 2017) e os dois editados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), em parceria com o Ministério da Educação

(MEC) (2017, 2018) também tratam de pesquisas qualificadas que, em seus diferentes períodos, atualizam as concepções, os instrumentos e os atores envolvidos com a temática aqui privilegiada.

Quanto à produção acadêmica dos membros dos grupos de pesquisa dos quais fazemos parte, que tomam a educação infantil como contexto de discussão e intervenção, destacamos suas dissertações e teses. No Nupec3,¹³ os trabalhos de Rangel (2008), Lyrio (2008, 2014), Nunes (2012), Medeiros (2012, 2017), Gomes (2011, 2015) e Fiorio (2013). No Proteoria,¹⁴ os de Nunes (2003, 2005, 2007), Berto (2008), Freitas (2009), Klippel (2013), Jesus (2014), Rosa (2014), Assis (2015), Lano (2015), Martins (2015) e Rodrigues (2015). A partir do Proteoria, um grupo foi gerado recentemente e toma a especificidade da infância, o Naif, com os trabalhos de Guimarães (2018), Scottá (2018) e Zandomínegue (2018). No Gpef,¹⁵ os estudos de Macedo (2010) e Souza (2011).

Destacamos a relevância dessas produções, que nos atravessam, compreendendo que parte desses estudos desdobrou-se em artigos científicos, formato eleito nesse mapeamento. Contudo, esses estudos não tomam como centralidade a relação entre currículo e avaliação, privilegiada em nossa pesquisa, motivo pelo qual não foram incluídos no corpus.

¹³ Para conhecer mais a respeito do núcleo e de suas ações extensionistas, acessar a *fanpage*: <https://www.facebook.com/nupec3ufes/>. Acesso em: 10 mar. 2019. As dissertações e teses encontram-se disponíveis para *download* no portal do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE-Ufes): <http://www.educacao.ufes.br/pt-br/pos-graduacao/PPGE/teses-defendidas>. Acesso em: 10 mar. 2019.

¹⁴ Outros investimentos do Proteoria a respeito da educação física na educação infantil estão reunidos em Mello e Santos (2012). Para conhecer os membros, parte da produção e o catálogo virtual, conferir: <http://proteoria.org/modules/publisher/>. Acesso em: 10 mar. 2019. Embora a discussão sobre currículo e avaliação na educação infantil não tenha sido privilegiada, Santos (2005) tem investido na temática avaliação na educação física no ensino fundamental. As dissertações e teses encontram-se disponíveis para *download* no portal do Programa de Pós-Graduação em Educação Física (PPGEF-Ufes): <http://www.educacaofisica.ufes.br/pt-br/pos-graduacao/PPGEF/disserta%C3%A7%C3%B5es-defendidas>. Acesso em: 10 mar. 2019.

¹⁵ Para conhecer mais a respeito do grupo de pesquisa, agenda de encontros, produção acadêmica e ações de extensão, conferir o website: <http://www.gpef.fe.usp.br/>. Acesso em 10 de mar. 2019. Embora a discussão entre currículo e avaliação na educação infantil não tenha sido privilegiada, Escudero (2011) e Muller (2016) investigam a avaliação na educação física no ensino fundamental. As dissertações também se encontram disponíveis para *download* no portal da Biblioteca Digital da USP: <http://www.teses.usp.br/?lang=pt-br>. Acesso em: 10 mar. 2019.

2.2 NOS FLUXOS DOS INVESTIMENTOS TEMÁTICOS

Ao mergulhar no mapeamento realizado, fomos identificando um crescimento da produção acadêmica interessada na discussão sobre educação infantil e avaliação e compreendemos, como Rosemberg (2013), que o tema sempre esteve presente, contudo ainda não demarcava um *problema social*, uma agenda política. Um enfrentamento que, para Moro e Souza (2014), exige coragem para qualificar tanto o debate quanto as *praticaspolíticas* dos diferentes agentes nas instituições, sistemas e organizações nacionais e internacionais.

É preciso, portanto, considerar que, de modo mais amplo, “[...] a avaliação da educação no Brasil tornou-se uma política de Estado a partir das reformas políticas e ações implantadas desde os anos 1990” (ASSIS; AMARAL, 2013, p. 27). Assim, o debate centrado na *aprendizagem* foi ampliado para as *instituições* e *sistemas* (SANTOS; PAULA; STIEG, 2019). A respeito disso, Didonet (2012) discute dois aspectos: avaliação *na* e *da* educação infantil, diferenciação que se relaciona, respectivamente, com as práticas relacionadas com as crianças e com a oferta realizada pelas instituições ou sistemas. Outros autores discutem o tema considerando três elementos: a avaliação do sistema (federal, estadual, municipal), da escola e da sala de aula (CARVALHO; COSTA, 2013); ou, ainda, a avaliação de alunos, da instituição e de profissionais de ensino (BAUER; HORTA NETO, 2018).

Sempre avaliações, bem plural, mas com a indicação de que tudo pode e deve ser caracterizado, dimensionado, mensurado em importância para ser qualificado ou reorientado: os conteúdos, as experiências, os sujeitos, os sistemas, as instituições. Avaliar é uma atividade que pressupõe um juízo e um lugar de poder, uma vez que confere legitimidade a um determinado julgamento sobre algo ou alguém. “A avaliação não só expressa uma concepção de qualidade, como também tem potencial de induzir a assimilação de uma dada visão de qualidade por aqueles que estão direta e indiretamente envolvidos no processo avaliativo” (SOUSA, 2018, p. 66).

Ao tomar a produção acadêmica mapeada e o diálogo com esses autores, elegemos, como temáticas para esse trabalho, a avaliação que se materializa nos seguintes contextos (a, b, c, d) e para/com os seguintes sujeitos (e, f, g)

a) sistema: refere-se a trabalhos que discutem políticas públicas de avaliação e prescrições curriculares nos seus diferentes níveis, no âmbito das organizações

- federal, estadual e municipal. Também trabalhos que tratam de estratégias, programas e instrumentos de monitoramento da educação infantil, o que corresponde ao total de 35 ocorrências, maior recorrência no *corpus*.
- b) instituição: artigos que abordam a oferta, a qualidade do ambiente, a estrutura física, o monitoramento e o uso de instrumentos na unidade educativa, ou seja, na escola. Este tema aparece em 15 trabalhos. Destacamos, como instrumentos utilizados, o uso de duas escalas norte-americanas: Early Childhood Environment Rating Scale (ECERS) e Infant/Toddler Environment Rating Scale (ITERS) e dos Indicadores da Qualidade na Educação Infantil (BRASIL, INQEI, 2009).
- c) sala de aula: artigos que versam sobre elementos estruturais e profissionais que ocorrem nesse contexto. As ocorrências aparecem em associação aos elementos institucionais, como as questões associadas à qualidade, aos ambientes e ao uso de instrumentos; ou em conexão com os sujeitos escolares e com as discussões a respeito das concepções pedagógicas, do ensino e das atividades realizadas, o que ocorre em 14 artigos.
- d) contextos internacionais: relacionam-se com trabalhos que discorrem sobre práticas curriculares e avaliativas na educação infantil em outros países, contabilizando 14 textos. Há registros de experiências que abordam o sistema de ensino na Noruega, um estudo longitudinal da educação pré-escolar na Inglaterra, o uso de instrumentos para avaliar a qualidade da educação pré-escolar no México, o sistema de qualidade da educação infantil implementado na Austrália, uma revisão sobre a qualidade dos serviços educacionais oferecidos às crianças pequenas em âmbito internacional, uma revisão sobre estudos em larga escala de educação infantil nos Estados Unidos, uma revisão sobre iniciativas estrangeiras de avaliação e de credenciamento de instituições de educação infantil, uma revisão sobre a potencialidade das experiências na Austrália para pensar o contexto de políticas públicas educacionais para a educação infantil no Brasil e dos serviços da Itália para a infância.
- e) sujeitos escolares – bebês e crianças: referem-se às experiências, linguagens, aprendizagens nas relações pedagógicas com as crianças na educação infantil. Elementos que incorrem em 13 pesquisas.
- f) sujeitos escolares – profissionais: relacionam-se com as estratégias de professores/as e demais profissionais, bem como com suas experiências de formação inicial e continuada. Tema recorrente em 11 textos.

g) sujeitos escolares – familiares: trata das experiências formativas de colaboração, de planejamento, formação continuada, reuniões e produção curricular, envolvendo as famílias das crianças. Foram identificados em três pesquisas, recorrência com menor expressividade quantitativa do *corpus*.

O mapeamento realizado indica que, hodiernamente, a temática aqui privilegiada foi ampliada com outros sujeitos e instituições, o que torna ainda mais complexa a rede que atravessa e compõe essa discussão, em que a aprendizagem da criança perde centralidade. Cabe, então, uma investigação mais apurada de cada uma e das suas composições e vizinhanças, a fim de compreender o que tem se tornado juntas.

Também cabe destacar que, da mesma forma que ainda persiste a compreensão de avaliação que se coloca como laudo, com a pretensão de descrever quem é a criança, o que ela pode, o que ela ainda não fez, qual repercussão isso tem para sua vida no presente e no futuro, outros modos dispostos a acompanhar processos vividos têm ganhado visibilidade, no intuito de potencializar a cognição e a recongnição pela experiência.

3 O QUE PODEM AS CRIANÇAS? DISPOSITIVOS DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE AVALIAÇÃO DOS SISTEMAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL

O que podem as crianças? Se o debate para essa problematização se relacionar com conquista adquirida, “o que *podem* como um direito”, como algo instituído, as conexões estarão à guisa da legislação e da prescrição curricular, que garantem seus acessos constitucionais, educacionais, culturais e de proteção à vida, conquistas inegáveis das últimas décadas. Se o debate se conduzir pelo desejo, “o que *podem* como potência”, como pura possibilidade, é provável que tenhamos a chance de atualizar a conversa com outros desafios da vida contemporânea, que também envolvem a afecção dos encontros, tal como as elaborações das crianças na Foto 8.

Ainda a respeito do que as crianças podem, consideramos que a liberdade para pensar e viver seus desafios nos *espaçotempos* escolares é sempre controlada. No entanto, tememos que as políticas públicas venham avançando, correndo mais do que as crianças, na intenção de utilizar o par currículo e avaliação para sofisticar as estratégias de vigiar e punir (FOUCAULT, 1989).

Foto 8 – Construções e desconstruções com crianças



Fonte: Da autora.

O processo de elaboração da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, BNCC, 2018), recentemente homologada, torna ainda mais polêmica essa equação redutora de potência criadora. Por meio de políticas centralizadoras, verticalizadas e com apelos mercadológicos, propõe esquadrihar: os conteúdos e metodologias, o trabalho docente, as possibilidades de inventividade profissional, a investigação e as aprendizagens dos estudantes em toda a educação básica (MACEDO, 2014, 2015, 2016).

Atenta às diferentes formas de afetar e sermos afetados, ou seja, de mobilizar o que nos desestabiliza de modo a ampliar ou diminuir nossa potência de ação e a das crianças, tal como discutem Deleuze e Guattari (1995a), nossa referência é o plano de imanência, ou seja, a própria vida cotidiana e sua contingência.

Nessa composição, consideramos as políticas curriculares como dispositivos (DELEUZE, 1996). “Mas o que é um dispositivo? É antes de mais uma meada, um conjunto multilinear, composto por linhas de natureza diferente” (DELEUZE, 1996, p. 1). Essas linhas, que tensionam derivações, transformações e mutações, não delimitam um formato específico, mas o atravessam e o compõem em movência:

[...] no dispositivo, as linhas não delimitam ou envolvem sistemas homogêneos por sua própria conta, como o objeto, o sujeito, a linguagem, etc., mas seguem direções, traçam processos que estão sempre em desequilíbrio, e que ora se aproximam ora se afastam uma das outras. Qualquer linha pode ser quebrada – está sujeita a variações de direção – e pode ser bifurcada, em forma de forquilha – está submetida a derivações (DELEUZE, 1996, p. 1).

Ao tomarmos as linhas moleculares, molares e de fuga, reiteramos, com Deleuze e Guattari (1996), suas peculiaridades quanto à dimensão e à natureza de seus sistemas de referência. Linhas que estão em permanente composição, e não em oposição.

Uma é a linha de natureza sedimentar, conhecida como linha dura, molar ou binária. De modo endurecido, regula relações, organizações e ações, a fim de prescrever um sentido hegemônico. Sua dimensão é maioritária, é a que possui maior visibilidade e com segmentos bem determinados para a constituição de um plano de organização. Os segmentos são marcados pelo binarismo que propõe uma identificação dicotômica: questão-resposta, homem-mulher, certo-errado, dentro-fora, criança-adulto.

Há sempre uma máquina binária que preside a distribuição dos papéis e que faz com que todas as respostas devam passar por questões pré-formadas, já que as questões são calculadas sobre as supostas respostas prováveis segundo as significações dominantes (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 29).

Outras duas linhas possuem natureza de atualização e são de dois tipos: as linhas moleculares, ou de borda, e as linhas de fuga, ou de declive. São linhas abstratas que, de modo flexível, com outra intensidade e ritmo, instauram movimentos desestabilizadores da padronização. A dimensão em que atuam é minoritária, uma vez que possuem menor expressividade quanto à sua visibilidade nos discursos oficiais. As linhas moleculares operam movimentos de desestabilização em relação às linhas molares, perfazendo voltas, desvios. Mas a imposição molar com ela relacionada atua com equilíbrios e estabilizações.

As linhas de fuga operam mudanças que escapam para todos os lados, rompendo a máquina binária pela multiplicidade como procedem (DELEUZE; GUATTARI, 1995a). Nos fluxos moleculares, passam devires e fissuras, que não operam por binaridade, mas fazem correr entre os segmentos fluxos de desterritorialização que não pertencem a nenhum dos dois. Assim, não é feita síntese entre os dois ou média a partir dos elementos de referência.

Trata-se “[...] de um terceiro que vem sempre de outra parte, e atrapalha a binaridade de ambos, não se inscrevendo nem em sua oposição nem em sua complementaridade” (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 152). Desse modo, opera ao “[...] traçar outra linha no meio da linha segmentária, no meio dos segmentos, e que as carrega conforme velocidades e lentidões variáveis em um movimento de fuga ou de fluxo” (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 152).

Há tanto perigo, cada uma das três linhas tem seus perigos. O perigo da segmentaridade dura ou da linha de corte aparece em toda parte. Pois esta não concerne apenas às nossas relações com o Estado, mas a todos os dispositivos de poder que trabalham nossos corpos, todas as máquinas binárias que nos recortam, as máquinas abstratas que nos sobrecodificam; ela concerne à nossa maneira de perceber, de agir, de sentir, nossos regimes de signos (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 160).

Se essa codificação agencia os modos de agir, sentir e pensar, estamos assumindo que tanto atravessam quanto constituem os modos de viver dentro e fora da escola. O controle sobre a vida também condiciona os modos de viver a infância nas instituições de educação infantil. Entre a potencialidade dos modos de explorar,

experimentar e produzir conhecimentos e experiências, ampliando a cognição, também reside o cerceamento para reforçar apenas o já sabido, em prol da reconhecimento.

Os diferentes processos cotidianos, tensionados pelas linhas de segmentaridade dura, mole e de fuga, podem potencializar outras percepções e sentidos do que tem sido produzido nas políticas públicas, na produção acadêmica e nas escolas a respeito dos currículos no encontro com as crianças. Compreensões menores ou minoritárias, conceito que não está associado à pequena quantidade numérica ou a uma constância de conteúdo, mas a uma condição de poder não instituído bem como a um potencial criativo.

As linhas com diferentes segmentaridades que compõem a vida e que atravessam a questão anunciada formam e deformam permanentemente o que compreendemos como educação infantil. Assim, esta seção foi ao encontro dessa composição e destacou, como objetivo, conhecer e ampliar sentidos de currículo e avaliação, atentos às lógicas infantis produzidos na interseção com as prescrições do Ministério da Educação (MEC).

Assim, quais são as chances de produzir avaliação no contexto da pequena infância para além das noções molares de promoção de fase, de etapas a serem cumpridas, de desenvolvimento a ser alcançado, em atenção ao que as crianças podem como potência? Que linguagens são essas? Como potencializá-las? Como a avaliação se consubstancia em um instrumento articulado com as especificidades do trabalho com bebês e crianças bem pequenas?

3.1 POR MEIO DA CONSTITUIÇÃO E DO PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO: 31 ANOS DE EDUCAÇÃO INFANTIL

Uma opção seria descrever os documentos, definir as práticas avaliativas, representar os sujeitos e elaborar uma imagem de acabamento ou completude. Contudo, nossa aposta seguiu uma composição com diferentes alianças e justaposições, percorrendo e produzindo mapas, como um rizoma “[...] que procede por variação, expansão, conquista, captura, picada [...], construído, sempre desmontável, conectável, reversível, modificável, com múltiplas entradas e saídas, com suas linhas de fuga” (DELEUZE; GUATTARI, 1995a, p. 32).

Para cada uma dessas apostas, há um modo de pensar o currículo e a avaliação. Tentaremos criar brechas para fazer vazar a segunda.

Na tentativa de buscar experiências de conexão para além de uma produção causal, linear e acabada, seguimos pelo meio. Inspirada em Deleuze e Guattari (1995a, p. 36), compreendemos que “[...] um rizoma não começa nem conclui, ele se encontra sempre no meio, entre as coisas”. Assumimos que o entre está na fissura das definições, um termo que dialoga com outros modos de vida possíveis, o que potencializa os processos de diferenciação incapturáveis nas formas de julgar, categorizar e avaliar.

Pelo meio, buscamos atravessar a produção cronológica da legislação e das prescrições curriculares nacionais em vigor, com uma geografia do processo, ou seja, tateando os planos de maior intensidade nesse percurso que, fatalmente, conferem visibilidade a cenas dos últimos 31 anos de história.

Em conexão rizomática com o mapeamento da produção acadêmica, em que sete temáticas se mostraram mais expressivas, demarcadas por instituições e sujeitos, destacaram-se com mais força os seguintes contextos de avaliação: a) sistema (federal, estadual, municipal, políticas públicas, monitoramento); b) instituição (oferta, qualidade, monitoramento); c) sala de aula (qualidade, ensino, atividades, concepções pedagógicas); d) contextos internacionais; e) sujeitos escolares – bebês e crianças (linguagens, aprendizagens); f) sujeitos escolares – profissionais (estratégias, formação); g) sujeitos escolares – familiares (colaboração).

Na pesquisa documental empreendida na sessão que segue, identificamos conexões e prolongamentos com essas sete temáticas, embora haja maior vibração com a primeira (Sistema).

Contudo, ao cartografar os documentos que atravessam essas sete temáticas, identificamos processos mais estriados, modelizados, endurecidos, que compõem outros movimentos intensivamente conectados: *de constituição, de qualificação, de controle e de resistência*.

3.1.1 Movimentos de constituição

Iniciamos com a Constituição Federal (BRASIL, CF, 1988), por seu *status* de marco para instituição do país como Estado Democrático de direitos, em que destacamos alguns momentos em que a educação infantil é estabelecida. O primeiro está circunscrito ao Título III – Da organização do Estado, no Cap. IV – Dos Municípios, em seu art. 30, a respeito do que “compete aos Municípios”: “VI - manter, com a cooperação técnica e financeira da União e do Estado, programas de educação infantil e de ensino fundamental (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006)”.

Num segundo momento, ainda no Título III, no Cap. VII – Da Administração Pública, o art. 40, que trata do regime de previdência e estabelece as condições para a aposentadoria para homens e mulheres, dispõe: “§ 5º Os requisitos de idade e de tempo de contribuição serão reduzidos em cinco anos, em relação ao disposto no § 1º, III, ‘a’, para o professor que comprove exclusivamente tempo de efetivo exercício das funções de magistério na educação infantil e no ensino fundamental e médio (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 20, de 1998)”.

Esse direito também está estabelecido no Título VIII – Da Ordem Social, no Cap. II – Da Seguridade Social, na Seção III – Da Previdência Social, momento em que há destaque para o termo educação infantil pela terceira vez no documento (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 20, de 1998).

Ainda no Título VIII, no Cap. III – Da Educação, da Cultura e do Desporto, na Seção I – Da Educação, outros dois momentos tratam desse segmento. O art. 208 indica que “[...] o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de”: “IV - Educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006)”. Já o art. 211 determina que “A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão em regime de colaboração seus sistemas de ensino” e “§ 2º Os Municípios atuarão prioritariamente no ensino fundamental e na educação infantil (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 14, de 1996)”.

Por meio desses excertos da Constituição Federal, relacionados com a educação infantil, identificamos um fato singular: todos resultam de uma fissura da versão original, de diferentes Emendas Constitucionais que reelaboram sua redação. As alterações dialogam com o disposto em garantias posteriores, como a Lei de

Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, LDB, 1996) e a Lei do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (BRASIL, FUNDEB, 2007).

No intento de realizar uma cronologia das legislações que impactaram esse segmento, podemos afirmar que a Constituição Federal assegura a educação infantil como direito das crianças de até seis anos e das famílias trabalhadoras urbanas e rurais. A Lei nº 8069/1990, que dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, ECA, 1990), realça crianças e adolescentes como sujeitos prioritários no atendimento aos direitos sociais, sendo, a educação, o principal. A Lei nº 9394/1996, que dispõe sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, LDB, 1996), estabelece a educação infantil como primeira etapa da educação básica, com atendimento em creches (para bebês e crianças com idade entre zero e três anos) e pré-escolas (para crianças com idade entre quatro e seis anos). A Lei nº 12796/2013 substituiu as modificações realizadas em 2005 e em 2006 e alterou a LDB de 1996, repercutindo na idade do público-alvo da pré-escola para quatro e cinco, com a implantação do ensino fundamental de nove anos. A Emenda Constitucional nº 59/2009 (BRASIL, EC, 2009) indica que o ensino será obrigatório entre quatro e dezessete anos de idade.

Ao perfazer detalhada análise da legislação que atravessa a constituição do direito à educação infantil, Flores (2017, p. 210-211) ainda acrescenta que uma diferença se impôs:

[...] a creche continua integrando a educação básica, mas permanece um direito com caráter opcional para as famílias, enquanto a pré-escola passa a ser compulsória: direito das crianças e, ao mesmo tempo, dever do Estado em relação à oferta gratuita e das famílias em relação ao compromisso com a matrícula e com a frequência.

Com Deleuze (1996), fomos nos movendo pelos textos ao mesmo tempo em que buscamos desenredar as linhas desse dispositivo, cartografando um mapa, conhecendo movimentos territorializados. Com o autor, compreendemos que essas orientações e garantias, em forma de lei, compõem regimes *visíveis e enunciáveis*, ou seja, orientam um modo de fazer *ver e falar* no território aqui privilegiado. Com base em Foucault e nas três dimensões que ele distingue, que são saber, poder e subjetividade, Deleuze (1996) indica o modo como elas se apresentam como cadeias de variáveis não fixas nos diferentes contextos em que se apresentam.

Em atenção a essa permanente tensão, notamos a articulação de um fluxo, um *movimento de constituição*. Como se dá esse movimento de constituição? Fazem conexão com um coletivo de forças que contribuem com o reconhecimento social desses direitos, como as organizações institucionais para a educação e assistência da pequena infância antes desse período (KUHLMANN JÚNIOR, 2003), as manifestações das mulheres trabalhadoras, os movimentos populares, os grupos organizados da sociedade civil. Esses direitos não foram instaurados; foram adquiridos.

O que ressoa com esse movimento de constituição? Com as políticas públicas para garantia e manutenção de direitos, seguem em fluxo a cooperação técnica financeira entre os sistemas (municipal, estadual, federal), a valorização profissional do magistério da educação básica, o incentivo à educação por parte do Estado, a ampliação da oferta de vagas em Planos Nacionais de Educação (PNEs).¹⁶ O que as crianças podem? Conquistaram o direito de estar na escola e, quanto a isso, podemos comemorar o processo em expansão, tanto na oferta e atendimento na educação infantil quanto na qualificação profissional (SOUSA, 2018).

3.1.2 Movimentos de qualificação

Ao tratar essas políticas curriculares como dispositivo e sua permanente modificação, fomos compreendendo que os regimes de enunciação que contribuíram com a formação de um *movimento de constituição* também se justapunham em outros investimentos, o que favoreceu a identificação de um *movimento de qualificação* das políticas de educação infantil. Esse cenário, atravessado por diferentes modos de governo e de compreensão de política pública educacional, é permeado por tensões, disputas, avanços e retrocessos nas concepções que permeiam o trabalho na educação infantil (SOUZA; PÉREZ, 2017).

Notamos que, ao considerar os movimentos anteriores de concepção de políticas de currículo e avaliação na educação infantil, houve um investimento de qualificação desses processos, sujeitos, instituições e produtos. Ao robustecer as

¹⁶ O primeiro Plano Nacional de Educação foi aprovado pela Lei nº 10172, de 9 de janeiro de 2001, para o período de 2001 a 2011. Após interstício de três anos, o segundo Plano Nacional de Educação foi aprovado pela Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, para o período entre 2014 e 2024.

prescrições, também tensionavam uma sedimentação, maior centralidade dedicada à criança, maior atenção à qualidade dos trabalhos pedagógicos. A exemplo disso, a criança que se produz nessas linhas “[...] ocupa uma série de espaços molares: as políticas públicas, os estatutos, os parâmetros da educação infantil, as escolas, os conselhos tutelares” (KOHAN, 2007, p. 94).

Como esse movimento de qualificação se compõe? Em fluxo com prescrições curriculares do MEC,¹⁷ publicadas até meados de 2016, disponíveis para *download* em seu *website*, as quais assumem diferentes formatos. Com a finalidade orientadora, mandatária ou como relatórios, podemos destacar os seguintes trabalhos: Política Nacional de Educação Infantil (BRASIL, PNEI, 1994), Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação (BRASIL, PNEI, 2006), Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (BRASIL, PNQEI, 2006b); Parâmetros Básicos de Infraestrutura dos Estabelecimentos de Educação Infantil (BRASIL, PBIE, 2006a); Política de Educação Infantil no Brasil: relatório de avaliação (BRASIL; PEIB, 2009), Indicadores da Qualidade na Educação Infantil (BRASIL, IQNEI, 2009), Educação Infantil: subsídios para a construção de uma sistemática de avaliação (BRASIL, EISA, 2012), Contribuições para a política nacional: a avaliação em educação infantil a partir da avaliação de contexto (BRASIL, EIAC, 2015).

Participam da elaboração desses documentos as seguintes instituições: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação (SEB), Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime), Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped), Movimento Interfórum de Educação Infantil do Brasil (Mieib) e Rede Nacional Primeira Infância (RNPI), Ação Educativa, Fundo das Nações Unidas para Infância (Unicef), Fundação Orsa, Fundação Carlos Chagas (FCC).

O que essas instituições buscam? Como um dispositivo que se constitui por linhas de diferentes segmentaridades e vetores de direção, essa composição visa a *conceber e qualificar* um modo de produzir políticas curriculares com base na

¹⁷ Para conhecer os documentos, consultar o *website* do MEC. A respeito de uma discussão contextual de parte dessa produção, conferir os trabalhos de Assis e Amaral (2013), Moro e Souza (2014), Sousa (2018).

articulação entre pesquisa empírica, participação coletiva, valorização dos sujeitos escolares e dos profissionais da educação, garantia de recursos governamentais para as escolas e articulação entre os sistemas (municipal, estadual, federal). Cada uma, ao seu modo, tensiona e redimensiona os modos de compor a produção das políticas públicas, alargando a centralidade do órgão gestor federal com participações de diferentes segmentos (professores/as, gestores/as, ministros/as, membros da sociedade civil) e estratificações (representações locais, estaduais, regionais).

Essa indicação faz conexão com a apresentação realizada em alguns desses documentos, que conferem visibilidade à parte da sua elaboração (BRASIL, PNQEI, 2006, p. 7-8):

Para que fosse instaurada uma discussão qualificada que contribuísse efetivamente para o avanço da educação infantil no Brasil, realizou-se um processo de trabalho em etapas, durante as quais foram discutidas versões preliminares deste texto. A primeira versão foi apresentada e debatida em seminários regionais, promovidos pela SEB/DPE/Coedi (Brasil, MEC, SEIF, s.d.) em julho e agosto de 2004², com a participação de representantes de secretarias e conselhos municipais e estaduais de educação e outras entidades que atuam direta ou indiretamente com a criança de 0 até 6 anos de idade. A segunda foi enviada a especialistas na área de educação infantil de todo o país e, posteriormente, debatida em seminário técnico realizado em maio de 2005, em Brasília. Após a incorporação de grande parte das sugestões enviadas, uma versão, ainda preliminar do 2º volume, foi apresentada no Seminário Nacional Política de Educação Infantil, realizado também em Brasília, em julho do mesmo ano.

Sem esgotar a ressonância do movimento de qualificação, podemos destacar uma série de investimentos estruturais nas redes municipais, a ampliação da produção acadêmica, a organização de entidades e grupos de pesquisa, a manutenção de congressos e grupos de trabalhos temáticos e a permanente renovação das prescrições curriculares do MEC que tomam como prioridade a educação infantil. O coletivo de forças que vibra com esse desejo parece ter sido ampliado e robustecido. Suspeitamos que experiências mais expansivas para as crianças têm sido proporcionadas, mesmo sem que, aqui, venhamos a nomeá-las.

Assim, seguimos o fluxo interessado nas redes de saber e poder que envolvem currículo e avaliação na educação infantil com as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (BRASIL, DCNEI, 2010), que “[...] reúnem princípios, fundamentos e procedimentos [...], para orientar as políticas públicas e a elaboração, planejamento, execução e avaliação”:

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

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

- A observação crítica e criativa das atividades, das brincadeiras e interações das crianças no cotidiano;
- Utilização de múltiplos registros realizados por adultos e crianças (relatórios, fotografias, desenhos, álbuns etc.);
- A continuidade dos processos de aprendizagens por meio da criação de estratégias adequadas aos diferentes momentos de transição vividos pela criança (transição casa/instituição de educação infantil, transições no interior da instituição, transição creche/pré-escola e transição pré-escola/Ensino Fundamental);
- Documentação específica que permita às famílias conhecer o trabalho da instituição junto às crianças e os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança na educação infantil;
- A não retenção das crianças na educação infantil (p. 29).

Desse modo, vamos compreendendo que, nesse contexto, os aspectos avaliativos centrados no desenvolvimento da criança permanecem, mesmo sem objetivo de promoção. Ao que parece, as questões tradicionais a respeito da relevância da avaliação são respondidas com as DCNEIs. Avaliar quem? (as crianças); O quê? (o desenvolvimento e a aprendizagem); Como? (com documentação específica e múltiplos registros); Para quem? (as famílias); Para quê? (acompanhar o desenvolvimento e a aprendizagem), Quem fará? (os/as docentes, a instituição). Assim, falar de avaliação, tomando como referência as DCNEIs (2010) é tratar de sujeitos, as *crianças*, utilizando como instrumentos “[...] múltiplos registros realizados por adultos e crianças (relatórios, fotografias, desenhos, álbuns etc.)”.

Quanto às linguagens infantis, identificamos três principais ocorrências, ao apresentar o objetivo da proposta pedagógica das instituições,

[...] que deve garantir à criança acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças (BRASIL, DCNEI, 2010, p. 18).

Também ao tratar dos eixos do currículo (interações e brincadeiras), identificamos articulação com experiências que:

- Favoreçam a imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical;
- Possibilitem às crianças experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos (BRASIL, DCNEI, 2010, p. 25).

Por fim, para a implementação dessas diretrizes, a Secretaria de Educação Básica, por meio da Coordenação Geral de Educação Infantil, indica orientações complementares que seguem em elaboração. Trata-se de textos produzidos em processo de debate democrático e com consultoria técnica especializada sobre os dez temas. Foram publicados como Consulta Pública e estão disponíveis no *website* do MEC: O currículo na educação infantil: o que propõem as novas Diretrizes Nacionais? (OLIVEIRA, 2010);¹⁸ As especificidades da ação pedagógica com os bebês (BARBOSA, 2010); Brinquedos e brincadeiras na educação infantil (KISHMOTO, 2010); Relações entre crianças e adultos na educação infantil (LUZ, 2010); Saúde e bem-estar das crianças: uma meta para educadores infantis em parceria com familiares e profissionais de saúde (MARANHÃO, 2010); Múltiplas linguagens de meninos e meninas no cotidiano da educação infantil (GOBBI, 2010). A linguagem escrita e o direito à educação na primeira infância (BAPTISTA, 2010); As crianças e o conhecimento matemático: experiências de exploração e ampliação de conceitos e relações matemáticas (MONTEIRO, 2010); Crianças da natureza (TIRIBA, 2010); Orientações curriculares para a educação infantil do campo (SILVA, 2010); Avaliação e transições na educação infantil (MICARELO, 2010).

Essas orientações, que foram construídas num fluxo de coletividade, envolvendo cooperação técnica do MEC com Universidades, dirigentes municipais, entidades de pesquisa e grupos sociais, parecem dialogar com as práticas curriculares e avaliativas do cotidiano das escolas. Nosso receio consiste no risco de valorização excessiva desse *desenvolvimento* de modo padronizado nos diferentes usos e apropriações realizadas no cotidiano escolar, forjando processos de subjetivação em atenção a uma referência outra, que não é a criança em sua potencialidade no tempo presente.

¹⁸ Como exemplo, conferir: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf/7153-2-1-curriculo-educacao-infantil-zilma-moraes/file>. Acesso em: 10 dez. 2018.

3.1.3 Movimentos de controle

O dispositivo nos ajuda a identificar os jogos de força que operam por meio dessas linhas com diferentes segmentações: de visibilidade, de enunciação, de força, de subjectivação, “[...] de brecha, de fissura, de fratura, que se entrecruzam e se misturam, acabando por dar umas nas outras, ou suscitar outras, por meio de variações ou mesmo mutações de agenciamento” (DELEUZE, 1996, p. 3-4).

Decorrem daí duas consequências importantes no que concerne a uma filosofia dos dispositivos. A primeira é o repúdio dos universais [...]. O Uno, o Todo, o Verdadeiro, o objeto, o sujeito, não são universais, mas processos singulares, de unificação, de totalização, de verificação, de objetivação, de subjetivação imanentes a dado dispositivo [...]. Segunda consequência de uma filosofia do dispositivo é uma mudança de orientação que se desvie do Eterno para apreender o novo. O novo não se designa moda, mas, pelo contrário, a criatividade variável segundo os dispositivos [...]. E, na medida em que se livrem das dimensões do saber e do poder, as linhas de subjetivação parecem ser particularmente capazes de traçar caminhos de criação, que não cessam de fracassar, mas que também, na mesma medida, são retomados, modificados, até a ruptura do antigo dispositivo.

O controle e a autoridade das estratégias de saber e poder orientam e, por vezes, desautorizam modos diferenciados de operar nos contextos cartografados. Assim, nos mapas dos fluxos que percorremos, voltamo-nos para as políticas públicas de avaliação institucional e identificamos parte de outro elemento que se articula com os dois anteriores, o *movimento de controle*.

Como o movimento de controle opera? Por meio de regimes que enunciam referências de saber e poder em documentos, instituições, comportamentos, objetivos, promete contribuir com a qualidade da educação infantil e, para tanto, ampliando os movimentos anteriores, *concebe, qualifica e controla*.

O controle, que é sofisticado por diferentes estratégias, instrumentos e sistemas de avaliação, também revela a heterogeneidade das diferentes concepções em disputa com projetos educacionais distintos. Controla-se, ou pretendem-se controlar, nesse dispositivo, processos de subjetivação que atravessam o que é considerado desejável para as instituições e para os sujeitos.

Embora a educação infantil seja a primeira etapa da educação básica, não está inserida no seu sistema de avaliação, Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb, 1994).

Contudo, sempre ressoam sobre ela as perspectivas de avaliação de desempenho realizadas nas demais etapas de ensino¹⁹ e os movimentos internacionais em larga escala,²⁰ preocupações que já manifestamos. Há experiências, nas redes municipais brasileiras, com os diferentes aspectos avaliativos: *da criança, da instituição e do sistema*.

O Plano Nacional de Educação (PNE, 2014-2024), em consonância com as prescrições curriculares federais, indicam a observação e o acompanhamento das crianças bem como da proposta pedagógica da instituição, estabelecendo, como meta para educação infantil, avaliações dos *sistemas* e da *oferta*.

Há especificidade na Meta 1 e nas suas estratégias para o contexto da educação infantil, embora outras metas façam com ela conexão, uma vez que tratam das crianças (do campo, indígenas, quilombolas), do incentivo à formação de professores (inicial, *lato sensu*, *stricto sensu*), da articulação com núcleos de pesquisa e com outras instituições de fomento, dos investimentos da educação básica e do ensino superior.

¹⁹ A respeito de propostas de avaliação de larga escala nas redes estaduais, Bauer e Horta Neto (2018, p. 18-19) mapearam estudos recentes e indicam que, dos 27 estados brasileiros, 20 possuem suas próprias propostas. São eles “Acre – Sistema Estadual de Avaliação da Aprendizagem Escolar (Seape); Alagoas – Sistema de Avaliação Educacional de Alagoas (Saveal); Amazonas – Sistema de Avaliação do Desempenho Educacional do Amazonas (Sadeam); Bahia – Sistema de Avaliação Baiano de Educação (Sabe); Ceará – Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (Spaece); Distrito Federal – Sistema de Avaliação de Desempenho das Instituições Educacionais do Distrito Federal (Siade); Espírito Santo – Programa de Avaliação da Educação Básica do Espírito Santo (Paebes); Goiás – Sistema de Avaliação Educacional do Estado de Goiás (Saego); Minas Gerais – Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública (Simave); Mato Grosso do Sul – Sistema de Avaliação da Rede Pública de Mato Grosso do Sul (Saems); Pará – Sistema Paraense de Avaliação Educacional (Sispae); Paraíba – Sistema de Avaliação da Educação da Paraíba (Avaliando Idepb); Paraná – Sistema de Avaliação da Educação Básica do Paraná (Saep); Pernambuco – Sistema de Avaliação Educacional de Pernambuco (Saepe); Piauí – Sistema de Avaliação Educacional do Piauí (Saepi); Rio de Janeiro – Sistema de Avaliação da Educação do Estado do Rio de Janeiro (Saerj); Rio Grande do Sul – Sistema Estadual de Avaliação Participativa (Seap); Rondônia – Sistema de Avaliação Educacional de Rondônia (Saero); São Paulo – Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (Saresp); Tocantins – Sistema de Avaliação da Educação do Tocantins (Salto)”.

²⁰ Santos, Paula e Stieg (2019, p. 100) indicam a criação de políticas educacionais e sistemas internacionais de avaliação que, em geral, realizam estudos comparativos em larga escala, criam dispositivos para mensurar os resultados, bem como analisar a realidade e as dificuldades educacionais, tais como: “[...] International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA), Programa de Promoção das Reformas Educacionais na América Latina e Caribe (PREAL), Organización para La Cooperación y El Desarrollo Económicos (OCDE) e Programme for International Student Assessment (Pisa)”.

Meta 1: universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta de Educação Infantil em creches de forma a atender, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos até o final da vigência deste PNE.

Estratégias 1.6) implantar, até o segundo ano de vigência deste PNE, avaliação da educação infantil, a ser realizada a cada 2 (dois) anos, com base em parâmetros nacionais de qualidade, a fim de aferir a infraestrutura física, o quadro de pessoal, as condições de gestão, os recursos pedagógicos, a situação de acessibilidade, entre outros indicadores relevantes

Ao falar de avaliação, tomando como referência o PNE (2014-2024), não tratamos de sujeitos, as *crianças*, mas de uma avaliação dos *sistemas* e das *instituições*, “[...] com base em parâmetros nacionais de qualidade”. Quanto a isso, o foco é a qualidade da educação. Que qualidade é essa e quais os seus parâmetros?

A esse respeito, experiências de monitoramento da qualidade das instituições foram realizadas em 2012 e 2013, sob coordenação de Eliana Bhering, com o uso de dois instrumentos norte-americanos. Trata-se da Escala de Avaliação de Ambientes para Bebês e Crianças Pequenas – Creche (ITERS) e Escala de Avaliação de Ambientes de Educação Infantil (ECERS).

Essas pesquisas e publicações compõem um investimento do MEC e de seus parceiros na construção de um sistema de monitoramento²¹ para uma rede pública de educação infantil:

Ao tratar de avaliação e monitoramento, é importante, no entanto, diferenciar o conceito de cada um dos termos. Há diversos tipos de avaliação educacional que não são propriamente excludentes: avaliação das ações, dos programas e projetos; da aprendizagem; da instituição e de pessoal. Cada uma dessas formas de avaliação cumpre uma função: diagnóstica, formativa ou somativa. É importante verificar as possibilidades de cada forma, adequando-a aos objetivos a serem atingidos (BHERING; ABUCHAIM 2014, p. 80).

Em relação à avaliação em larga escala para aferir o desenvolvimento *das crianças* na educação infantil, destacamos duas. A primeira, realizada em 2010 no

21 Diferentes panoramas foram publicados, conferindo visibilidade à composição dos sistemas de avaliação (BONAMINO; SOUSA, 2012; ASSIS; AMARAL, 2013), às fontes de informação para monitoramento e avaliação da educação (JANNUZZI, 2014), às políticas públicas de avaliação na educação infantil (CARVALHO; COSTA, 2013; ROSEMBERG, 2013; SOUZA; PÉREZ, 2017, SOUSA, 2013; 2018) à relação entre avaliação e gestão na educação infantil (SOUSA; PIMENTA, 2018; BAUER; HORTA NETO, 2018), ao monitoramento dos sistemas na educação infantil (BHERING; ABUCHAIM, 2014; FERNANDES, 2014) e à proposta de avaliação de contexto (MORO; COUTINHO, 2018). Esta última com número especial recentemente publicado na Revista Pro-Posições (v. 29, n. 2, 2018).

Rio de Janeiro com o uso de um instrumento de avaliação do desenvolvimento de crianças, que foi criado nos Estados Unidos em 1997, chamado *Ages & Stages Questionnaires* (ASQ) (CARVALHO; COSTA, 2013).

A segunda, não efetivada, mas em articulação internacional de planejamento, relaciona-se com a *Medición del desarrollo infantil em América Latina: construyendo una agenda regional* (FISZBEIN; GUERRERO; ROJAS, 2016) em que, dentre os proponentes, “[...] participaram membros do movimento Todos Pela Educação e da Fundação Maria Cecília Souto Vidigal, institutos que vêm se fazendo presentes nas disputas de rumos da educação brasileira” (SOUSA, 2018, p. 71).

O primeiro projeto foi duramente repreendido por fóruns e entidades representativas, que elaboraram manifestos e moção de repúdio contra os métodos avaliativos de crianças de zero a seis anos. O instrumento propunha classificar até as expressões dos bebês. Eles não *podem* comunicar-se livremente? Rosemberg (2013, p. 54) discute que essa polêmica, “[...] entre outros aspectos, parece revelar uma preocupação ética com seu uso, além, evidentemente, de críticas à fragilidade de sua precisão e ao viés cultural desses instrumentos”. Para Sousa (2018), a segunda proposta revela que permanece a defesa por uma avaliação externa de larga escala do desenvolvimento de crianças na educação infantil e que, além disso, essa articulação mantém acordos internacionais e multilaterais.

As iniciativas pautadas em índices e exames de larga escala na educação infantil para mensurar o desempenho de crianças vão de encontro aos movimentos expansivos de criação das crianças e dos/as profissionais. Assim, retrocede o que tem sido consolidado a respeito da concepção de infância, currículo e avaliação, dispostos, por exemplo, nas Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Infantil (BRASIL, DCNEI, 2010). A quem interessa esse movimento?

Alguns indícios de resposta relacionam-se com o processo de elaboração e implementação BNCC (BRASIL, 2018), no qual vamos identificando outros agentes e forças articulados nessa cena, com aspectos marcadamente empresariais, distanciados das composições realizadas para elaborar as prescrições curriculares em vigor. Dentre eles, destacamos a Fundação Itaú Social, a Fundação Lemann, a Fundação Roberto Marinho, o Instituto Unibanco, o Instituto Ayrton Senna, o Instituto Natura.

Esse fluxo ganhou força em 2016, após o *impeachment*, ou golpe jurídico parlamentar, da presidenta Dilma Rousseff, quando o vice-presidente, Michel Temer,

assume o governo e promove diferentes alterações no MEC, nas coordenações, nos programas em andamento e também na revogação das portarias aprovadas no período imediatamente anterior. Destacamos que, “[...] no dia 29/07/2016, ocorreu a exoneração da professora Rita de Cássia de Freitas Coelho da Coordenação Geral da Educação Infantil (Coedi) da Secretaria de Educação Básica (SEB)” (FLORES, 2017, p. 2018) e no dia 25 de agosto de 2016, ocorreu a revogação da Portaria nº 369, de 5 de maio de 2016, que criava o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Sinaeb) e incluía a Avaliação Nacional da Educação Infantil (Anei), com uma aposta diferente da aferição centrada no desenvolvimento das crianças:

Art. 8º Ficam definidos, no âmbito do SINAEB: a) a Avaliação Nacional da Educação Infantil, com ciclo avaliativo bianual, a iniciar-se em 2017, com o objetivo de realizar diagnósticos sobre as condições de oferta da educação infantil pelos sistemas de ensino público e privado no Brasil, aferindo a infraestrutura física, o quadro de pessoal, as condições de gestão, os recursos pedagógicos, a situação de acessibilidade, entre outros indicadores contextuais relevantes, além de fornecer subsídios aos sistemas de ensino para a construção de políticas públicas que possibilitem melhoria na qualidade da educação infantil (BRASIL, 2016, p. 4).

A respeito desse tema, Sousa (2018) discute que foram mantidas as avaliações da educação básica realizadas pelo Inep, contudo a educação infantil permanece sem delineamento. Ainda indica que as razões apresentadas para justificar a sua revogação é que esse sistema de avaliação precisa pautar-se nas recomendações da BNCC (BRASIL, 2018). Para a autora, e concordamos com ela, fica claro que essa medida procura atrelar o conhecimento de bases comuns a uma avaliação do desempenho dos bebês e crianças, com moldes em padrões externos e de larga escala.

Carvalho e Costa (2013) analisam que se trata de um movimento que avança desde a LDB (1996). Se a concepção de avaliação antes se centrava em uma perspectiva formativa de emancipação social, no momento atual, baseia-se na relação entre gestão e financiamento. “As instâncias oficiais cada vez mais exigem adesão à função da avaliação como controladora para dispor seus recursos e intensificam um viés classificatório, sem focalizar o que compete a ela” (CARVALHO; COSTA, 2013, p. 181).

Nesse sentido, Arce (2001), por outro lado, há tempos chama a atenção para um modo de condução e controle das políticas educacionais que age em interface

com o neoliberalismo, no intuito de limitar os conhecimentos a serem trabalhados na educação infantil bem como a atuação dos/as professores/as.

No que se refere às demais etapas de ensino, os indicadores²² e avaliações de larga escala têm sido utilizados para explorar o rendimento dos alunos e das escolas. Como efeitos negativos, destacamos: a) a produção de práticas de competição e classificação a partir dos resultados obtidos, o que contribui para uma política de responsabilização pelo sucesso ou fracasso escolar (CARVALHO; COSTA, 2013), com consequências simbólicas e materiais para os agentes escolares (BONAMINO; SOUSA, 2012); b) o papel do exame como instrumento mais expressivo de indicação de qualidade, que, ao invés de avaliar o que tem sido feito, procura adequar os cursos aos conteúdos e perguntas que são mais recorrentes para que os estudantes tenham nele um bom desempenho (ASSIS; AMARAL 2013); c) a associação do conceito de avaliação com o de medida (SOUSA, 2018).

Esse investimento, que busca elaborar uma imagem identificada e mensurada das instituições, atento ao valor e classificação dos seus produtos, distancia-se dos investimentos rizomáticos que envolvem currículo e avaliação, potencializando os seus processos e as ressonâncias do seu inacabamento, que se prolongam na vida dos/as sujeitos para além de um momento pontual de verificação.

Ainda a respeito dos efeitos negativos, embora tratem com mais ênfase o ensino fundamental e médio, também reconhecemos que alguns ressoam na educação infantil, tais como: a) o estreitamento do currículo escolar, cuja principal referência passa a ser os testes e o produto final (BONAMINO; SOUSA, 2012), a despeito dos processos, experiências, investigações e descobertas cotidianas dos sujeitos escolares; b) o papel regulador do Estado quanto às prescrições curriculares, às abordagens metodológicas e às práticas avaliativas de larga escala (BARRENCO, 2013); c) a redução da autonomia docente e dos processos inventivos, tanto em decorrência da centralização do Estado quanto em relação à adoção de materiais apostilados por empresas privadas (BARRENCO, 2013); d) a

²² Referimo-nos ao Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), que é constituído pela Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb) e pela Avaliação Nacional de Rendimento Escolar (Anresc), conhecido como Prova Brasil. De acordo com Bauer e Horta Neto (2018), o Saeb teve início no final dos anos 1980 e foi instituído em 1994, por meio da Portaria nº 1.795, do Ministério da Educação e do Desporto. Embora a educação infantil seja parte da educação básica, ela não integra esse sistema (SOUSA, 2018). Também ao Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), “[...] que combina os resultados dos exames da Prova Brasil com as taxas de aprovação por escola – fluxo escolar. Com base no Ideb, passou-se a classificar as escolas e redes de ensino em uma escala numérica” (ASSIS; AMARAL, 2013, p. 28).

indução ou fortalecimento, “[...] no interior dos estabelecimentos escolares, [de] uma visão de avaliação da aprendizagem voltada preponderantemente para o julgamento do desenvolvimento dos alunos com fins classificatórios” (SOUSA, 2018, p. 73); e) o fortalecimento da compreensão equivocada de que a educação infantil apenas prepara crianças para a etapa subsequente (SOUSA, 2018). Na esteira dessas preocupações,

A avaliação deixa de ser um processo construído coletivamente para se tornar um instrumento de medida da eficiência das instituições no atendimento às demandas do mercado, visando também a uma progressiva desresponsabilização do Estado, que acredita ter cumprido a sua função reguladora ao devolver os resultados às instituições, responsabilizando-as pela solução dos problemas supostamente apontados no seu desempenho no ranking, construído, tanto na educação básica quanto na educação superior, a partir, fundamentalmente, dos exames de larga escala (ASSIS; AMARAL, 2013, p. 30).

Ao que parece, as propostas do Sinaeb e da Anei, que foram revogadas, dialogavam com as metas destacadas e distanciam-se das que estão avançando com a BNCC. Quanto a esse documento, cuja terceira versão foi disponibilizada em 2017 e a versão final em 2018, há uma articulação entre competências gerais e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, que são definidos de acordo com a idade: bebês (0 a 1 ano e 6 meses), crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses) e crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses).

Apresenta, para a educação infantil, dois *eixos estruturantes* articulados a seis *direitos de aprendizagem e desenvolvimento* e a cinco *campos de experiências*. Ao considerar as interações e brincadeiras (*eixos estruturantes*), toma os direitos de conviver, brincar, participar, explorar, expressar, conhecer-se (*direitos de aprendizagem e desenvolvimento*), que garantem que as crianças tenham condições de aprender e se desenvolver em atenção aos seguintes *campos de experiências*: O eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação; Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações.

Considerando que, na Educação Infantil, as aprendizagens e o desenvolvimento das crianças têm como eixos estruturantes as interações e a brincadeira, assegurando-lhes os direitos de conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se, a organização curricular da Educação Infantil na BNCC está estruturada em cinco campos de experiências, no âmbito dos quais são definidos os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento. Os campos de experiências constituem um arranjo curricular que acolhe as situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes, entrelaçando-os aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural (BRASIL, BNCC, 2018, p. 38).

Por meio desse esquadramento, articula objetivos de aprendizagem para os respectivos *direitos de aprendizagem e desenvolvimento*. Uma indicação de modo de avaliar é ressaltada, logo a seguir, na seção em que se apresenta a transição para o ensino fundamental, em que é destacada a necessidade de acolhimento das crianças, das conversas entre professoras e da análise dos documentos das crianças (relatórios, portfólios e atividades), momento em que se apresentam as *sínteses das aprendizagens esperadas em cada campo de experiência*.

Nessa direção, considerando os direitos e os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, apresenta-se a síntese das aprendizagens esperadas em cada campo de experiências. Essa síntese deve ser compreendida como elemento balizador e indicativo de objetivos a ser explorados em todo o segmento da Educação Infantil, e que serão ampliados e aprofundados no Ensino Fundamental, e não como condição ou pré-requisito para o acesso ao Ensino Fundamental (BRASIL, BNCC, 2018, p. 51).

No que diz respeito às linguagens infantis, o documento faz indicações relacionadas com os campos de experiência, como faz ao identificar Corpo, gesto e movimentos: “Por meio das diferentes linguagens, como a música, a dança, o teatro, as brincadeiras de faz de conta, elas [as crianças] se comunicam e se expressam no entrelaçamento entre corpo, emoção e linguagem [...]” (p. 38). O termo também aparece articulado com direitos de aprendizagem e desenvolvimento, quando o documento orienta:

Conviver com outras crianças e adultos, em pequenos e grandes grupos, utilizando diferentes linguagens, ampliando o conhecimento de si e do outro, o respeito em relação à cultura e às diferenças entre as pessoas. **Participar** ativamente, com adultos e outras crianças, tanto do planejamento da gestão da escola e das atividades propostas pelo educador [...], tais como a escolha das brincadeiras, dos materiais e dos ambientes, desenvolvendo diferentes linguagens [...]. **Expressar**, como sujeito dialógico, criativo e sensível, suas necessidades, emoções, sentimentos, dúvidas, hipóteses, descobertas, opiniões, questionamentos, por meio de diferentes linguagens. **Conhecer-se** e construir sua identidade pessoal, social e cultural, constituindo uma imagem positiva de si e de seus grupos de pertencimento, nas diversas experiências de cuidados, interações, brincadeiras e linguagens vivenciadas na instituição escolar (p. 36).

Nesse entendimento, tanto a condução da elaboração do documento quanto o seu conteúdo têm sido veementemente criticados pelas associações e grupos de pesquisa e vêm ganhando visibilidade por meio de notas nos portais das instituições ou na produção acadêmica da área. Além de um artigo na Revista Retratos da Escola (v. 9, n. 17, 2015), identificamos em um número da Revista Debates em Educação (v.8, n.16, 2016) Dossiê: “Educação Infantil e Base Nacional Comum Curricular: questões para o debate”, com nove artigos, uma entrevista com Rita Coelho e um Manifesto do Fórum Paulista denunciando diferentes elementos que foram retirados do documento nos seus diferentes movimentos de elaboração e nas versões que o tornavam público.

3.1.4 Movimentos de resistência

Se a produção acadêmica, os movimentos sociais, as associações e os fóruns tanto participam quanto discutem com severas críticas aos rumos atuais que as políticas curriculares e avaliativas têm mobilizado, não temos dados que apontem a intensidade dessa discussão nas escolas. Enquanto a pesquisa era agenciada por essa temática, as escolas de educação básica manifestavam com expressividade outro desejo que não passa por avaliar a qualidade do que eles têm feito, mas por avaliar a qualidade do que eles têm reivindicado: condições objetivas de trabalho.

Essa é uma expressão que foi manifestada pela greve de docentes, com ampla incidência no ano de realização da pesquisa, um fator que, inclusive, reduziu a conexão com uma das escolas campo, a CEI2, por ocasião de uma greve dos/as professores/as do município de Vitória.

Das 27 unidades federativas, foram registrados movimentos grevistas, no ano de 2018 (entre os meses de fevereiro e setembro) em 20. São elas: Amapá (Macapá, Santana), Amazonas (Estado do Amazonas, Manaus, Nhamundá), Bahia (Itabela, Itabuna, Guanambi, Salvador, Vitória da Conquista), Ceará (Cairiçu, Fortaleza, Jardim, Juazeiro do Norte, Maracanaú), Espírito Santo (Linhares, Vitória), Goiás (Luziânia, Novo Gama), Maranhão (Pindaré Mirim, São Luís), Mato Grosso (Campo Novo do Parecis, Cuiabá, Nova Olímpia, Nova Ubiratã, Santo Antônio de Leverger), Mato Grosso do Sul (Corumbá, Dourados, Ponta Porã, Sinop), Minas Gerais (Araxá, Belo Horizonte, Esmeraldas, Juiz de Fora, Estado de Minas Gerais, Vale do Aço), Pará (Ananindeua, Alenquer, Altamira, Almirante Barroso, Belém, Breves, Concórdia, Igarapé-Miri, Limoeiro do Ajuru, Marabá, Marajó, Estado do Pará, Parauapebas, Paragominas, Prainha, Santarém, Tailândia), Paraíba (Campina Grande, Pocinho), Paraná (Umuarama), Pernambuco (Estado de Pernambuco), Piauí (Floriano, Estado do Piauí, Teresina), Rio de Janeiro (Cachoeira de Macacu, Petrópolis, São Gonçalo, São Pedro da Aldeia, Niterói, Nova Friburgo), Rio Grande do Norte (Natal, Estado do Rio Grande do Norte), Rondônia (Porto Velho, Estado de Rondônia), São Paulo (Cubatão, Guapiaçu, Poá, Regente Feijó, Estado de São Paulo), Tocantins (Palmas, Estado de Tocantins). Não houve registro quanto a sete unidades federativas. São elas: Acre, Alagoas, Distrito Federal, Rio Grande do Sul, Roraima, Santa Catarina, Sergipe.

Uma análise rasteira do conteúdo das reportagens identifica como temáticas: a ilegalidade do movimento grevista, o apoio de uma arquidiocese aos/as professores/as, o apoio dos/as estudantes e familiares ao movimento grevista, a decisão do Tribunal de Justiça de um Estado obrigando o governo a pagar o piso salarial nacional aos/as professores/as grevistas, as condições estruturais precárias das escolas que são motivo de greve e, sobretudo, o modo como o movimento prejudica o calendário escolar e os estudantes.

A busca²³ foi realizada propositadamente no portal G1, com o descritor “greve de professores”, e mapeou as cidades e estados onde houve greve da escola básica pública. A escolha foi motivada pela experiência local, no Estado do Espírito Santo, em que a emissora se apressa em notificar para a população as redes municipais que estão em greve, em tom de denúncia, não da precariedade das condições de

²³ Nessa busca, não consideramos as manifestações dos/as professores/as universitários e dos docentes das escolas particulares, que também estiveram presentes no movimento.

trabalho que motivam o movimento, mas do prejuízo causado pelos/as professores/as com a ausência das aulas para as famílias e alunos/as. Na Prefeitura Municipal de Vitória, além de não conseguirem reajuste adequado, os/as professores/as tiveram corte de ponto pela ausência. Também foram divulgadas mensagens falsas pela prefeitura desqualificando os/as docentes para as famílias e ainda houve exoneração dos cargos públicos por justa causa.

O que esse expressivo movimento grevista, que mantém mais reciprocidade quanto à motivação do que quanto à temporalidade cronológica, movimenta? Se há um tensionamento molar do Estado com referências aos padrões de qualidade desejados para a escola, a manifestação dos/as professores/as produz movimentos moleculares, microrrevoluções não articuladas, motivadas por outros indicadores de qualidade,²⁴ tais como: valorização dos/as profissionais do magistério, valorização das condições efetivas de trabalho, pagamento dos salários atrasados, pareamento com o piso nacional, reajuste salarial, reelaboração do Plano de Carreira e melhoria nas condições estruturais das escolas.

Esses movimentos rompem, provocam vazamentos no discurso atento apenas à qualidade da educação oferecida aos/as alunos/as para tratar da qualidade das condições objetivas de trabalho. Destacamos que resistência não é oposição, é luta, é criação. Assim, resistir significa confrontar politicamente, criar brechas e fissuras, fraturar a máquina e rachar a estrutura de poder (DELEUZE; GUATTARI, 1996a). Uma mobilização que avança da singularidade para a expressividade de uma coletividade, em reação ao que ameaça sua condição de vida, para além da profissão.

O receio de uma morte que se dá pelo endurecimento da condição profissional e não pelo fascínio da resistência é o que movimenta essas linhas de fuga. A respeito dessa distinção das maneiras de morrer, outros binarismos nos atravessam:

Em um dos extremos, e ao medo da desterritorialização que sucumbimos: nos enclausuramos na simbiose; nos intoxicamos de familiarismo, nos anestesiemos a toda sensação de mundo - endurecemos. No outro extremo - quando já conseguimos não resistir à desterritorialização e, mergulhados em seu movimento, tornamo-nos pura intensidade, pura emoção de mundo -, um outro perigo nos espreita. Fatal agora pode ser o fascínio que a desterritorialização exerce sobre nós: ao invés de vivê-la como uma

²⁴ Conferir matéria publicada pela Associação de Docentes da Ufes (Adufes): <https://www.adufes.org.br/portal/noticias/37-adufes/2438-lutar-nao-e-crime-professores-municipais-de.html>. Acesso em: 24 out. 2018.

dimensão - imprescindível - da criação (de territórios, nós a tomamos como uma finalidade em si mesma. E, inteiramente desprovidos de territórios, nos fragilizamos até desmanchar irremediavelmente (GUATTARRI; ROLNIK, 1996, p. 284).

Nessa compreensão, esses elementos ampliam com outros agenciamentos os fluxos que envolvem a legitimidade dos sindicatos e das reivindicações por um trabalho docente de qualidade no contexto atual. Ao serem permanentemente afrontados por uma divulgação midiática parcial, que toma a referência das famílias ou da prefeitura, os/as professores/as são constrangidos em suas reivindicações, o que contribui para a divisão e a fragilidade do movimento. Desse modo, o direito de greve dos servidores municipais foi assumido como renúncia e afastamento do cargo.

A quem interessa diminuir a educação e seus/as profissionais? Aos que dedicam investimentos em nível de graduação, especialização, mestrado e doutorado; que investem em concursos e formação em suas redes municipais/estaduais; que se envolvem com as demandas sindicais e com tantas militâncias que nos atravessam; que se relacionam com as políticas públicas na área da educação e com os avanços e retrocessos em cada governo; que lidam com os desafios de todos os tipos de famílias e alunos/as; que estão atentos e não se contentam com a pequenez que não nos beneficia (pequena valorização, investimento, estrutura) e com a grandeza que nos desqualifica (grande desigualdade social, despreparo dos governantes, corrupção das instituições públicas). Quem está ganhando com isso?

Ao tratar as políticas públicas para a educação infantil como um dispositivo, fomos nos movendo por linhas de diferentes segmentaridades que compõem e movimentam *concepção, qualificação, controle e resistência*, entre a CF (BRASIL, 1988) e o PNE (2014-2024). Ao identificar forças coletivas de pesquisadores, movimentos sociais, entidades representativas e, mais recente, de empresários e organizações não governamentais, interessados em participar dos movimentos e dos prolongamentos da interseção entre currículo e avaliação na educação infantil, vamos compreendendo sua natureza complexa e movente, tal como discute Deleuze (1996). Estão em tensão grupos e interesses diferentes, nem sempre preocupados com os direitos das crianças ou a qualidade das instituições, mas com o controle da gestão e do financiamento público.

Em resposta às questões anunciadas, compreendemos que as políticas de avaliação da educação infantil se constituem por linhas que operam endurecimentos em composição com permanente fissura nos seus modos de materialização e concepção, abrindo para outras possibilidades descoladas da mensuração e da estigmatização das crianças. Sobre as concepções e práticas avaliativas, seguimos Tateando brechas para além das tradicionais ou dos esforços governamentais de ranqueamento, a fim de conceber a criança de modo afirmativo.

[...] pensar a infância desde outra marca, ou melhor, a partir do que ela tem, e não do que lhe falta: como *presença*, e não como ausência; como *afirmação*, e não como negação, como *força*, e não como incapacidade. Essa mudança de percepção vai gerar outras mudanças nos espaços outorgados à infância no pensamento e nas instituições pensadas para acolhê-las (KOHAN, 2007, p. 101).

Dessa forma, o convite de Kohan (2007) amplia o modo de conceber a infância. Indica a presença majoritária de uma infância molar, endurecida pelos diferentes agenciamentos coletivos de enunciação que compõem os discursos médicos, as políticas públicas e os documentos aqui cartografados, ou seja, uma infância como temporalidade cronológica, que precisa ser educada. Contudo, nas suas diferentes estratificações, confere visibilidade à infância molecular, com outra maleabilidade quanto ao que ela pode, porque habita uma temporalidade intensiva, a experiência. Essa é uma infância que, se não for educada pela primeira temporalidade, pode educar a escola orientando pela criação de possíveis no tempo presente.

Existe também uma outra infância, que habita outra temporalidade, outras linhas: a infância minoritária. Essa é a infância como experiência, como acontecimento, como ruptura da história, como revolução, como resistência e como criação. É a infância que interrompe a história, que se encontra num devir minoritário, numa linha de fuga, num detalhe; a infância que resiste aos movimentos concêntricos, arborizados, totalizantes: 'a criança autista', 'o aluno nota dez', 'o menino violento'. É a infância como intensidade, um situar-se intensivo no mundo; um sair sempre do 'seu' lugar e se situar em outros lugares, desconhecidos, inusitados, inesperados (KOHAN, 2007, p. 94-95).

Atravessados por esses encontros com as políticas públicas de avaliação, com os/as gestores/as, com os/as professores/as, com as famílias e com as crianças, ou seja, no coletivo de forças, debates e desejos, vamos nos movendo nos fluxos dos modos de praticar políticas de avaliação na e da educação infantil.

Seguimos, assim, resistindo às práticas que só endurecem os modos de conceber e viver a infância, conferindo visibilidade a composição desse dispositivo que amplia permanentemente a produção diária da escola.

4 PRÁTICAS CURRICULARES E AVALIATIVAS NO COTIDIANO ESCOLAR

Foto 9 – Caças e tesouros



Fonte: Da autora.

Na busca de uma *arte de fazer* pesquisa, permanecemos seguindo as crianças: atrás, ao lado, bem pertinho, à espreita, distante, com mil maneiras de caça não autorizada (CERTEAU, 1994). Percorrer esses fluxos intensivos foi um dos modos de permanecer realizando pesquisas com crianças e de nos colocarmos no seu encontro, fazendo conexão com as questões anunciadas neste texto: quais experiências vividas na creche se diferenciam dos *espaçotempos* domésticos? Que fluxos vividos no encontro com as crianças ampliam nossa compreensão sobre os seus *saberesfazeres*? Quais estratégias avaliativas descolam esse processo vivido pelas crianças dos julgamentos classificatórios?

Cartografar esses movimentos exigiu uma atenção com diferentes focos, porque não há um padrão de comportamento em sua organização. Ao caçar, eles se colocavam: em fila, percorrendo os caminhos dos amigos à sua frente; pulverizados, espalhados pelo território; em pequenos grupos, explorando os tesouros

encontrados e coletados em sacolas; individualmente, agindo pelo prazer das descobertas e balanços corporais das minhocas capturadas. Um grande potencial de caça aos tesouros, de invenção de brincadeiras, de composição de ciclos de amigos.

Ao seguir os fluxos da intercessão entre currículo e avaliação, problematizada pelas relações entre macro e micropolítica que atravessam esse *espaçotempo*, fomos ao encontro dos documentos institucionais da CEI1. Na leitura do Projeto Político-Pedagógico (PPP),²⁵ identificamos que ele foi elaborado em um movimento de formação continuada, em que um projeto de extensão foi desenvolvido para fomentar um momento de estudos e produção coletiva com os/as profissionais dessa instituição e com os/as do Centro de Educação da Ufes.

Os registros indicam que um primeiro atendimento foi realizado em 1976, para um grupo de aproximadamente cem crianças, com idade entre dois e cinco anos, em tempo integral, em uma sala cedida pelo Centro de Artes (Cemuni V) da universidade. No contexto dessa e de muitas instituições brasileiras, prevalecia a característica assistencialista de acolhimento, higiene, alimentação e sono das crianças. Em 1984, foram inauguradas novas instalações sem, contudo, contar com equipamentos adequados e professores/funcionários preparados para os devidos cargos. O momento foi marcado também por uma mudança na concepção do trabalho pedagógico.

Em 1997, a unidade foi vinculada ao Centro de Educação da Ufes. Em 2012, por meio da Resolução nº. 48/2012, essa unidade de creche universitária torna-se Centro de Educação Infantil universitário institucionalizado, o que possibilitou mudança no quadro de servidores, como a realização de concurso público e a nomeação de oito profissionais para o cargo de Auxiliar de creche nesse mesmo ano. O primeiro concurso para Carreira de Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico do Quadro Permanente dessa instituição foi realizado em 2013. As

²⁵ O texto do PPP foi escrito pelas professoras, assistentes e equipe pedagógica do CEI, em parceria com professores/as do Centro de Educação/Ufes. Reúne Apresentação (contemplando imagens e narrativas das crianças, famílias, servidores, monitores e estagiários), Diagnóstico (contextualização histórica, mapeamento das crianças e profissionais, espaço físico, organização e funcionamento), Referencial teórico (tendências pedagógicas, histórico e pressupostos da educação infantil, concepção de infâncias, currículo, diferentes linguagens, educação para diferença), Gestão educacional, Programação da ação, Avaliação do Projeto Político-Pedagógico, Encontros na elaboração desse projeto, Referências. Disponível em: <http://criarte.ufes.br/sites/criarte.ufes.br/files/field/anexo/PROJETO%20POLITICO%20PEDAGOGICO%20CEI%20CRIARTE-UFES-CE%20.pdf>. Acesso em: mar. 2018.

conquistas aqui mapeadas resultam, em cada contexto, da mobilização dos profissionais, familiares e da participação das crianças para garantir o direito de acesso e atendimento de qualidade nesse *espaçotempo* institucional.

Em 2016, no 40º aniversário do CEI, diferentes ações foram mobilizadas em comemoração: palestras de interesse da comunidade escolar, publicação de livro (SOARES *et al.*, 2016) com artigos e relatos de experiências da equipe do CEI, conclusão dos estudos que resultaram na elaboração do PPP. Esse fluxo de produção foi identificando as diferentes concepções teóricas que atravessam os discursos, produções acadêmicas e práticas pedagógicas das professoras e professores.

Em relação ao público atendido, a configuração se realiza por vínculo em cada um dos segmentos: filhos de docentes (21%), filhos de servidores técnico-administrativos em educação (19%), filhos de alunos da universidade (27%) e filhos de membros da comunidade externa (33%).

O texto faz composição com as imagens dos diferentes contextos materiais da instituição, registrando as arquiteturas, mobiliários, festividades, mobilizações, crianças e profissionais. Também se embola com os desenhos infantis e com as narrativas dos sujeitos escolares (crianças, famílias, profissionais, estagiários e monitores). Nos fluxos que o atravessam, uma grupalidade heterogênea se apresenta nas discussões que indicam as apostas teórico-metodológicas que atravessam as práticas curriculares institucionais e uma recorrência da opção metodológica por projetos.

O trabalho com projetos é uma das práticas docentes desenvolvida no CEI Criarte. Ele tem sua gênese a partir do interesse e necessidades sinalizadas pelas crianças. Após um período de observação de situações vividas no cotidiano e atravessadas pela sensibilidade do professor, propostas são lançadas às crianças e essas, com suas respostas, dão o tom e o sabor ao que será produzido no coletivo (PPP, 2017, p. 74).

Ao discutir as abordagens pedagógicas que mais se aproximam do trabalho realizado com as crianças nessa instituição, circularam com mais força os delineamentos críticos e pós-críticos, com maior representatividade da primeira, uma vez que registram que [...] o grupo chegou ao consenso que, [...] os movimentos da escola e da maioria dos profissionais que nela desenvolvem seu trabalho baseiam-se na abordagem da psicologia histórico-cultural de Vygotsky” (PPP, 2017, p. 80).

No entanto, o que tentamos aqui é trazer alguns indícios narrativos que nos instiguem a continuar dialogando com tamanha heterogeneidade de ideias, crenças, concepções e percepções do saber-fazer no dia a dia desse cotidiano, a luz das literaturas propostas pela comissão organizadora, no viés da abordagem pós- crítica e da perspectiva da psicologia histórico-cultural (PPP, 2017, p. 75).

O conceito de currículo foi compreendido como agenciamento maquínico (DELEUZE, 1996), em composição com enunciações instituídas e desejos incontroláveis e imprevisíveis.

A partir da multiplicidade de sentidos e expressões que os movimentos curriculares podem assumir nas artes do encontro, entendemos por currículos, os agenciamentos coletivos do desejo que interferem nos processos de aprender e de ensinar do cotidiano escolar (PPP, 2017, p. 94).

Já o conceito de infâncias foi agenciado pela sociologia da infância (SARMENTO, 2005) conferindo visibilidade à pluralidade e à sua dimensão social e geracional. Com Bakhtin (2009), o grupo discute as diferentes linguagens infantis e as apostas realizadas pelas professoras para ampliar as experiências das crianças. Por meio das orientações dos documentos currículos, o tema educação para a diferença foi mobilizado conferindo destaque à inclusão, à diversidade e ao ensino das relações étnico-raciais. A estratégia administrativa assumida é a gestão democrática e participativa, com destaque para mecanismos, como informes por *e-mail* e por agenda escolar, discussão do PPP, reuniões de pais, atuação do Conselho Deliberativo da Escola (formado por representantes dos diferentes segmentos da comunidade escolar), atuação da Associação de Pais e Educadores (Apeac).

Um quadro com uma programação de ações foi publicado. Ele relaciona diferentes problemas identificados quanto aos aspectos administrativos, pedagógicos e financeiros. Além dessas indicações, estão mencionadas ações desejadas, objetivos, recursos, responsáveis e prazo para superá-las. A exemplo de uma demanda administrativa (PPP, 2017, p. 138), o primeiro item relaciona-se com a “Pouca participação das famílias na gestão e organização do CEI Criarte”.

Uma das ações apresentadas para superar essa condição foi “Coletar sugestões junto às famílias de temas, dias e horários para a realização de seminário de pais previsto em calendário”, tendo como objetivo “Ampliar e qualificar a participação das famílias na organização, gestão administrativa e pedagógica”. Os recursos apresentados foram “Papel, cópias, calendários, profissionais para ministrar

seminários”, tendo como responsáveis pela ação o “Conselho Deliberativo, direção, professores, coordenação, Apeac” e como prazo “novembro e dezembro 2016”.

Essa sistematização demonstra uma articulação entre a gestão democrática e a avaliação institucional. Embora não tendo sido registrado o contexto de elaboração desse quadro, há indícios de realização de um mapeamento diagnóstico institucional bem como das estratégias pensadas coletivamente para superar as limitações consideradas mais expressivas.

Uma discussão final a respeito da avaliação do PPP registra a provisoriedade desse documento e a indicação de permanente necessidade de revisão coletiva e institucional, uma vez que os/as autores/as afirmam: “[...] esperamos que a avaliação geral deste documento, produzido coletivamente, seja realizada como um processo contínuo de reconstrução e de revisão cuja periodicidade sugere-se que seja feita a cada quatro anos” (PPP, 2017, p. 144). Por meio desse documento produzido na coletividade, também fomos compreendendo parte dos movimentos curriculares e avaliativos, seus modos de elaboração e de registro institucional.

Quanto à avaliação institucional, apesar de não termos identificado registros no PPP sobre movimentos realizados no período entre 2016 e 2017, tal como explicitado no quadro comentado, não acompanhamos encontros ou ações coletivas sistematizadas que foram ao encontro das ações administrativas ou financeiras alcançadas em 2018. Contudo, outros modos de reunir e compor com a comunidade escolar podem ser destacados, no que diz respeito à visibilidade das ações pedagógicas: reuniões para composição da nova Apeac e seu processo de eleição, reuniões de sala com as famílias para tratar das demandas pedagógicas das turmas e as festividades realizadas ao final de cada semestre (festa junina na escola e apresentação cultural de danças no Teatro Universitário).

No que tange à avaliação dos sujeitos, não há registros de concepções ou instrumentos. Outros elementos em campo mostraram-se mais expressivos para complexificar essa discussão.

4.1 RASTROS NOS CORREDORES DA ESCOLA: REGISTROS, CONVERSAS E PRÁTICAS AVALIATIVAS INSTITUCIONAIS

Para compor o mapeamento das *praticaspolíticas* de avaliação na educação infantil, realizamos um movimento de inspiração cartográfica no CEI1. Nesse empreendimento, nossa atitude, como pesquisadora em campo, voltou-se mais para uma postura do que para uma definição metodológica que sinalizasse procedimentos, técnicas e categorias de análise a priori (FERRAÇO, 2008).

Os movimentos em campo exigiram um posicionamento de abertura aos encontros com os sujeitos e as negociações tensionadas por essa rede de relações, o que justificou o uso de diferentes procedimentos para a produção de dados: diário de campo, registros fotográficos e fílmicos, questionários para as famílias, conversas com adultos e crianças .

Foto 10 – Pistas nos corredores



Fonte: Da autora.

Também exigiram outras referências descoladas da condição de neutralidade da pesquisadora moderna, centrada no olhar, na observação participante, na compreensão a partir de um determinado ponto de vista.

Nossa aposta, com Alves (2008), é no *sentimento de mundo*, na relevância de realizar *um mergulho com todos os sentidos*, ampliando o que em algumas pesquisas só pode ser visto para realizar uma conexão com maior sensibilidade aos toques, cheiros, gostos, sons e modos de afecção.

O interesse está em atravessar e ser atravessada pelo que podemos considerar como currículo real (SACRISTÁN, 2000), currículos em redes (ALVES, 2008), currículo realizado (FERRAÇO, 2008) e currículo praticado (OLIVEIRA, 2004). Assim, distante de uma concepção que valoriza apenas as prescrições ou produções acadêmicas, compreendemos por currículo tudo o que é vivido na escola e fora dela, que atravessa os corpos e os incorporais na complexa tessitura entre políticas, práticas, saberes, fazeres, afecções, corpos e incorporais, documentos, registros que demarcam os cotidianos escolares como um corpo vivo.

Por esses princípios, elegemos, novamente, entrar pelo meio. Não da discussão, mas da escola. Seguimos, literalmente, pelo seu meio, pelo corredor, o que registramos parcialmente na Foto 10. Esse empreendimento possibilitou uma conexão com as temáticas elucidadas no mapeamento da produção acadêmica, movendo-nos nos fluxos das práticas de avaliação da instituição, das turmas, das professoras e das famílias.

4.1.1 Avaliação da instituição

Com as crianças, aprendemos que o “corredor” da escola é lugar para correr. Afinal, seu nome precisa ser valorizado! A “pista” era para corrida. Os bebês, mesmo tão pequenos, já aprenderam essa lição, seguindo as pistas e os indícios das brincadeiras das crianças maiores. As professoras tentam conter e imprimir outros usos, considerando sua segurança: *“Amigo cuida do amigo, um segura na mão do outro, vamos caminhando”*, dizia a professora do Grupo 3. *“Vamos andando devagar, Grupo 2”*, recomendava a professora. Mas os pequenos sempre criavam brechas para a fuga rápida, para uma aventura de corrida.

Correr e sorrir, correr e gritar, correr e fugir, correr e brincar de pega-pega. A corrida vinha sempre associada a muitos elementos. Sem dúvida, esse é um lugar de negociação das estratégias e táticas inventivas (CERTEAU, 1994), que operam golpe a golpe, criando fissuras nas modulações escolares.

Vivemos a intensidade da corrida e também experimentamos outras velocidades menos frenéticas, utilizando o corredor como pista para uma caminhada que se fazia devagar. Nova postura, novo fluxo, uma oportunidade para apreciar parte das produções das crianças e de suas professoras.

Por meio dos corredores, tivemos acesso à configuração espacial da instituição, um dos elementos que envolvem a sua avaliação. Do lado esquerdo, encontram-se o auditório equipado, com computadores, a biblioteca, a brinquedoteca, as cinco salas de aula com solários individuais, o banheiro infantil coletivo com fraldário e área de banho, os dois banheiros dos adultos, a sala de apoio dos servidores. A vista é para um pátio grande, gramado e pouco utilizado para atividades pedagógicas.

Do lado direito, encontram-se a secretaria, a coordenação pedagógica, a direção, a sala de Educação Física, o refeitório, o banheiro infantil externo e o pátio de brinquedos. Este, utilizado todos os dias, geralmente de modo livre pelas crianças, que aproveitam os frutos das árvores para brincar, a caixa de areia que é coberta, os brinquedos grandes e de praia, a grama, os escorregadores, os balanços, os túneis de plástico, a casinha de alvenaria e as minhocas, permanentemente caçadas.

Ao fundo, encontram-se a cozinha, a área para serviços gerais, o depósito de produtos de limpeza, um banheiro para adultos e um terceiro pátio. Este, um pouco menor, com brinquedos grandes, muito utilizado pela professora de Educação Física.

Essa estrutura espacial conferia condição para atendimento de dez turmas, cinco em cada turno (no matutino, das 7h às 11h20min e, no vespertino, das 13h às 17h20min), para crianças entre um e cinco anos de idade (Grupo 1, 2, 3, 4 e 5), sendo 88 por turno e 176 por ano. Contrariando os estudos que indicam a precariedade na estrutura física e na formação de professores presentes no atendimento em creches e pré-escolas (FLORES, 2017), essa unidade revela a qualidade dos espaços, dos equipamentos e das profissionais. Quanto aos limites na expansão desse nível de ensino, a autora destaca alguns dados:

[...] acesso insuficiente e desigual, prejudicado, ainda, pela falta de qualidade da vaga ofertada em certos contextos; riscos de aplicação de modelos de escolarização precoce das crianças entre quatro e cinco anos; ameaça à unidade pedagógica da etapa em função da obrigatoriedade de matrícula escolar na pré-escola, com tendência à privatização da oferta de creche a partir de parcerias público-privadas, que implicam em menor investimento por parte do poder público, justificada pela baixa remuneração da matrícula per capita do Fundeb (FLORES, 2017, p. 219).

Ao tratar da *avaliação institucional*, Bauer (2018) discute as ações ligadas à sua realização, ao uso de autoavaliação ou a dados de avaliações externas, o que parece ser um indício de elementos que ainda podem ser potencializados com os sujeitos dessa unidade. Embora essa seja uma importante mobilização, presente na produção documental e acadêmica, parece passar ao largo de outras demandas mais urgentes ou do desejo de mobilização dos sujeitos escolares.

A demarcação desse platô²⁶ de intensidade que vibrou no fluxo da pesquisa pela sua ausência faz conexão com a compreensão de não tomar os documentos como condição antecessora do que será vivido. Desse modo, assumimos como currículo tudo aquilo que é produzido na escola e que envolve a relação complexa entre propostas, instituições, sujeitos, saberes, fazeres e poderes. Ampliamos a usual compreensão de currículo, centrada em parâmetros e prescrições, por compreender a impossibilidade de demarcação desse campo e de limite do seu início e seu fim (SACRISTÁN, 2000; FERRAÇO, 2008). Para Ferraço (2007, p. 3), “[...] pensar os currículos de uma escola implica, então, viver seu cotidiano, o que inclui, além do que é formal, e tradicionalmente estudado, toda a dinâmica das relações estabelecidas”.

Esses fluxos revelam a composição de uma rede de conhecimentos e experiências entre os processos relacionados com a avaliação das crianças, da instituição e dos profissionais, que rasuram seus limites, fazendo vazar as discussões dos seus campos delimitados. É arbitrário falar da qualidade da oferta *na instituição* sem atentar para os profissionais envolvidos. Também é muito limitador tratar da avaliação *das crianças* ou da *avaliação de uma turma* desarticulada dos processos contextuais vividos *na instituição*. Um processo arbitrário e subjetivo.

²⁶ Os platôs condensam zonas de intensidade contínua, processos em desterritorialização, experiências que não traçam início, meio e fim (DELEUZE, 1992).

4.1.2 Avaliação das salas de aula

É por meio das paredes dos corredores que somos atravessados pela *avaliação da sala de aula*, ou seja, pelo investimento temático realizado em cada turma e pelas escolhas cotidianas de trabalho das professoras e dos professores. Também consistia em uma oportunidade de conhecer os artefatos e os modos de uso: telas com pintura individual e coletiva, figura coletiva montada a partir de telas individuais, cartazes, livros, histórias criadas com as crianças, aquários com peixes, aquários com formigas, aquários com borboletas, exposição com fotos nas paredes e até penduradas a partir do teto.

Cartazes de acolhida, pesquisas de opinião, literaturas utilizadas como dispositivo para os projetos, tudo cuidadosamente organizado pelas professoras e assistentes. Na companhia das crianças, elas buscavam eleger as temáticas que poderiam ser investidas como projeto de trabalho. Os recursos utilizados podem ser concebidos como *instrumentos de avaliação*? O registro dos processos e práticas curriculares cotidianos com as crianças podem ser considerados um *tipo* de avaliação? É possível, por meio deles, avaliar *as crianças, a instituição e os/as profissionais*? O que podem as crianças que participam desses projetos?

Tal como Bauer e Horta Neto (2018) que, com base em um mapeamento realizado em dez municípios brasileiros, procuraram identificar se existe avaliação e, também, conhecer o que é avaliado, temos nos corredores um recurso muito utilizado nessa instituição. Na verdade, o *corredor* deveria ser conhecido como *expositor*, ou *avaliador*, porque se revela um recurso que, além de muito utilizado, atua como importante *plataforma de exibição e interação*.

Também nos leva a compreender, tal como indicam Santos et al. (2015, p. 206) que, nessa instituição, “[...] não há uma prática avaliativa descontextualizada das perspectivas pedagógicas que lhes oferecem fundamento, pois não é o instrumento que determina a sua concepção, mas a intencionalidade do avaliador”.

Em alguns casos, havia o registro das atividades concretizadas, as maneiras de fazer, os materiais utilizados e o seus efeitos a partir das hipóteses e narrativas das crianças. Esses elementos estavam ali para serem conferidos pelas crianças que o fizeram e pelos demais sujeitos escolares: as crianças das outras turmas, as professoras, as merendeiras, as famílias e muitos outros/as. Ao circular, olhar, tocar, lamber, avaliar, rasgar, comentar sobre essa produção, num ziguezague semanal,

faziam-na ampliar permanentemente, tornando-se parte da conversa que circula na escola.

No passeio pelos corredores, tivemos a oportunidade de conhecer parte do trabalho desenvolvido pela professora de Educação Física, que atuava com auxílio de dois professores/as voluntários/as. Penduradas no teto e coladas nas paredes, as imagens registravam atividades na sala e no pátio. Blocos de espuma com diferentes tamanhos, cordas, *slackline* e túneis de plástico suscitavam desafios corporais e provocações sensoriais.

Conhecemos o projeto “Os seres fantásticos do nosso pátio”, em que as crianças do Grupo 4 investigavam a vida dos seres que habitam o pátio da escola: as borboletas, as minhocas, os passarinhos e elas, as próprias crianças. Munidas com jalecos, lupas, curiosidade, imaginação e intervenção, saíam na companhia de suas professoras para explorar, conhecer, criar hipóteses e brincar. A TV Ufes conferiu de perto o projeto.²⁷ Nos corredores, também conversamos sobre eles:

– *Eles vão estudar tudo o que as crianças consideram divertido: minhocas, borboletas e finalizamos com elas mesmas. De vez em quando eles levam uma minhoca para casa, para o desespero das mães, que me acham sem juízo. Outro dia uma criança queria levar uma lagartixa também. Eles visitaram o herbário da Ufes e saíram para diferentes atividades vestidos com jalecos brancos, porque são cientistas* (PROFESSORA DO G4).

– *Os apenados,²⁸ que estão aparando a grama e cumprindo parte da pena na Ufes, circulam por toda parte. Pedimos a eles para trazer folha de coqueiro com lagartas, caso eles encontrassem. Nossa, eles trouxeram umas folhas fechadas, que tinham umas dez lagartas dentro. Colocamos no aquário, elas começaram a sair, e logo formaram um casulo. As crianças foram acompanhando tudo. Depois as borboletas começaram a aparecer. Foi muito bacana. Nosso projeto está demais!* (PROFESSORA ASSISTENTE DO G4).

– *Esses quadros de asas de borboletas foram pintados pelas crianças. Os estagiários de artes nos ajudaram, fomos conduzindo um pouco. Quando expusemos e as famílias chegaram, eles logo iam apontando a pintura*

²⁷ Sobre o borboletário e a vida das borboletas, conferir: <https://www.youtube.com/watch?v=pytFmQOCCuw&feature=youtu.be>. Acesso em: 24 out. 2018. Para conhecer o livro produzido sobre essa temática com as crianças, conferir no Repositório da Ufes: <http://repositorio.ufes.br/bitstream/10/6984/1/Vers%C3%A3o%20final%20biblioteca%20com%20de%20senhos%20-%20Original.pdf>. Acesso em: 24 out. 2018. Sobre a investigação dos pássaros e a produção de comedouros, conferir: https://www.youtube.com/watch?v=Lan6Nlln_Ro. Acesso: em 24 out. 2018.

²⁸ Desde 2017, a partir de um convênio firmado entre a Ufes e a Secretaria de Estado da Justiça (Sejus), com a finalidade de promover a ressocialização de presos que cumprem pena em regime semiaberto, a universidade conta com internos como parte da equipe responsável pela manutenção do campus. Essa medida também está relacionada com a ausência de recursos para esse fim. Para saber mais, conferir: <http://www.ufes.br/conteudo/internos-em-regime-semiaberto-trabalhar%C3%A3o-no-campus-de-goiaibeiras>. Acesso em: 24 out. 2018.

deles e mostrando a imagem de referência. Vimos a alegria em compartilhar o trabalho que ficou tão bonito (PROFESSORA ASSISTENTE DO G4).

– *Fomos como cientistas soltar as borboletas, quando elas pousavam nas crianças, elas gritavam. Mas uma morreu, não sei o que podemos fazer. Acho que vou tirá-la de lá* (PROFESSORA DO G4).

– *Fale do ciclo da vida, morte e vida no quintal, esse é um elemento importante* (PESQUISADORA).

– *Boa ideia, ainda não tinha pensado na morte* (PROFESSORA DO G4).
(Trecho do diário de campo, 25 de abril de 2018)

No Grupo 2, muitas crianças estavam na escola pela primeira vez. A adaptação no início do ano contou com uma série de experiências sensoriais, que também foram registradas e decoravam as paredes externas das salas. A gelatina colorida não foi feita só para comer e engolir, mas também para identificar as cores e sabores, tocar, amassar, pisar, cheirar. Com curiosidade, desconfiança, nojo e bastante bagunça, as crianças se jogaram nesse desafio. Essas e outras atividades, realizadas no início do ano letivo, embalaram parte da conversa das professoras com as famílias. Quem pode descrever ou mensurar a ressonância dos afetos que deslizam nessas conversas e experiências? Que narrativas são possíveis a seu respeito?

Esses registros das práticas curriculares cotidianas também nos fizeram compreender o que não havíamos perguntado, mais tínhamos desejo de saber: não há orientação ou temática comum entre as turmas que mobilize discussões ou produções nas salas de aula. A presença de diferentes temáticas, como uma imagem invertida de espelho, reflete a ausência de um projeto institucional ou anual coletivo. Esse elemento também nos fez compreender que a carência de articulação temática institucional, ou de um projeto comum, não parece causar prejuízo para as descobertas das crianças, para a mobilização de práticas pedagógicas criativas ou para a articulação com as famílias.

Ao acompanhar os movimentos de interação das crianças e professoras com as produções expostas nos corredores, fomos compreendendo que elas mantêm redes de composição com tudo o que é produzido e que circula na escola. Nos corredores e nos *espaçostempos* não formais de planejamentos, as professoras também conversam sobre outros trabalhos. Contudo, outras questões persistem: a lacuna apresentada nos registros nos corredores, também é manifestada nos documentos, conversas e reuniões? O que desmotiva uma articulação institucional?

4.1.3 Avaliação docente

A qualidade dos trabalhos nos corredores confere visibilidade à *avaliação dos/as profissionais*, uma vez que sugere que essa mediação não é feita por leigos, ou profissionais que estão no CEI por falta de opção, tampouco por aqueles que possuem uma formação rasteira ou, ainda, que apenas cumprem o horário “tomando conta” de crianças. A profundidade e sensibilidade, quanto aos modos de fazer e de expor, dialogam com as inquietações infantis e valorizam seus processos de criação e investigação.

Em diálogo com *a avaliação de profissionais*, em que Bauer e Horta Neto (2018) realçam o ingresso e o desenvolvimento na carreira, narramos alguns dados dessa instituição. Atualmente, o quadro profissional reúne 30 servidores, sendo 21 Técnicos Administrativos em Educação (TAE) e 9 professores de Ensino Básico, Técnico e Tecnológica (EBTT). Em relação a formação acadêmica, 10% têm em nível médio, 10% com alguma graduação, 40% com especialização, 30% com mestrado e 10% com doutorado, o que se revela superior ao que se considera adequado. Em conexão com esse tema, Sousa (2018, p. 70) informa outros dados:

Em 2013, conforme registrado na Linha de Base/PNE, na Educação Infantil, o percentual de professores com formação adequada era de 42,2%, com variação regional que vai de 53,1% na região Centro-Oeste a 29,4% na região Nordeste. Os dados do Censo Escolar 2016, quanto aos docentes que atuam em creche, apontam que ‘61% possuem escolaridade superior com licenciatura e 20% têm curso Normal/Magistério. Foram identificados ainda 6,2% com nível médio completo e 0,5% com nível fundamental completo’ (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2017, p.25). Quanto aos docentes da pré-escola, ‘62,6% possuem escolaridade superior com licenciatura e 18,5% têm curso normal/magistério. Foram identificados ainda 5,7% com nível médio completo e 0,3% com nível fundamental completo’ (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2017, p.25, 2017).

Contudo, o quadro atual de professoras e assistentes tem sido um dos grandes desafios institucionais para a manutenção do atendimento das crianças, no que diz respeito à razão professor/aluno, uma vez que parte dos professores e assistentes se aposentou. A conjuntura se agravou com um recente decreto²⁹ que

29 O Governo Federal publicou, no Diário Oficial da União do dia 10 de janeiro, o Decreto nº 9.262/18, que extingue, ao todo, 60.923 cargos da administração pública federal e impede novas nomeações de concursos já realizados. Para saber mais, conferir:

extinguiu o cargo de assistente na rede federal de ensino, o que limitava a nomeação de servidoras que foram aprovadas em concurso público e justificava a ausência de contratação de servidoras em regime temporário de trabalho.

Também tem sido limitado pela redução do orçamento nas universidades e demais instituições educacionais públicas, resultado de medidas, como Propostas de Emendas Constitucionais (PEC), como a PEC 55, que se tornou Emenda Constitucional nº 95/2016, que restringe o investimento com cortes de pessoal. O pequeno número de professoras e assistentes para o atendimento também reduz a oportunidade do uso das licenças institucionais, como a licença para capacitação do servidor e o afastamento para mestrado e doutorado — “conversas de corredor” que se embolavam com fluxos que despotencializavam as docentes.

A última oferta de vagas para o Grupo 1 ocorreu em 2013. Em 2017 e 2018, não foram oferecidas vagas para as turmas do Grupo 2 no turno vespertino. Em tempos de investimento em expansão de matrículas em creches, temos acompanhado, anualmente, a redução das ofertas de vagas nesse segmento na instituição pesquisada, contrariando, novamente, as pesquisas.

Esses elementos geravam uma permanente negociação institucional com professores/as voluntários/as e estagiários/as de diferentes cursos para compor a equipe. Para o Grupo 3, por exemplo, não havia assistente do quadro efetivo de funcionários para trabalhar com a professora regente.

Sua equipe foi sendo alterada ao longo do ano 2018, ora com uma professora assistente, ora com duas, ora com uma estagiária (de Pedagogia, de Artes, de Música), ora sem ninguém.

Essa situação gerava muitos conflitos com a equipe pedagógica, com as crianças e com as famílias, interferindo na saúde da docente, pela exigência que lhe recaía em administrar essa volátil equipe. Por vezes, ela permaneceu sozinha com as suas 20 crianças de três anos de idade. Isso não vimos do corredor, porque fomos para a sala com ela. Esse hiato vai ao encontro dos desafios problematizados por Flores (2017, p. 219) no que diz respeito às metas do PNE atual.

[...] ao longo da vigência do atual PNE, coloca-se como desafio o monitoramento e a avaliação das políticas de Educação Infantil, que devem alinhar--se às metas e estratégias dos planos nacional, estaduais e municipais de educação vigentes, firmando o compromisso dos novos governantes para com políticas de caráter decenal. De maneira a contribuir nesse sentido, destacamos a importância das iniciativas de órgãos de controle com papel específico de avaliação da qualidade do gasto público, bem como daquelas que visem ao fortalecimento do controle social por parte da população, exigindo que a expansão necessária seja acompanhada da qualidade delineada nas atuais DCNEI.

4.1.4 Avaliação com as famílias

Essa rede de conhecimentos das práticas avaliativas da instituição se embolou com as narrativas dos familiares das crianças, em uma conversa realizada no corredor da instituição, claro:

– *O espaço físico é muito diferenciado, as crianças são felizes aqui. Esse motivo contribuiu para escolha dessa escola para minha filha, porque ela pode viver nesse lugar experiências que não temos condições de proporcionar em outra escola com espaços que são mais restritos (MÃE).*

– *Essa escola não tem uma ementa, não sabemos o que eles estão ensinando efetivamente, quais objetivos, como alcançam suas metas em cada ano, o que as crianças vão aprender. É tudo muito solto (PAI).*

– *De modo geral, as famílias dizem que as crianças saem daqui muito acostumadas apenas a brincar, com dificuldades de se adaptar à rotina do Ensino Fundamental (MÃE).*

– *O meu filho vem para escola muito feliz, as professoras desenvolvem projetos maravilhosos, dificilmente vistos em escolas particulares. Eles vivem felizes aqui (MÃE).*

Essas e outras conversas com as famílias, os registros nos corredores e os dados do PPP perfazem uma trama complexa no que diz respeito às expectativas do trabalho desenvolvido com as crianças. Quanto aos elementos mais expressivos na opção por essa escola ganham destaque: a) a instituição, que é pública, gratuita, bem localizada (está na região central da cidade de Vitória), com amplo espaço físico natural (grama, árvores, horta), no interior da universidade, onde eles também podem ter acesso à sua programação cultural; b) a equipe profissional, que possui alta qualificação, uma vez que, além da graduação e especialização, parte dos professores e assistentes têm formação *stricto sensu* (mestrado e doutorado); c) os projetos de trabalho, que são criativos quanto às temáticas e às linguagens

desenvolvidas, ricos em possibilidades e dialogam com a curiosidade das crianças em suas diferentes idades.

Quanto às críticas realizadas por alguns familiares, destacamos: a) a metodologia de trabalho, que não informa com clareza as metas previstas por períodos ou por ano; b) a ênfase na brincadeira, uma vez que as crianças seguem para o ensino fundamental com forte referência da escola como lugar para brincar livremente. O desejo por maior *controle* motivou um pai a mencionar a necessidade de maior sistematização das metas anuais e da orientação do projeto por meio de uma ementa.

Como a avaliação na educação básica tem assumido nos últimos anos uma função controladora, “[...] explorando apenas os rendimentos dos alunos e das escolas, por meio desses indicadores, para dar visibilidade à classificação e exercer uma pressão sobre os alunos, professores e instituições” (CARVALHO; COSTA, 2013, p. 182), essa ressonância também se faz presente na rede de expectativas das famílias das crianças da educação infantil.

A relação currículo e avaliação, do ponto de vista do controle — extremamente anunciada, anotada, acompanhada, mensurada — característica de algumas propostas governamentais que podem engessar o trabalho docente, tornando-o cada vez mais utilitário, não parece incomodar essas famílias. No que se refere às crianças, concorrem, para as famílias, os projetos que destacam o foco em padrões de desenvolvimento registrados em protocolos avaliativos com os projetos que valorizam as experiências, linguagens e produções infantis. Sempre mais de uma possibilidade em disputa.

No que diz respeito à relação entre sistema,³⁰ escola e sala de aula, que parece ser promissora, há que se compreender que um esforço dos sistemas e grande compromisso governamental é exigido a fim de se assumir com prioridade as demandas levantadas nos mapeamentos escolares. Afinal, quem na escola se comprometerá a realizar esse mapeamento? Qual o tempo disponível? Com que urgência serão sanadas as lacunas identificadas nas escolas? Quem é o avaliador dos/as professores/as, da instituição, do sistema? Para Carvalho e Costa (2013, p. 187),

³⁰ A dissertação de Raupp (2002), “A educação infantil nas universidades federais: questões, dilemas e perspectivas”, indica a presença de 26 unidades de educação infantil localizadas em 19 universidades federais, com diferentes condições materiais, estruturais e profissionais.

É necessário um processo de avaliação e reflexão sobre a escola, em todos os seus meandros. Como afirma Freitas (2007, p. 980), 'os três níveis de avaliação (sistema, escola e sala de aula) devem estar trabalhando articuladamente e segundo suas áreas de abrangência', o que exige disponibilidade de tempo não somente no início do ano ou de forma rápida em encontros trimestrais, mas que sejam contínuas e longitudinais porque há várias questões sobre as quais a escola precisa se debruçar. Entre elas, destacam-se a forma de avaliação, de agrupamento, as condições de trabalho, o número de crianças em cada sala, as faltas de alunos e professores, assim como vários outros pontos que devem ser levados em conta para que haja uma melhor compreensão da escola e para que o coletivo de profissionais possa encontrar meios para minimizar ou superar as dificuldades.

Diferentemente de outras etapas de ensino, afirma-se que o parâmetro segundo o qual se deve estimar a qualidade de atendimento na Educação Infantil é a avaliação dos sistemas e não a avaliação da aprendizagem das crianças (BHERING; ABUCHAIM, 2014). Identificamos indícios de uma avaliação institucional nos registros no PPP e nas práticas curriculares e avaliativas com as crianças. Aqui já tem currículo (como diria o movimento da Anped)³¹ e também tem avaliação. Não tão sistematizada, com status de problema social (ROSEMBERG, 2013), nem tão credenciada como em algumas instituições e redes que se mobilizam nesse esforço (BHERING; ABUCHAIM, 2014; BAUER, 2018; SOUSA, 2018; SOUSA; PIMENTA, 2018), mas em fluxo e articulação com o *movimento de concepção, de qualificação e de controle*.

Os corredores, minoritários como as crianças em termos de prestígio ou relevância acadêmica, um *entrelugar* dos encontros cotidianos, revelaram-se, além de tudo o que já foi dito, o que está implícito: um *espaçotempo* para pesquisas. Sem dúvidas, um lugar potencializador para nos colocar no fluxo das práticas e experiências vividas na instituição com seus diferentes sujeitos. Para além deles, há muito o que ser feito!

³¹ Em reação ao movimento de elaboração da BNCC, com poucas chances de incorporação da participação dos/as profissionais da educação básica, a Anped lançou a campanha "Aqui já tem currículo... o que criamos na escola", estimulando a circulação das produções escolares nas redes sociais. Conferir em <http://www.anped.org.br/news/anped-lanca-campanha-aqui-ja-tem-curriculo-o-que-criamos-na-escola>. Acesso em: set. 2018.

4.2 AVALIAÇÃO COMO PRÁTICA CARTOGRÁFICA: ENTRE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM, CONTOS, ENCANTOS, INTENSIDADES E CORES

Foto 11 – Práticas curriculares com o Grupo 2



Fonte: Da autora.

Na cartografia das práticas pedagógicas com o Grupo 2 (Foto 11), fomos compreendendo que os diferentes documentos e planejamentos são atravessados pelas demandas cotidianas das crianças, que o empurram o tempo todo. Ao invés de assumir esse deslocamento como problema ou falta de controle, as professoras mantinham atenção às suas manifestações para decidir qual atividade ou ação era mais apropriada. Compreendemos que

Ao defendermos a centralidade das práticas, buscamos perceber o que não está evidente, os discursos teóricos que estão presentes e subjazem às ações; entender, para além das aparências, as lógicas operatórias dos sujeitos envolvidos; decifrar o que ainda não foi dito. De certa forma, efetuar uma arqueologia das práticas (PÉREZ; AZEVEDO, 2008, p. 37).

Por volta das 7h, as crianças vinham acompanhadas de suas famílias ou “topiqueiras”, que eram incentivadas pelas professoras a não entrar na sala, a começar uma despedida no portão da escola para que, até a chegada em sala, a transição ocorresse sem muita resistência pelos/as pequenos/as. As crianças eram estimuladas a colocar suas bolsas em um armário, identificado pelos seus nomes. Algumas corriam pela sala à procura de livros e brinquedos, outras buscavam o colo das professoras. Parte dos familiares instigava os/as filhos/as a cumprimentar um/a amigo/a.

Para o lanche, que acontecia na sala de aula, por volta das 7h30min, as professoras auxiliavam as crianças com suas bolsas a se sentarem à mesa. Elas comiam o que traziam. Às vezes pediam algo do lanche do vizinho. Vinha de tudo um pouco: bolos, biscoitos, pães, pães de queijo, salgadinhos, frutas, sucos naturais, sucos de caixinha, leite, iogurte. Quase todas traziam frutas. As professoras perguntavam se iriam comer ou deixar para mais tarde. Elas também reuniam as frutas para fatiar e oferecer de modo coletivo após o almoço. *“No lanche elas não querem comer, já estão satisfeitas, mas percebemos que, após o almoço, elas gostam de comer como sobremesa”*, comentava a professora. *“Posso guardar para mais tarde?”*, perguntava a assistente para cada criança. *“É meu”*. Algumas permitiam, outras seguravam um pouco mais, mesmo sem comer.

Finalizado o lanche, sentávamos em círculo, com a professora cantando *“Roda, roda”*, e algumas crianças já corriam para nossos colos. No meu caso, eram sempre um menino e uma menina. A professora identificava as crianças com uma chamada interativa, com músicas infantis acompanhada de gestos, sempre alterada quanto aos modos de fazer. *“Bom dia, Pedro, como vai? Vai bem? Tá assim ou assim?”*. Cantando, a professora perguntava às crianças, movendo o polegar para cima e para baixo.

A graça, para alguns, era apontar o polegar para baixo, indicando que vai mal, só para contrariar. Mas as professoras eram sensíveis tanto às brincadeiras quanto às suas expressões: *“Ruim, mamãe bigô”*, respondia Gabriela. A manhã seguia com alguma atividade direcionada (pelas professoras regentes, pela professora de Educação Física, pela professora da biblioteca) e com um momento no pátio.

O almoço era realizado no refeitório, por volta das 10h, e cada turma tinha a sua mesa. O Grupo 2 e o Grupo 3 geralmente chegavam juntos e eram servidos pelas professoras. Comida cheirosa, cardápio previamente elaborado, cozinheiras

atentas aos diferentes modos de relação das crianças com a comida: “*É pra ele? Ele come mais*”. No uso dos talheres, alguns já demonstravam mais autonomia, enquanto outros tinham dificuldade para acomodar e levar a comida à boca. A seleção também era feita pelo conteúdo:

- *Qué não.*
- *Caninha, mais caninha.*
- *Mais* (CRIANÇAS, trechos do diário de campo, abril de 2018).

O arroz com feijão era mais amado do que o macarrão ou caldo. A carinha é sempre repetida por dois deles. Há o que gosta de comer mexendo com a mão, fazendo bolinhos com os alimentos. É assim no lanche e no almoço. Vai mexendo, colocando na boca devagar. Às vezes, deixa um pouco de fruta no lanche e de arroz no prato, mas reclama quando vamos recolher. Um menino geralmente come só com ajuda e após muita insistência das assistentes. Os legumes, se tentamos camuflar no meio do feijão, são cuspidos. Com as frutas, a banana e a uva circulavam com mais vibração. Também me ofereceram: “*Banana?*”.

A degustação das frutas de sobremesa era realizada na sala de aula, momento em que as professoras conduziam a higienização (escovação dos dentes, banho, troca de fraldas) e os registros diários nas agendas. Garantir esse momento exigia muita organização para atender às especificidades das crianças e nunca acontecia ao mesmo tempo. Sempre havia uma professora aguardando os tempos de comer de algumas crianças no refeitório, enquanto outra começava a higienização acompanhando as crianças que estavam na sala de aula, para depois alguma proceder com os registros na agenda.

Até a saída, as crianças brincavam em grupos, ora com brinquedos oferecidos pelas professoras, ora com os que elegiam (carrinhos, bonecas, livros, blocos de montar, cozinha, massinha de modelar), ouviam histórias e cantavam músicas.

Com esse empreendimento cartográfico das práticas curriculares cotidianas, o *reconhecimento atento* de fluxos foi escrutinando elementos que não ficaram evidentes em um primeiro encontro. Foi necessária a permanência nos primeiros meses do ano com essa turma, para destacarmos alguns aspectos relacionados com a avaliação.

O primeiro é a dimensão da invenção do cotidiano escolar (CERTEAU, 1994) e das práticas curriculares (FERRAÇO, 2007). As linhas de segmentaridades duras conferem visibilidade às cenas que parecem semelhantes às vividas em muitas escolas, porque são marcadas por uma rotina convencionalmente estabelecida por agenciamento coletivo de enunciação (DELEUZE; GUATTARI, 1995b). Essas linhas buscam fixar tanto a organização das práticas pedagógicas como a consolidação de um modo de viver o contexto escolar para as crianças. Os agenciamentos coletivos de enunciação tratam de um conjunto expresso na linguagem que concebe e fixa a esses corpos os seus devidos atributos e funções, o que cabe a cada um e a todos nas relações que compõem determinado território.

Contudo, é nessa relação que outra composição molecular salta para marcar as diferentes ações empreendidas pelas professoras, que nunca fazem o mesmo, mas mantêm atenção ao modo como as crianças interagem (com as professoras, entre as crianças, com as suas famílias) e desdobram as práticas pedagógicas. Repetir, repetir, repetir... até ficar diferente, até a diferença ser produzida na repetição, tal como sugeria Deleuze (1992), até a invenção ser assumida como parte das atividades cotidianas, como discute Certeau (1994).

O segundo elemento faz conexão com esse, porque está associado às práticas pedagógicas, aos saberes e fazeres docentes. Foi acompanhando a recepção, roda, lanche, almoço, pátio, biblioteca, que compreendemos que as professoras incentivavam a autonomia das crianças quanto à atuação nesses *espaçotempos* e, também, valorizavam suas manifestações quanto às suas preferências (alimentação, leitura, brincadeira), tanto para conhecer quanto para ampliá-las. As intervenções das professoras faziam conexão com a concepção de criança como sujeito de direitos, garantida nas propostas curriculares atuais (DCNEI, 2010), que a valorizam em sua multiplicidade, destituídas de padrões de comportamento e classificação por idade.

Esses elementos, que podem parecer menores do ponto de vista da expressividade quanto aos modos de avaliar, quando a atenção se volta mais para os produtos da educação do que para os processos vividos, aqui ganham expressividade maior. Essa eleição é por reconhecermos que esse modo de fazer (CERTEAU, 1994) das professoras, ou seja, esse modo particular de uso dos espaços, tempos, documentos, referências teórico-metodológicas e seus registros revela a dimensão da criação que se dá nas relações cotidianas, não se garante por

uma referência única ou pela centralidade de alguma orientação curricular. A exigência de esforço e a organização, por parte das professoras, quanto ao seu saber e fazer docente em creche, não podem ser invisibilizadas.

O terceiro elemento, que articula a invenção do cotidiano e os saberes e fazeres docentes, ou seja, uma composição que busca conferir mais visibilidade às dimensões moleculares que fissuram a ordenação molar e rígida, que também está presente. Voltamo-nos para os modos de registro das professoras a respeito das experiências com as crianças.

Nos encontros diários, as professoras demonstravam uma sistematização desses elementos mapeados, embora não tivéssemos acesso a nenhum registro. Assim, essas declarações faziam conexão com um modo de avaliar nem sempre explicitado em uma forma específica de registrar, como foi evidenciado na reunião realizada com as famílias, conforme exemplifica esse trecho do diário de campo:

Grupo 2, Reunião com as famílias, 22-03-2018

A reunião foi realizada em uma sala utilizada para assistir vídeo e para acesso das crianças a computadores. Sala ampla, climatizada, confortável. Participaram a professora, as duas professoras auxiliares, a pedagoga, três pais e oito mães, uma delas amamentando o seu bebê. De acordo com a pauta, as professoras foram apresentando como elas conduzem com as crianças os processos de

- a) entrada/despida das famílias: ressaltaram a contribuição das famílias em começar a despedida antes de entrar na sala e confiar nas professoras, mesmo com as crianças chorando;*
- b) lanche: é feito no início da manhã e, quando sobram frutas, são reunidas em uma vasilha para compartilharem após o almoço na sala de aula, momento em que, geralmente, elas comem mais frutas. As crianças, quando chegam alimentadas de casa, não comem muito nessa hora;*
- c) pátio/caixa de areia: é uma areia tratada, as crianças foram conduzidas a esse espaço específico porque há no pátio brinquedos com os quais ainda precisam ter cuidado;*
- d) almoço: as crianças têm sido estimuladas a comer sozinhas, mas as três se dividem para acompanhar e ajudar, especialmente as que ainda ficam um pouco perdidas. Notaram, nesse primeiro mês de trabalho, que elas já conseguem administrar melhor a sua refeição, e se sujam cada vez menos. Elas permitem que as crianças peguem os alimentos com as mãos, não limitam sua curiosidade e não são rápidas com a limpeza;*
- e) educação física: a professora fica com elas sozinha, que entram chorando e saem sorrindo;*
- f) biblioteca: as crianças terão dois momentos por semana. Em um, terão uma contação de histórias; em outro, escolherão um livro e farão um empréstimo. Elas explicaram que os livros são cadastrados como patrimônio e que exigem cuidado, já que existem poucos exemplares e a verba tem sido cada vez menor;*

- g) *acometimentos: mordidas, bater. As crianças recebem recado (quem mordeu e quem foi mordido) sem, no entanto, expor quem o fez;*
- h) *educar e cuidar: processos que atravessam todas as práticas pedagógicas.*
- i) *interações e brincadeiras;*
- j) *projeto contos e cantos: destacaram a alegria das crianças em ouvir histórias e cantar músicas. Estão, nesse momento, investindo na história “Cachinhos dourados”, porque as crianças se divertiram com os seus elementos: grande/pequeno, tomou a sopa. Destacou-se em relação a outras que foram contadas. Conhecimento físico a partir da relação concreta para ampliar experiência;*
- k) *desfralde: será estimulado no segundo semestre;*

Quanto à participação das famílias, uma mãe fez indicação de livros de bonecas negras. Outra pediu para informar sobre o trabalho com ideologia de gênero, indicando objeção, o que gerou um movimento de conversa rápido com a mãe anterior, que se posicionou a favor, falando que são questões importantes que atravessam a vida e que seu filho tem bonecas. Um pai perguntou sobre o Dia do brinquedo, quando as crianças trazem de casa, na sexta-feira, porque ainda não estão participando. Uma mãe falou da alegria da criança em vir para a escola, ver amigos, organizar e guardar o brinquedo em casa. Uma mãe disse, de modo sério, que a filha fica brava quando a chamam de bebê.

Imagens utilizadas das experiências com as crianças: pátio, alimentação, pintura com tinta e giz, com mão e pincel, massinha, histórias (Cachinhos dourados e Os três porquinhos), gelatina para comer e brincar, pista de corrida para carrinhos para brincar no chão e na mesa, a melancia distribuída entre as crianças, uso do solário, bola de sabão (Trecho do diário de campo, 22-03-2018).

Com essa reunião, fomos compreendendo que os registros realizados pelas professoras eram feitos especialmente por meio de fotos e da compilação dos trabalhos das crianças. Esses elementos conferiam condição para as professoras narrarem versões sobre as práticas pedagógicas nos diferentes momentos solicitados (com as famílias, com outras professoras, com as crianças que acessavam os cartazes e imagens).

Ao que parece, cumpriam diferentes funções: enquanto os trabalhos e as imagens registravam cenas do vivido, a narrativa sobre eles era nova em cada momento, ampliada com novos elementos que afetavam as professoras e mobilizavam outras considerações.

De forme diferente das narrativas capturadas nos corredores, fomos compreendendo que o desejo dessas famílias rompia com o agenciamento coletivo de enunciação que molariza a avaliação como nota, classificação e descrição de aprendizagens. Elas também estavam ansiosas para conhecer o que era feito e

como era feito, ou seja, para conhecer mais sobre as práticas curriculares da sala de aula.

Fraturando a compreensão molar, as famílias manifestavam interesse em saber se, aos dois anos de idade, as crianças estavam felizes, brincavam com as outras, aproveitavam os espaços, alimentavam-se bem. As famílias querem saber tudo que acontece, mas é impossível registrar tudo! É viver ou registrar!

Os aspectos individuais das crianças e as análises do seu comportamento, tão caros para parte das famílias desse contexto, foram negociados com a noção de grupo e de espaços escolares. As crianças foram sendo inseridas na programação da escola, desfazendo-se da relação de grande dependência com a família e aprendendo a se reconhecerem em uma sala, com seus objetos, uma rotina quanto aos espaços e tempos da escola, na relação com os colegas e na identificação com as professoras.

A professora demonstra uma condução atenciosa e segura, uma organização meticulosa, cuidando com detalhes quanto à alimentação, histórias, relacionamentos, autonomia corporal para brincar no pátio: *“Passamos filtro solar para ir ao pátio”, “Retiramos as blusas para pintar”, “Estamos atentas se o calor na caixa de areia é grande”, “Estimulamos a autonomia mas ajudamos as crianças a comer”, “Sabemos que ele não gosta, mas tentamos fazê-lo experimentar o alimento”*. Há registro diário na agenda quanto à alimentação (pouco, médio, tudo) e indicação no que se refere a mordidas e machucados.

Esse encontro contribuiu para maior aproximação das professoras com as famílias. Assim, elas puderam compreender melhor parte das práticas curriculares tecidas na escola. Por meio das reuniões, as famílias também têm acesso a um registro sistematizado, a uma prática cartográfica docente, que permite conhecer e produzir sentidos a respeito do trabalho realizado nessa instituição.

4.2.1 Avaliação como prática cartográfica: registros dos processos, das crianças, das salas de aula, da instituição

Foto 12 – Grades escolares e não curriculares



Fonte: Da autora.

Esse dispositivo curricular, em composição com os processos molarizados de conceber a educação infantil, que também conferem visibilidade às práticas pedagógicas inventivas, aos elementos incorporais que circulam entre os corpos dos sujeitos escolares (professoras, crianças, famílias), conferiu expressividade a um modo de registrar e compartilhar na educação infantil. Assumimos que a dimensão do registro, se consideramos um recorte das microrrelações cotidianas, é um recurso que confere visibilidade a uma avaliação do *trabalho pedagógico* e das *crianças*, o que tensiona a complexa relação entre currículo e avaliação.

A cartografia empreendida nos fez compreender que temos tratado da avaliação dentro de grades, de territórios, circunscrita a níveis institucionais ou a sujeitos específicos. As grades possuem o objetivo de limitar, tal como identificamos na Foto 12. Embora reconheçamos a relevância dessa grade bem como das

discussões mapeadas que circunscrevem a avaliação, também buscamos conferir visibilidade a outros modos de concebê-la em conexão com o que é produzido na escola.

Assim, compreendemos que essa dimensão processual (do que é feito, como é feito, onde se faz, o que a criança faz a partir disso) não está relacionada apenas com as dimensões clássicas da avaliação da aprendizagem, como a avaliação diagnóstica (que trata o que a criança sabe, como ela se move e se comunica) ou uma avaliação formativa (a partir do diagnóstico, que ações realizar e o que ela aprendeu com essa intervenção). Também não se circunscreve apenas a avaliação da carreira docente, da prática pedagógica ou institucional. Os registros conferem visibilidade aos processos vividos.

No agenciamento que demarca limites para a compreensão de currículo e de avaliação, ou do modo como a avaliação se relaciona com os sujeitos e a instituição, compusemos fluxos mais moventes, que acenavam para *a avaliação como prática cartográfica dos registros cotidianos*.

Currículo, avaliação, afecção. Se, ao invés de grades que limitam, pensarmos em redes que conectam, poderemos compreender a complexidade que envolve os registros. Que rede é essa? Como ela opera? A avaliação como prática cartográfica, envolve um processo que não acontece isoladamente. Ela se expande e se contrai no movimento de racionalizar nosso encontro com os corpos (dos sujeitos e dos objetos) e os incorporais (paixões, afecções e sensações), produzindo uma rede de sentidos nesse contexto.

Assim como essa narrativa, o registro sobre as crianças é um, dentre os muitos possíveis, sobre o encontro da professora com elas. Não consiste em uma foto ou decalque capaz de descrever o que a criança é, pensa, faz, tampouco a intensidade de suas sensações. Trata-se de uma seleção de parte dos encontros vividos e registrados pela professora. Nesse caso, o registro não descreve a criança e não se relaciona apenas com ela, mas revela o que afetou a professora e foi capturado como mais relevante.

Na atividade de cartografar fluxos, fomos compreendendo a relevância da permanência na escola para identificar as preferências, gestos, modos de relação. É necessário dispendir um tempo de relacionamento com as crianças para ir ao seu encontro e se deixar atravessar por seus diferentes modos de afetar e ser afetado. Quando o ajuste do foco é mais distante, só conseguimos identificar as linhas de

conformação molar, um grupo que chega, lancha, canta, brinca, come, é higienizado, vai embora. Ajustar o *zoom das afecções* nos ajudou a viver experiências para além da cognição e, só assim, com tempo disponível, tentar racionalizar o que passa pelo corpo.

Além dessas *escalas*, se é possível dimensionar os níveis ou profundidades, as temporalidades estão sempre em negociação, desafiando as três professoras desse grupo de três meninas e treze meninos. As professoras conduzem as atividades *contra* o tempo disponível, porque o *chrónos* não para. Enquanto isso, as crianças tanto participam do que lhes é proposto quanto tateiam as brechas possíveis para sua fuga, buscando transformar as atividades na intensidade *aiônica* do que lhes interessa. Esses aspectos vividos com maior liberdade no pátio, nos passeios, nas salas de aula, no refeitório foram tensionando a relação entre as experiências e seus registros.

É mais que institucional ou pessoal; é um movimento relacional. A composição entre currículo e avaliação envolve uma cartografia dos processos cotidianos, um exercício em permanente realização. Na impossibilidade de dizer com certeza o que aprenderam as crianças pequenas, assumindo a parcialidade de nosso julgamento docente, compreendemos que esses registros cartográficos não compõem um atestado a partir de uma projeção, mas, tão somente, capturam cenas vividas por meio de imagens, trabalhos, narrativas.

Assim, fomos compreendendo que os registros são feitos pelas crianças, pelas professoras e, quando solicitados, pelas famílias. Mas quem decide e seleciona o que será exposto, reunido em portfólios, ou compartilhado em cartazes são as professoras. Em alguns momentos, de modo sistematizado, apresentando as redes de relações com histórias, músicas, investigações, experimentações. Em que tempo ele se dá? Nos tempos possíveis!

— É um desafio para mim. Sempre trabalhei com alfabetização, mas a assistente tem mais experiência com esse grupo e sempre me acalma, dizendo para eu ir mais devagar. Os planejamentos e os registros eu faço em casa aqui não dá tempo (PROFESSORA, trecho do diário de campo, março de 2018).

E não dava mesmo! Estar na escola nos fez compreender a fragilidade desse *espaçotempo* para essa finalidade. Acompanhamos outros usos: espaço para respirar, para conseguir se hidratar, para ir ao banheiro, para reunir e preparar o

material para a próxima atividade, para fazer um bolo sabor chocolate, para preparar tinta com materiais comestíveis, para recortar e organizar as fichas com os nomes das crianças, para selecionar materiais e finalizar o que já havia sido planejado pelas professoras no contraturno do trabalho.

Foto 13 – Movimentos curriculares



Fonte: Da autora.

Os horários para planejamentos, que acontecem em momentos pontuais, quando as crianças estão nas aulas de Educação Física, eram muito limitados para a demanda das professoras. Funcionavam não só para planejar o que seria realizado, mas também para sistematizar registros, beber água, organizar uma atividade, compartilhar com quem estivesse circulando o que estavam fazendo e como poderiam ampliar, para reunião com as famílias e, às vezes, para compartilhar com a pedagoga os rumos do trabalho. Nesses fluxos, tentamos acompanhar, sem muito sucesso, com algumas proposições realizadas nos momentos informais.

– Em cada dia, tenho um estagiário com uma intervenção. Então, não abro mão da quinta-feira, que é o dia em que posso fazer uma atividade mais específica do projeto. Eles gostam muito de histórias. Gostaram mais da Cachinhos Dourados e Os três porquinhos. Nosso projeto, a partir do que faz sentido para eles, é Contos e encantos (PROFESSORA, trecho do diário de campo, abril de 2018).

Como ampliar sentidos e experiências do fazer pedagógico com as crianças? As diferentes oportunidades vividas por elas nos espaços escolares diferenciam-se de uma condução nos espaços domésticos. As experiências com as crianças (Foto 13) fazem conexão com esses lugares, mas buscam ampliá-los, contextualizá-los e diferenciá-los.

Como exemplo, as atividades com tintas se repetem, mas não repetem o mesmo; há sempre algo diferente na provocação de novas percepções: colocando o dedinho no potinho, espalhando com as mãos, passando no corpo, utilizando folhas individuais, compondo cartazes coletivos com uma cor, com muitas cores que se misturam, com tintas industrializadas, com fabricação em sala a partir de legumes, sentadas à mesa, sentadas em volta do cartaz no chão.

Em um desses momentos, uma criança chamava a atenção por apresentar-se bem incomodada, mostrando toda hora que a mão estava suja. Outra, à medida que ficava mais pintada, repetia *“Estou princesa, estou princesa”*, sorrindo. Uma outra jogou dois potes de tinta e misturava tudo com as duas mãos, envolvendo os braços. Era comum vermos o rosto, cabelos e braços pintados. Algumas saíam da mesa e traziam carrinhos para passar sobre a tinta. *“As cores ficaram claras, mas o natural nos interessa também, sem anilina”*, comentava a professora.

Os cartazes e folhas, guardados para secar, ser expostos e compor os portfólios individuais, não comunicavam um produto, mas uma experimentação.

Parecem diminuir a potência depois de finalizados, mas consistiam em algo valorizado em seu processo de produção pelas crianças. Assim, comunicar os processos vividos com as crianças é uma das dimensões. Outra é que essa cartografia dos processos confere pistas para outras apostas, como discute Santos (2005), com a avaliação como prática indiciária.

Outras experiências buscavam articular contextos escolares e domésticos. Uma história, como “Os três porquinhos”, desdobrou-se em diferentes atividades: contação pelas professoras, encenação pelas crianças, cenário com as casinhas e máscaras para brincar, mapeamento com as famílias a respeito de suas residências ilustradas com desenhos das crianças. A partir da história “Chapeuzinho amarelo” (Foto 14), uma receita de bolo de lobo sabor chocolate foi produzida com as crianças.

Foto 14 – Histórias e brincadeiras na sala de aula



Fonte: Da autora.

– *Esse cenário não poderia ser feito nas paredes externas porque o objetivo é que as crianças possam brincar no seu tempo. Na verdade, estou pensando em mudanças na sala, como cantinhos, cenários, que convidem as crianças a brincar (PROFESSORA DO G2).*

– *O lobo fica ali, escondido, naquela floresta. Eu vi ele ali. Lobo, lobo (MENINA, G2).*

– *Preferi fazer as casinhas, porquinhos e lobo dentro da sala de aula, para que as crianças pudessem retomar a brincadeira quando quisessem (PROFESSORA DO GRUPO 2).*

– A receita do bolo fomos retomando depois, para escrever o cartaz como referência de mais uma atividade com eles. É sempre muito aligeirado, para dar tempo de fazer o bolo. Eu queria mesmo que todos pudessem tocar no trigo, no açúcar, no chocolate, mas fizemos o que nos foi possível (PROFESSORA DO GRUPO 2).

Como nossa participação era de dois dias na semana, frequentemente, ao entrar na sala, havia uma outra atividade exposta que não havíamos acompanhado. As crianças apontavam e mostravam o que estava pendurado nos varais ou colado nas paredes. Em outros momentos, enquanto a professora conversava sobre o retorno das pesquisas com as famílias, uma criança também se aproximava para ler e falar ao seu modo sobre os painéis.

Dessa forma, há um permanente investimento em buscar contextualizar as atividades, relacioná-las com os seus contextos de vida, com outras tarefas, com a produção de sentidos das crianças a respeito dos registros da escola. Aos dois anos de idade, com linguagem verbal pouco oralizada, as gestualidades, abstenções nas brincadeiras, diversão ao comer o bolo, choro de medo nas histórias, aconchego no colo das professoras comunicam parte de suas interações, a partir dos esforços das professoras em qualificar diferentes experiências e linguagens infantis.

Em qual formato o registro é realizado? Uma parte é visível, pode ser conferida em fotos, filmes, atividades das crianças, exposições nas paredes e nos portfólios, anotações nas agendas. Outra parte é notada de outro modo, porque está no corpo e, às vezes, circula nas rodas de conversa, nas histórias contadas, nas brincadeiras coletivas na sala, nas atividades na mesa, no lanche, no almoço, na saída para a biblioteca, na aula de Educação Física.

Esse fluxo em muito se diferencia do que é possível viver nos espaços domésticos, tanto pela forma quanto pelo conteúdo. A qualidade das investigações, experimentações, incentivos, trocas e cumplicidade entre crianças e entre elas e os adultos certamente não é possível de ser potencializada nos espaços domésticos. Aqui as crianças são atravessadas diariamente pelos desafios que surgem no mundo contemporâneo e aprendem a lidar com eles, colocando-se a pensar e agir sobre essas demandas em cada tempo.

Assim, os qualificados modos de fazer docente contribuem para sistematizar os conhecimentos com as famílias, ampliar as experiências dos espaços domésticos, negociar a composição das crianças como parte de um grupo, dar visibilidade à composição curricular, que é sempre política em seu modo de afirmar a

vida, expressar as divergências e lidar com as contrariedades que compõem a escola. *Currículo, avaliação, afecção, conversas, reuniões, experimentações infantis. A avaliação como prática cartográfica de registros cotidianos é uma rede que faz composição com o trabalho pedagógico e com as crianças.*

4.3 HISTÓRIAS INVENTADAS E PRODUÇÃO CINEMATOGRAFICA: ENTRE REGISTROS E FISSURAS NA AVALIAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO E DA APRENDIZAGEM

Além do movimento de percorrer e acompanhar os fluxos cotidianos, tal como fizemos com o Grupo 2, incorporamos os planejamentos e estudos com a professora para ampliar os modos de intervir coletivamente com as crianças do Grupo 3. A temática que embalou as nossas experiências mantinha conexão com diferentes motivações e preocupações.

Uma delas era produzir relações para além da sala de aula na escola, preocupada em romper com a esterilidade das práticas no chão de cimento. Esse elemento motivou-nos a tomar o pátio como potencializador de experiências para criar condições de desemparedamento da infância (BARROS, 2018); inspirada nas experiências divulgadas pelos projetos do Instituto Alana,³² como o Território do Brincar³³ e Criança e Natureza.³⁴ Por meio de sua plataforma, conhecemos publicações, como o Jardim de Brincadeiras (BLAUTH, 2018), o movimento internacional de revitalização dos pátios escolares e os Guias das brincadeiras nos pátios escolares (2017, 2018).

Esse elemento fazia conexão com os desafios registrados no PPP³⁵ a respeito de outros usos para os espaços externos bem como de estratégias de revitalização. Desse modo, o uso e a busca de renovo do pátio ganhou prioridade em relação às propostas de renovação da biblioteca e da brinquedoteca, que nos eram solicitadas pelas estagiárias e também estava registrado no PPP. Movemo-nos, então, a pensar ações que pudessem permanecer na escola para além de uma experiência específica de intervenção de um projeto de pesquisa ou de sala.

³² <https://alana.org.br/>

³³ <https://alana.org.br/project/territorio-do-brincar/>

³⁴ <https://alana.org.br/project/crianca-e-natureza/>

³⁵ Parte dos problemas mencionados do Quadro da Programação de Ação, envolve: necessidade de diversificação de ambientes na área externa, falta de implementação do projeto de reforma elaborado em 2013, falta de diversificação do acervo da brinquedoteca e necessidade de organização do espaço, necessidade de aperfeiçoar/qualificar momentos de planejamento pedagógico, necessidade de envolver famílias nos projetos pedagógicos

Criar um jardim, investir em materiais não estruturados, renovar o uso do pátio com lamas e percursos com água tiveram essa intenção. Para além de uma condução pedagógica, despertamos a elaboração de brincadeira e investigação do movimento da natureza.

A cartografia buscou uma relação com elementos mais naturais, como brincadeiras no quintal. Elegemos os quatro elementos da natureza (terra, água, ar, fogo) como possibilidades temáticas para pensar a relação das crianças no mundo e seus modos de brincar. Seguindo os fluxos e desejos infantis, aos espaços externos dedicamos nossa atenção, tal como as crianças gostavam de fazer.

Ao ressaltar a contribuição social desse investimento com as famílias, valorizando ações sustentáveis de preservação da natureza, uso consciente dos recursos naturais e suas fontes, também articulamos atividades com materiais naturais colhidos no entorno (gravetos, sementes, folhas, pedras, argila) nas composições e brincadeiras em sala.

No investimento no uso de material não estruturado para brincar, fomos elaborando ações que colaborassem com diferentes encontros da criança com a natureza, conferindo destaque para o cuidado com o planeta e com ações sustentáveis, uma vez que também somos natureza.

É importante ressaltar que a concepção de projetos da professora, que está articulada ao PPP da instituição, não mantinha vínculo com uma ideia de projeto como completude, como determinação do futuro ou com ênfase na aprendizagem ativa das crianças. O que caracteriza esse projeto é a negociação no coletivo, que segue a indeterminação de todas as suas ações por uma aposta na composição processual com os sujeitos.

Esses fluxos foram ao encontro de outros que já estavam presentes na escola, que afetavam a professora e os seus diferentes modos de uso e de experiência dos espaços escolares com as crianças. Podemos dizer que o projeto teve início com as experiências já realizadas antes mesmo de serem pensadas de modo temático mais estruturado com esses quatro elementos. Sem dúvidas, começamos sempre com *a água*.

– A temática ‘Eu no mundo’ tem sido utilizada de modo recorrente por mim. Ano passado, o projeto foi ‘Eu no mundo: criarteiros em movimento’, com releituras das obras artísticas naif da capixaba Ângela Gomes.³⁶ Neste ano, além de problematizar a criança e seu entorno, a expressão ‘Não sou mais bebê’, estava muito presente nas suas falas desde a chegada na escola. Se eles não são mais bebês, podem cuidar do amigo, porque ‘amigo cuida do amigo’, outra fala muito presente em nosso trabalho. Com mais autonomia, também podem cuidar de outro ser vivo. Por isso, trouxemos o peixe para circular por dois dias nas casas deles, com comidinha e tudo. Até um nome escolhemos coletivamente: Nemo. A intenção era que as famílias fizessem um registro desse período, com narrativas e fotos, além de deixar uma mensagem para os/as filhos/as. Cada trecho de emocionar! (PROFESSORA DO GRUPO 3).

– Esse peixe aqui fora é uma festa, as crianças querem conversar, tocar, bater o vidro, falar para as famílias que são da turma. Fomos explicando para eles e para as crianças das outras turmas o cuidado com o animal. Afinal, se eles não são mais bebês, podem cuidar de outro ser vivo (PROFESSORA DO GRUPO 3).

Um instrumento de registro dessa experiência inicial foi o álbum com as famílias. A professora trouxe dois peixinhos, que motivaram diferentes ações, tais como: pesquisa sobre o que conheciam a respeito dos peixes, escolha dos nomes coletivamente pelas crianças, cuidado coletivo (em sala de aula) e particular (nas suas residências). Ao permanecer em suas casas por dois dias, o processo de cuidar, dar comida, não deixá-lo sozinho foi relatado em um livro coletivo pelas famílias das crianças. A atenção demonstrada pelas crianças motivou as famílias a assumir o que era difícil para algumas: que os/as filhos/as não eram mais bebês! Esse processo contribuiu para o fortalecimento das ações entre as professoras e as famílias.

A temática foi ampliada com literatura infantil, músicas populares e obras de literatura, o que motivou algumas composições brincantes, como a releitura da tela “Peixes entrelaçados” (Foto 15). Individualmente, as crianças decoravam peixes de papel com o que julgavam mais divertido: glíter, lantejoulas, cola colorida, miçangas. As artes individuais compuseram uma grande tela, formando uma produção tão coletiva quanto o seu processo de elaboração.

³⁶ O projeto “Eu no mundo: criarteiros em movimento” realizado em 2017 contou com a visita da artista plástica Ângela Gomes, com produções externas com toda a turma na companhia dos seus familiares, da produção de um livro e de uma mostra na Biblioteca Central da Ufes. Parte do investimento foi registrado pela TV Ufes. Conferir em https://www.youtube.com/watch?v=wSt_isoYbGg. Acesso em: 18 nov. 2018.

Foto 15 – Peixes entrelaçados das crianças



Fonte: Da autora.

As atividades também movimentavam outras conversas com as famílias. A mãe trazia retorno sobre uma criança que não quis brincar na água, pelo incômodo que lhe causava. A natação foi sua estratégia para a progressiva ampliação dessa conexão. Após a visita dos peixes, a professora presenteou as crianças com um. No dia seguinte, recebemos, por meio da agenda, a notícia de que um dos peixes chegou morto em casa. Provavelmente, porque a criança vai de topic e nesse dia estava muito quente.

Embora uma série de elementos estivessem sistematizados no planejamento, o momento era permanentemente negociado com as manifestações das crianças. Ao mesmo tempo brincavam, pediam água, solicitavam ajuda para ir ao banheiro, negavam-se a experimentar determinadas propostas e fugiam sempre.

Ao investir na temática da água, decidimos explorar o entorno da escola com brincadeiras no pátio. Um deles, que é gramado, com inclinações, um morro de terra

e árvores, é pouco usado pelas professoras. Colocamos uma lona com água na horizontal para compor uma ginástica historiada, simulando um rio. A intenção era conduzir a história, estimulando e brincando com diferentes desafios: subir o morro, passar sobre os obstáculos, andar agachado nos túneis, pular e rolar na água. Começamos os preparativos com as crianças após o lanche, trocando suas roupas na sala.

O que o encontro das crianças com *espaçostempos* brincantes e naturais pode potencializar? Muitos deslocamentos! O primeiro foi a respeito da concepção de aula, uma desterritorialização absoluta da condução pretendida. Antes mesmo de qualquer proposta, as crianças saíram correndo, traçaram linhas de fuga, fugiram para todos os lados. Há movimento mais revolucionário que o delas, que fissuram todo o planejamento que organizada e sequencialmente buscamos prever? São rápidas, estão em permanente tensão quanto ao que podem fazer, sempre em direção ao que lhes produz encantamento. As crianças, em movimento de desterritorialização sobre a aula e seus aspectos organizacionais, possibilitam-nos ampliar os modos acostumados de viver a escola com movimentos simples.

A velocidade é ser tomado em um devir, que não é um desenvolvimento ou uma evolução [...]. Ser uma linha abstrata e quebrada, um ziguezague que desliza 'entre'. A grama é velocidade. O que você chamou, mal, há pouco, de charme ou estilo, é a velocidade. As crianças são rápidas porque sabem deslizar entre (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 42).

Outro deslocamento foi corporal: na terra, na grama, na água. Logo a lona despertou a atenção, elas foram se jogando, pisando, sapateando sobre ela. Após essa livre exploração, inventamos uma história que sugeria diferentes movimentações: subir no monte de terra para procurar os bichos, caminhar para ouvir os pássaros, esconder das onças, correr do jacaré. A história deslocava as crianças pelo pátio enquanto as professoras transferiam a lona para uma depressão de terra, formando um tobogã com sabão.

Nesse movimento, outros sentidos foram ampliados a respeito do gesto cartográfico com crianças. Os termos cartografar, deslizar, mergulhar com crianças também é uma atitude literal, como narram as Fotos 16, 17, 18.

Foto 16 – Deslizamentos



Foto 17 – Cartografias



Foto 18 – Mergulho



Fonte: Da autora.

O escorrega de sabão foi muito divertido! As crianças desceram sentadas, mergulhando de barriga, girando, algumas bebendo água, outras agarrando o bumbum na lona. A disputa por essa aventura foi fascinante. Algumas crianças dispensaram o tobogã para ficar na terra. Contar com um grande grupo (professoras, pesquisadora, estagiários) foi fundamental. Depois nos organizamos para higienizar as crianças e trocar suas roupas, lavar a lona.

- *Eu gostei de escorregar. O meu pai me joga lá no alto na piscina e eu caio (MENINA).*
 - *Eu gostei da aventura na floresta (MENINO).*
 - *Eu gostei, mas eu fiquei com medo (MENINA).*
 - *Eu fiquei com medo também do desafio (MENINO).*
 - *Tinha um leão, eu gostei de pendurar na árvore, e tinha a cobra (MENINO).*
- (CRIANÇAS do Grupo 3, trecho do diário de campo).*

Outro deslocamento foi a respeito do uso dos registros. Se a experiência é uma paixão (LARROSA, 2002), os currículos são redes em permanente tessitura (FERRAÇO, 2007), os registros são práticas cartográficas, a aula é um acontecimento e a avaliação é uma invenção. Reconhecemos a dimensão inventiva da narrativa realizada a partir dos registros, que são organizados pelos/as docentes. Inventamos um modo de contar histórias ao articular lastros de memórias, experiências e práticas curriculares com os apontamentos que dispomos. Para Deleuze e Guattari (1995a, p. 25),

A memória curta não é de forma alguma submetida a uma lei de contigüidade ou de imediatidade em relação a seu objeto; ela pode acontecer à distância, vir ou voltar muito tempo depois, mas sempre em condições de descontinuidade, de ruptura e de multiplicidade.

Estamos assumindo que a memória não consiste em uma reprodução do acontecido, um arquivo depositado para posterior consulta, ou uma imagem cristalizada do pensamento. Assumimos a memória como lastros que retomamos de modo diferente a cada narrativa nos contextos em que nos mobilizamos. Ao reunir memórias, imagens capturadas e atividades produzidas com as crianças para uma prática avaliativa, fomos motivada a assumir a dimensão da fabulação, ou seja, da produção de uma versão de história vivida, avaliação como história inventada.

É sempre uma versão possível, fabulada por quem registra. Assim, fomos deslocando o relatório semestral da noção de atestado da aprendizagem. Esse instrumento de avaliação da aprendizagem da criança que é usualmente utilizado

nessa instituição para comunicação com as famílias foi um dos elementos que buscamos para repensar o conteúdo.

Ao reconhecermos a potência da prática cartográfica dos registros cotidianos para comunicar e ampliar as práticas curriculares com os sujeitos escolares, também assumimos o seu uso como suporte para narrativas inventadas e para produção cinematográfica. Capturar e reinventar esses momentos era mais um dos nossos desafios, manifestos na tentativa de criar outros usos para o relatório e para as reuniões com as famílias, utilizando os vídeos.

Ressaltamos que não é possível mensurar os efeitos e a permanência dessas práticas na vida das crianças. Tudo o que podemos é fabular uma versão do nosso encontro com elas, buscando uma permanente conexão entre as atividades temáticas, retomando, nas conversas com as crianças, as relações entre o que temos feito e os seus demais contextos de vida. Essa era uma estratégia que movia as práticas das professoras.

Aqui reside outro deslocamento a respeito do uso dos desenhos das crianças como registro e sistematização das experiências mais significativas. Nessa prática, tão comum na educação infantil e no ensino fundamental, elas não abordam, necessariamente, as ações que mobilizaram parte significativa de nossas conversações, tais como: “a história do menino aventureiro”, “a caça ao tesouro”, “o mergulho no toboágua”, “a plantação do jardim”, “as relações com o peixe”, “as brincadeiras com argila”, dentre outras. Elas desenharam o que querem.

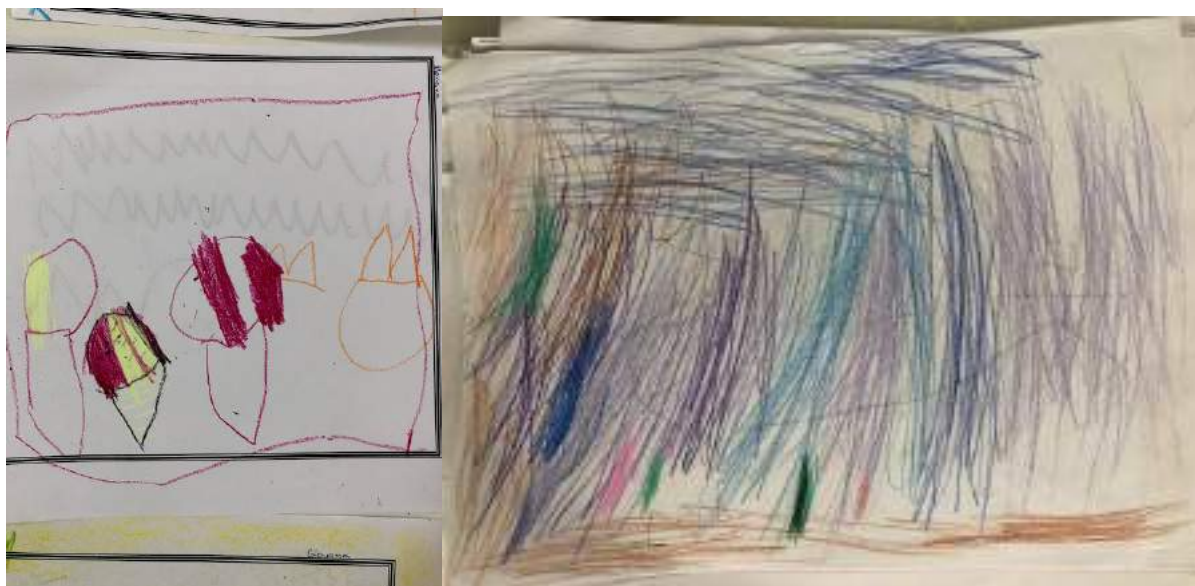
Os registros pictóricos e a narrativa são mais expressivos que a experiência vivida? Se estamos assumindo as crianças em idade de creche, ou seja, entre zero e três anos, como crianças de direitos, que são produzidas e produzem cultura, também precisamos problematizar as estratégias escolares de registro molarizadas por agenciamentos coletivos de enunciação que buscam conferir ao registro da criança um sentido fixado para a experiência. Embora um dos modos de conexão seja organizar e sistematizar a experiência que passa pelo corpo em palavras ditas e escritas (ou em desenho), eles são de natureza diferente.

O fato de as crianças nem sempre desenharem o que viveram ao serem solicitadas não diminui a intensidade vivida. A experiência do desenho, muitas vezes, é de criação, de fruição, de encantamento com a vida. Assim, quando compreendemos que a narrativa e a experiência vivida nem sempre manifestam vínculo com a experiência de desenhar, ou seja, uma ausência de reciprocidade

entre o vivido e o registrado, reconhecemos que as crianças também usam os desenhos para fabular, inventar, delirar, riscar.

Afirmamos, assim, seu direito de livre expressão, sem condução coercitiva para inclusão de seus trabalhos nos portfólios como ilustração ou representação imediata das atividades escolares.

Foto 19 – Entre o cuidado com o peixe e a liberdade da criação



Fonte: Da autora.

Se os corpos dos sujeitos escolares compõem o dispositivo curricular atravessados por linhas de diferentes segmentaridades, podemos dizer que as práticas pedagógicas pouco convencionais das professoras fazem composições moleculares que o fissuram, enquanto as crianças rompem em linhas de fuga com toda a intensidade das experiências no toboágua, das narrativas, dos desenhos inventados.

Ao considerar o planejamento realizado com a professora e assistentes no contraturno bem como as negociações com a diretora, decidimos seguir com a temática *terra*. Para a relação das crianças com a terra e em diálogo com o que já vinham realizando com as intervenções dos estagiários de Artes, fazer um jardim seria uma boa oportunidade de cuidar de um outro ser vivo, não mais animal, agora vegetal. “– Já que não sou mais bebê, posso plantar, ajudar a manter a escola e a casa, ter ações mais sustentáveis” (PROFESSORA do Grupo 3).

As famílias foram solicitadas e contribuíram trazendo pneus usados e pintados com as crianças para composição de um jardim na escola.

Além de plantar com as crianças, organizamos um calendário com estratégias para seu cuidado e permanência. Os trabalhadores da manutenção prepararam o local, aplanando com terra e forrando com brita. As famílias foram trazendo as mudas de flores, pás e regadores. Foi uma festa.

- *Vamos usar a pazinha para quê? (PROFESSORA).*
 - *Para cavar (CRIANÇA).*
 - *Por que tem que colocar a semente (CRIANÇA).*
 - *A semente vai germinar, brotar. E também temos mudas com plantinhas. Vamos cavar, fazer um burquinho, colocar a plantinha. E depois? (PROFESSORA).*
 - *Vamos molhar (CRIANÇA).*
 - *E depois pode tirar a florzinha para dar de presente? (PROFESSORA).*
 - *Não, não pode (CRIANÇA).*
 - *Porque senão fica de outra cor, ela murcha (CRIANÇA).*
 - *Ela morre (CRIANÇA).*
 - *Então a nossa atividade é mexer na terra (PROFESSORA).*
 - *Na terra e na plantinha (CRIANÇA).*
 - *E se colocar muita água na planta, o que vai acontecer? (PROFESSORA).*
 - *Ela vai morrer (CRIANÇA).*
 - *Duas amigas esqueceram de trazer o regador, o que a gente vai fazer? (PROFESSORA).*
 - *Vai dividir (CRIANÇA).*
 - *Quem vai dividir com ela? (PROFESSORA).*
 - *Eu! (CRIANÇA).*
 - *Eu não vou! (CRIANÇA).*
 - *Primeiro a gente vai plantar ou brincar? (PROFESSORA).*
- (Trecho do diário de campo).

Nos fluxos das conversas, saímos com as crianças com a orientação de que deviam ficar sentadas enquanto a professora chamava quem iria plantar (Foto 20). As crianças sentaram-se em volta dos pneus, assistindo ao plantio orientado pelas professoras, enquanto tentávamos registrar:

- *Agora você cava. Vai, abre aqui (PROFESSORA).*
- *A pedra tá machucando (CRIANÇA).*
- *Força, força (PROFESSORA).*
- *Ah! Ah! Ah! (CRIANÇA).*
- *Muito bem, depois vamos regar. Quem não plantou ainda? (PROFESSORA).*
- *Que bacana, eu nunca havia plantado antes (PROFESSORA ASSISTENTE).*

Foto 20 – A terra e seus modos de fabular histórias, plantar e brincar



Fonte: Da autora.

Mas as crianças são muito mais rápidas. Curiosas e concentradas na experiência do plantio. Brincavam com as professoras enquanto plantavam. Também logo compreenderam que, com as pás nas mãos, podiam usar a brita e a terra para brincar. Foram cavando com a pá, usando a mão e o pé, correndo e fazendo grupos, circulando perto dos pneus onde ocorria o plantio. Tudo acontecia no mesmo momento, *tudo junto e misturado agora*, como dizem os cotidianistas.

- *Eu quero botar as pedras aqui (CRIANÇA).*
- *Olha, o relógio do Hulk (CRIANÇA).*
- *Vamos entregar pro dono (CRIANÇA).*
- *Tem mais pedra ali (CRIANÇA).*

No pátio de brinquedos, compartilhando o espaço com os Grupos 2 e 5, as crianças do Grupo 5 pegaram os regadores e as pás, foram enchendo com água e

fazendo outras experiências. Sujaram bastante o refeitório com lama. Embora as professoras de todas as turmas estivessem atentas a essa movimentação, a professora limpou tudo sozinha.

— Temos um limite quanto à atuação da equipe de limpeza, que é terceirizada. Elas só limpam após a refeição. Se eu deixasse daquele jeito, as crianças iriam para o almoço com tudo sujo. Aqui, tudo se caracteriza como desvio de função. Os ventiladores estão imundos, mas não há quem possa limpar (PROFESSORA).

Prosseguindo com o tema *terra*, passeamos pela biblioteca em busca de livros de literatura que tratassem de plantações, cultivos, animais do campo, usos da terra. A professora contou uma história e pediu que as crianças ficassem atentas, porque realizaríamos uma caça ao tesouro. O tesouro eram pequenas sementes vermelhas da árvore pau-brasil, localizada no estacionamento próximo à escola. Fomos caminhando com as crianças, que colhiam as sementes e colocavam em uma sacola. Em sala de aula, distribuimos as crianças em grupos para que houvesse um registro da quantidade de sementes colhidas. Com elementos da natureza, estavam compondo quantidades: uma folha, dois gravetos, três pedrinhas, quatro palitos de fósforo, cinco sementes de pau-brasil, seis objetos diferentes, sete caroços de milho, oito caroços de amendoim. Assim foram compondo o conteúdo numérico em seus portfólios.

Em outra manhã, levamos as crianças para o pátio maior para imprimir suas mãos em argila, pintadas com tinta guache. As professoras sentaram-se em umas cadeiras com o material sobre a mesa, embaixo da sombra de uma árvore no pátio maior. As crianças ficaram um pouco soltas. Elas queriam brincar livremente. Algumas usavam o morro de terra. Outras, os carrinhos para brincar. Outras juntavam pedras. Uma delas quebrou um cano ao se escorar sobre ele, o que fez jorrar água para todo lado.

— Pensei que não fossemos conseguir. Quando estamos sozinhas, não dá para fazer essas coisas. As crianças sempre nos solicitam água ou banheiro. Não dá para que uma acompanhe as crianças com uma atividade como essa, enquanto as demais estão espalhadas sem ninguém. As crianças não podem ficar sozinhas. Uma vez, uma delas ficou presa com a cabeça na grade (PROFESSORA G3).

Ao cartografar esses processos, compreendemos que fomos atravessada por redes intensivas que contribuíram, ao longo do primeiro semestre, para o desenho de um projeto temático que foi se organizando na medida em que se dava sua tessitura. Tão importante quanto discorrer sobre as experiências potencializadas, esta pesquisa consiste no esforço de buscar conexões com os modos de registros operados.

4.3.1 Sobre a potência da avaliação como comunicação

Assim, para o encerramento do primeiro semestre, diferentes plataformas foram mobilizadas para dar visibilidade às experiências ampliadas e aos registros realizados. Lembramos que todas elas já são utilizadas por essa e por outras professoras, o que buscamos ampliar foi o conteúdo e os modos de uso. Na oportunidade, problematizamos:

Foto 21 – Interações



Fonte: Da autora.

O que os portfólios reúnem e ampliam? Como dispositivo de avaliação, também conhecido como documento, dossiê, reuniu um conjunto de atividades (Foto 21), fotos e materiais para dar visibilidade às experiências individuais e coletivas vividas na escola. Nessa turma, foram elaborados portfólios individuais, ou seja, um fichário para cada criança.

Essas produções procuram reunir com mais expressividade o que se espera da escolarização, com esforço de abordar como conteúdo: iniciativas de alfabetização, escrita dos nomes das crianças, identificação dos primeiros algarismos arábicos, desenhos livres, ilustrações que buscam retratar alguma experiência, atividades realizadas com as famílias, fotos de diferentes episódios contextualizados pelo projeto temático. Ao final de primeiro semestre, o portfólio foi entregue às famílias, e depois retomado para incluir os registros do segundo semestre.

- *Esse é de fazer fogueira, é para ascender (MENINA).*
- *O nome é palito de fósforo (MÃE DA MENINA).*
- *Essas são vermelhas, de pegar no chão (MENINA).*
- *Ela adora catar e colecionar sementes (MÃE DA MENINA).*
- *Nós fizemos um passeio muito massa para caçar as sementes que estavam no chão (PESQUISADORA).*
- *Esses meninos estão brincando de avião de papel (MENINA).*
- *Bora brincar também. Avião de papel eu sei fazer (MÃE DA MENINA).*
(Trecho do diário de campo, 12 de dezembro de 2018).

Para sua realização, houve um esforço de seleção e compilação da produção realizada ao longo do ano, a respeito das atividades consideradas mais expressivas pelas professoras, representativas dos investimentos realizados. A opção da professora foi realizar uma seleção cronológica das atividades. A ação de abrir e folhear suas páginas também consistia em uma oportunidade de lembrar as atividades realizadas, algumas já esquecidas.

Esse movimento não se organizou por objetivos de aprendizagem ou campos de experiência,³⁷ perfazendo, por exemplo, uma referência direta à BNCC. Também não podemos dizer que seguiu uma proposta definida de antemão no início do ano, ou orientada pelos documentos escolares. Foi elaborado assumindo sua característica de invenção de uma narrativa, cuja performance dialoga com os registros produzidos cotidianamente no encontro das professoras com as crianças.

A avaliação, como prática cartográfica de registros cotidianos, consistia em um modo de atuação imbricado com o planejamento e a atuação da professora. Na relação com as crianças, os planejamentos mensais, que discutíamos no contraturno, eram revistos, considerando, especialmente, a equipe de trabalho

³⁷ A BNCC (2018) identifica os cinco campos de experiências e seus objetivos, considerando a especificidade de bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas: “O eu, o outro, o nós”, “Corpo, gesto e movimentos”, “Traços, sons, cores e formas”, “Escuta, fala, pensamento e imaginação”, “Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações”.

disponível para atender com qualidade às crianças. A intenção era garantir que, nas diferentes atividades, houvesse condições de propor desafios para o grupo (ou parte dele), ao mesmo tempo em que as crianças que não estivessem envolvidas com a proposta pudessem criar suas hipóteses em outros grupos menores ou individualmente, e assim conseguiríamos manter a atenção para suas necessidades fisiológicas (hidratação, banho, fralda, xixi, cocô).

Foto 22 – Composição de imagens da mostra



Fonte: Da autora.

O que a mostra reúne e amplia? A mostra (Foto 22) consistiu em um dispositivo de avaliação que reúne atividades realizadas pelas crianças que ampliam as experiências para além do arquivo em papel. Fotos, mandalas de argila, telas pintadas individual e coletivamente e sínteses do projeto compõem essa produção. Para sua realização, foram necessários dois dias de preparação para impressão de fotos e para seleção, organização e preparação dos demais materiais que seriam expostos. Contou com o trabalho das professora regente e auxiliar, bem como de outras duas docentes e estagiárias para a composição.

O que os relatórios nos mostram? Os relatórios mobilizam uma narrativa que contextualiza o trabalho realizado semestralmente. Nessa turma, a opção foi buscar fugir dos registros que classificassem as crianças em etapas de desenvolvimento cognitivo ou que realizassem quaisquer comparações entre elas que pudessem desqualificá-las segundo o que se espera para essa fase ou idade. Desse modo, foi elaborado, no primeiro semestre, um relatório geral das atividades que conferisse visibilidade à turma e à sua relação com a temática eleita, tal como expressa o fragmento do relatório (ANEXO A):

Essa é a história do Grupo 3. Uma turma com crianças muito sapecas que tem vivido uma aventura coletiva! E esse, foi o maior desafio de suas professoras, porque, quando o ano letivo começou, eles ainda não sabiam que eram o Grupo 3. Eles foram aprendendo... a cuidar de si e dos amigos, a ter mais autonomia, a fazer tarefas simples, tais como: calçar os sapatos, escovar os dentes, buscar a sua comida, entregar os pratos. Também começaram a aprender as letras do seu nome e as dos colegas, as formas geométricas, as cores, os tamanhos, as espessuras, os números e as quantidades. Foram experimentando a negociação, tanto da atenção das professoras quanto dos brinquedos com os/as colegas. Aprender também é experimentar!

Ao reelaborar o seu uso, ao inventar uma história a respeito do projeto realizado, destacamos suas interações com as temáticas que potencializaram modos de conhecer e brincar. Assumimos, assim, a sua dimensão de fabulação e nos colocamos em movimento com os rastros de memória da intensidade dos encontros com as crianças. No segundo semestre, o relatório foi individual e buscou valorizar as experiências ampliadas ao longo do ano.

O que os vídeos nos mostram? A edição das experiências coletivas em vídeos se expressou como produção cinematográfica, ao reunir, pelas temáticas da natureza, elementos que não puderam ser capturados nos outros procedimentos de

registros: nas narrativas dos relatórios, na exposição, na sistematização das atividades escolarizadas, no portfólio, nas conversas realizadas nas reuniões com os familiares. Para elaborá-los, foi necessário aprender a operar com esse recurso. A intenção era que os vídeos tivessem curta duração (até 4min), reunissem registros fílmicos das experiências infantis conforme as temáticas do projeto e garantissem a identificação de todas as crianças. Depois de uma visualização prévia, as professoras sugeriram uma música para o fundo musical.

Foto 23 – Experiência em movimento com os vídeos



Fonte: Da autora.

Diferente dos demais dispositivos que abordam as atividades e produções materializadas em papel, tela, argila, dentre outros, o vídeo não reúne trabalhos, mas captura as crianças, suas linguagens corporais, brincantes e interativas, suas criações, experimentações e usos dos espaços, tempos, brinquedos e sujeitos (Foto 23). Pequenos trechos fílmicos da vida das crianças, em um determinado contexto temático, considerando uma temporalidade específica, que afetou com outra intensidade as crianças, as professoras e as famílias.

Sem dúvida, os vídeos foram um expressivo recorte dos movimentos infantis coletivos na escola para guardar, rever e se emocionar. Foram apresentados na reunião com as famílias, encaminhados para que vissem com as crianças e, no

retorno às aulas, as crianças também assistiram juntas. Uma mãe filmou o filho assistindo aos vídeos em casa. Ele narrava cada cena e se divertia se reconhecendo e aos colegas. Também assistimos em tela grande com as crianças aos seus filmes, às produções cinematográficas “O Grupo 3 e a água” e “O Grupo 3 e a terra”, que mobilizou outras conversas ao identificarem a si e aos colegas. Os vídeos movimentavam uma história vivida mas ainda não vista, um outro recurso para fabular o que já estava no corpo, nas suas expressões, nas experimentações.

O que as reuniões nos mostram? As reuniões com os familiares foram realizadas nas semanas que finalizavam o primeiro e o segundo semestre. Na ocasião, as professoras apresentavam uma síntese do projeto, destacando a relevância da participação das famílias sempre que foram solicitadas e pedindo a manifestação quanto ao que ressoa desse trabalho na vida das crianças.

Foto 24 – Reuniões com as famílias



Fonte: Da autora.

Cabe destacar que, nesse encontro, diferente dos registros narrativos nos corredores da escola, as famílias não cobravam a indicação de ementas ou objetivos de aprendizagem das crianças. A conversa era outra! Mostravam-se emocionados com a leitura do portfólio, com os vídeos e com as ressonâncias da temática do projeto na vida das crianças. Uma hipótese é que buscamos trazer uma narrativa

menos descritiva das crianças e mais intensiva dos encontros, o que também reverberou nas famílias. Ficamos com o que se passa entre, no meio.

- *Agora eu entendo por que ele fica doido para brincar naquela montanha de terra todo dia na saída (MÃE).*
- *Eu não sabia que ele se divertia tanto rolando naquela inclinação. Entendo, agora, a roupa tão suja (MÃE).*
- *Confesso que fiquei aborrecida com a chegada do peixe, mas a responsabilidade da minha filha é tão grande, que ele se tornou parte da família. Com quem o Sr. Nemo fica quando viajarmos? Essa é uma preocupação nossa (MÃE).*
- *Mas em que tempo vocês conseguem preparar tudo para essas atividades acontecerem? São muito cuidadosas com nossos filhos (MÃE).*
- *O vídeo ficou profissional, parabéns pelo esforço (PAI).*
- *Os vídeos estão uma graça, são uma lembrança linda dos colegas e do tempo em que estuda aqui (MÃE).*
- *Vendo tudo isso que é feito aqui, tenho mesmo que me acostumar com a ideia de quem não tenho mais um bebê (MÃE).*

Ao final do segundo semestre, a reunião foi agendada em horários individuais com os familiares. Também contou com a entrega do portfólio, das telas pintadas individualmente, de um pacote de fotografias que fizeram parte da mostra, de um relato realizado com muito carinho. Os relatórios individuais foram entregues no dia anterior para a leitura das famílias, que destacavam as conquistas dos/seus filhos/as no encerramento do ano letivo, satisfeitas com o trabalho realizado. A professora voluntária que acompanhava a turma havia permanecido durante o ano na biblioteca e assumiu o trabalho ao final de novembro, na saída da professora voluntária que lá permaneceu durante o ano.

Que mapas estamos imprimindo? Ao considerar que esses instrumentos já existem nas escolas e atravessavam o debate da avaliação na educação infantil, o que muda? Estamos apostando em nossa mudança de atitude diante da temática. Uma atitude que permaneça investigativa, mas reconheça a parcialidade de nossa compreensão e do nosso tempo. Que não tenha intenção de ser a única verdade sobre a criança, ou que se mostre tão cheia de pontos e elementos a serem preenchidos (como as listas de objetivos de aprendizagem, as dimensões que separam tudo em afetivo-cognitivo-motor, os campos de experiências) que, por fim, não nos dizem nada.

Ao assumir a dimensão da fabulação nos textos e nos vídeos, a *avaliação como prática cartográfica*, cria outras possibilidades de interação com as famílias e com as próprias crianças. A aposta no par currículo-avaliação, dando centralidade

às linguagens infantis, motivou a busca por experiências menos convencionais, para um renovo no nosso modo de desemparedar a infância, as práticas curriculares, as concepções de infância e os processos avaliativos.

Em cada turma, em cada turno, em cada escola, são produzidas diferentes práticas curriculares e avaliativas. A intenção, com este trabalho, não é fechar um caminho ou modelo de avaliação. Ao narrar a intrínseca relação presente nas práticas curriculares e avaliativas no cotidiano escolar, estamos indicando que, a despeito do esforço de registrar, compartilhar e expor por meio de diferentes formas e plataformas o que fazemos na escola, a experiência vivida que amplia os corpos infantis é de outra natureza, impossível de ser traduzida. O que fazemos é um modo de reelaborar a partir do que existe.

Ao nos esforçarmos na defesa de uma avaliação plural, que confira visibilidade à multiplicidade das experiências e práticas cotidianas, também manifestamos nossa preocupação com um currículo único, mínimo, que fatalmente aponte um modo fixo e protocolar de avaliar, como sugere a BNCC (BRASIL, 2018), especialmente no ensino fundamental e médio. A Moção Fopeies-Fopales – Comitê Capixaba da Campanha Nacional pelo Direito à Educação – assinada pelo Fórum Permanente de Educação Infantil do Espírito Santo, Fórum Permanente de Leitura e Escrita do Espírito Santo e Comitê Capixaba da Campanha Nacional pelo Direito à Educação – também manifesta essa preocupação:

Nós, militantes, dos fóruns, não concordamos com o retorno da perspectiva biopsicologizante de criança e ainda a classificação das mesmas em etapas do desenvolvimento cognitivo, em processos de avaliação fundamentados em testes padronizados e verticalmente orientados, haja vista as concepções já debatidas e avançadas nos processos de formação inicial e continuada no Estado do Espírito Santo. Defendemos um PROCESSO AVALIATIVO QUE POTENCIALIZE UMA AVALIAÇÃO INVESTIGATIVA, FORMATIVA e de CONTEXTO, direcionado à qualidade das condições ofertadas às crianças em seu processo de desenvolvimento e aprendizagem.

Esse movimento cria condições para revisar e viver novas conexões em cada novo encontro. Impossível prever o que ele reverbera nas professoras, nas crianças, nas famílias, nas políticas públicas, na produção acadêmica. Poderíamos ter inventado uma história com as crianças para narrar o relatório, elaborar o portfólio, assumir a reunião com as famílias, compor a mostra? Quais efeitos

poderiam ampliar modos de fazer currículos, avaliações, práticas pedagógicas, brincadeiras infantis, interações familiares, comprometimentos sociais?

Currículo, avaliação, fabulação, narrativas, vídeos, experimentações infantis. A avaliação, como histórias inventadas, é uma rede que faz composição com o trabalho pedagógico e com as crianças.

5 OUTRAS NOTAS A RESPEITO DA AVALIAÇÃO NA E DA EDUCAÇÃO INFANTIL

O que move o desejo de pesquisar as redes que movimentam currículo, avaliação e educação infantil? Essa aposta política que foi motivada por descolar a compreensão molarizada de avaliação como protocolo de classificação seguiu fluxos de composição com outros segmentos e sujeitos para além do contexto do cotidiano escolar.

Nesse empreendimento cartográfico que se inicia com as produções acadêmicas, as redes de sentido de currículo e avaliação na educação infantil indicam que essa discussão é atravessada por outros sujeitos e instituições, o que contribui para que a temática faça conexão com sistemas, redes de ensino, instituições escolares, profissionais, crianças, famílias e contextos internacionais. Ao produzir mapas das políticas curriculares e de avaliação, um atravessamento macro e micro dessa discussão, com linhas de diferentes segmentaridades, que vão da CF (1988) à BNCC (2018), confere visibilidade aos movimentos de constituição, qualificação, controle e resistência que estão presentes nos seus processos.

Esses empreendimentos contribuíram para compreender como esses elementos também estão presentes na escola. O cotidiano escolar não é pura possibilidade; há muita contenção. Por outro lado, as prescrições não tratam só de cristalização, há oportunidades que vazam nas suas permanentes brechas.

Se, por um lado, a discussão de uso de protocolos e de outros instrumentos busca qualificar melhor a compreensão a respeito da avaliação, fomos compreendendo a imbricada relação entre práticas curriculares e avaliativas, especialmente materializada por meio dos registros como prática cartográfica. Essa relação está presente, inclusive, nos corredores da escola e rompe com a indicação de uma avaliação específica para um público. Esse procedimento confere visibilidade a uma avaliação que envolve o trabalho docente, as crianças e as profissionais. Além disso, do mesmo modo que o gesto cartográfico empreendido nas produções acadêmicas e nas políticas curriculares e de avaliação fissurava com linhas moleculares uma compreensão anterior, as práticas pedagógicas foram revelando o potencial inventivo mobilizado pelas professoras e pelas crianças a partir dos registros.

O suporte pode ser o texto, a foto, o portfólio, o vídeo, a atividade, a tela, mas o potencial de narrativa empreendido é o que conta. Sem pretender controlar tudo o que acontece, reconhecemos que a intencionalidade docente conduz a prática pedagógica, o registro e os modos de comunicá-lo, colaborando para que as crianças, as famílias, a comunidade escolar também possam conhecê-los e ampliá-los. Destacamos os seguintes movimentos que mais vibraram a respeito do tema de investigação: a avaliação como prática cartográfica de registros cotidianos, a avaliação como histórias inventadas, a avaliação como produção cinematográfica.

Em conexão com as questões anunciadas, assim como no percurso das políticas públicas e da produção acadêmica, mapeamos diferentes práticas e expectativas que ora fortalecem um sentido cristalizado, ora fazem vazar modos de conceber a avaliação. Afinal, outros elementos circulam no corpo para além do que é possível expressar, comparar, padronizar, mensurar e expor. Quais são as chances de imprimirmos novos sentidos para avaliação de *praticaspolíticas* na educação infantil? Como mapeamos, se não assumirmos esse protagonismo e nos colocarmos em um fluxo coletivo de desejo, produzindo modos *no fazer*, atividade criadora na própria ação, outras instâncias o farão orientadas pelas suas redes de compreensões quanto a currículo, avaliação e qualidade na educação infantil.

No que diz respeito às temáticas mais relevantes em campo, o desafio está na aposta da permanente invenção da vida com os sujeitos escolares e com nossas demandas atuais, ao percorrer linhas intensivas, experimentar sensibilidades docentes, cartografar criações infantis, percorrer os fluxos vividos. Movimentos que não se determinam por um mapa que já está dado, por uma organização documental, por regras estabelecidas, por uma tradição histórica, embora estejam atravessados por todos eles.

Essa indicação revela que buscamos *virar de ponta cabeça*, como nos ensinou Alves (2002), porque reconhecemos que, a despeito de todo investimento realizado nas pesquisas anteriores, foi o movimento em campo que nos fez eleger as temáticas mais relevantes. Não nos baseamos na definição prévia de categorias e conceitos para orientação na escola, porque foram tomados como limite e não como apoio ou direção.

Se já conhecemos o que conforma, nosso desejo consiste em percorrer o que desvia e que descola o trabalho na creche, realizado com crianças pequenas, do

trabalho do ensino fundamental bem como das demandas das crianças de outras temporalidades.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Maria Genilza Justino de; SILVA, Sônia Regina Fernandes. **“Tia tô com dor de cabeça no joelho”**: sentidos de currículo e avaliação com as assistentes na educação infantil. 2018. Trabalho de Conclusão de Curso. (Licenciatura em Pedagogia) - Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2018.
- ALVES, Nilda et al. **Criar currículo no cotidiano**. São Paulo: Cortez, 2002.
- _____. Decifrando o pergaminho: os cotidianos das escolas nas lógicas das redes cotidianas. ALVES, Nilda; OLIVEIRA, Inês Barbosa de (org.). **Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas**: sobre redes de saberes. Petrópolis: DP et Alii, 2008a.
- _____. Sobre movimentos das pesquisas nos/dos/com os cotidianos. ALVES, Nilda; OLIVEIRA, Inês Barbosa de (org.). **Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas**: sobre redes de saberes. Petrópolis: DP et Alii, 2008b.
- ARCE, Alessandra. Compre o kit neoliberal para a educação infantil e ganhe grátis os dez passos para se tornar um professor reflexivo. **Educação & Sociedade**, ano XXII, n. 74, abr. 2001.
- ASSIS, Lúcia Maria de; AMARAL, Nelson Cardoso. Avaliação da educação: por um sistema nacional. **Retratos da Escola**, v. 7, n. 12, p. 65-75, jan./jun. 2013. (Dossiê Avaliação da Educação Básica).
- ASSIS, Livia C de. **Por uma perspectiva pedagógica para intervenção da educação física com a educação infantil**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Centro de Educação Física e Desportos, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória/ES, 2015.
- BAPTISTA, Mônica Correia. **A linguagem escrita e o direito à educação na primeira infância**. Ministério da Educação. Consulta pública. Brasília: MEC, SEB, 2010.
- BARBOSA, Maria Carmem. **As especificidades da ação pedagógica com os bebês**. Ministério da Educação. Consulta pública. Brasília: MEC, SEB, 2010.
- BARROS, Manoel de. **Exercícios de ser criança**. Rio de Janeiro: Salamandra, 1999.
- BARROS, Maria Isabel A. **Desemparedamento da infância**: a escola como lugar de encontro com a natureza. Rio de Janeiro: Instituto Alana, 2018.
- BARRENCO, Elba S. Q. As novas relações entre o currículo e a avaliação. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 7, n. 12, p. 179-190, jan./jun. 2013.
- BAUER, Adriana; HORTA NETO, João Luiz. **Avaliação e gestão educacional em municípios brasileiros**: mapeamento e caracterização de iniciativas em curso.

Relatório final: resultados do survey. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2018. v. 1.

BHERING, Eliana; ABUCHAIM, Beatriz de Oliveira. Monitoramento da educação infantil pública: possibilidades e conteúdos. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 25, n. 58, p. 74-99, maio/ago. 2014

BERTO, Rosianny C. **Regenerar, civilizar, modernizar e nacionalizar: a educação física e infância em revistas nas décadas de 1930 e 1940**. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2008.

BLAUTH, Guilherme. **Jardim de brincadeiras: uma estratégia lúdica para educação ecológica**. Brasília: Ministério da Cultura, 2018.

BONAMINO, Alícia; SOUSA, Sandra M. Zákia L. Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 2, p. 373-388, abr./jun. 2012.

BRASIL. Congresso Nacional. [Constituição (1998)]. Constituição da República Federativa do Brasil. **Diário Oficial da União da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 5 out. 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 10 jan. 2019.

_____. Emenda Constitucional nº 59/09. Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino de que trata o art. 212 da Constituição Federal, dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica, e dá nova redação ao § 4º do art. 211 e ao § 3º do art. 212 e ao caput do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI. **Diário Oficial da União da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 11 nov. 2009c. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm. Acesso em: 10 jan. 2019.

_____. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da União da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 16 jul. 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm> Acesso em: 10 jan. 2019.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 10 jan. 2019.

_____. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da União da República**

Federativa do Brasil, Brasília, DF, 10 jan. 2001. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm. Acesso em: 10 jan. 2019.

BRASIL. Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dá outras providências. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 17 maio 2005. Disponível em: https://http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm#art1. Acesso em: 10 jan. 2019.

_____. Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a Lei nº 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996, nº 10.880, de 9 de junho de 2004, e nº 10.845, de 5 de março de 2004, e dá outras providências. **Diário Oficial da União da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 21 jun. 2007. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2007/lei/l11494.htm. Acesso em: 10 jan. 2019.

_____. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. **Diário Oficial da União da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm. Acesso em: 10 jan. 2019.

_____. Decreto nº 9.262, de 9 de janeiro de 2018. Extingue cargos efetivos vagos e que vierem a vagar dos quadros de pessoal da administração pública federal e veda abertura de concurso público e provimento de vagas adicionais para os cargos que especifica. **Diário Oficial da União da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 12 jan. 2018. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2018/decreto/D9262.htm. Acesso em: 10 fev. 2019.

_____. Ministério da Educação. Portaria nº 369, de 5 de maio de 2016. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica - Sinaeb. **Diário Oficial da União da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 6 maio 2016. Disponível em: <https://www.jusbrasil.com.br/diarios/115170144/dou-secao-1-06-05-2016-pg-26>. Acesso em: 10 jan. 2019.

_____. Ministério da Educação. Portaria nº 981, de 25 de agosto de 2016. Revoga a Portaria MEC nº 369, de 5 de maio de 2016, e dá outras providências. **Diário Oficial da União da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 26 ago. 2016. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=47621-portaria-981-02set-pdf&-category_slug=agosto-2016-pdf&Itemid=30192. 10 jan. 2019.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**/ Secretaria de Educação Básica.

– Brasília: MEC, SEB, 2010. Disponível em: <http://ndi.ufsc.br/files/2012/02/Diretrizes-Curriculares-para-a-E-I.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/bncc-20dez-site.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2019.

CARVALHO, Maria Alice de Sousa; COSTA, Sônia Santana. Avaliação na educação infantil: tendências e desafios. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 7, n. 12, p. 179-190, jan./jun. 2013.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano: 1. Artes de fazer**. Petrópolis: Vozes, 1994.

CORAZZA, Sandra; TADEU, Tomaz. **Composições**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

DELEUZE, Gilles. **O que é um dispositivo**. Deleuze, Gilles. O mistério de Ariana. Lisboa: Ed. Veja, 1996.

DELEUZE, Gilles. **Conversações**. São Paulo: Ed. 34, 1992.

DELEUZE, Gilles. **Lógica do sentido**. São Paulo: Perspectiva, 2009.

DELEUZE, Gilles; PARNET, Claire. **Diálogos**. Tradução: Eloísa Araújo Ribeiro. São Paulo: Escuta, 1998.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**. Tradução: Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1995a. v.1.

_____. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**. Tradução: Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1995b. v. 2.

_____. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**. Tradução: Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1996. v. 3.

_____. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**. Tradução: Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1997. v. 5.

DIDONET, Vital. **A avaliação na e da educação infantil**. Brasília: Ministério da Educação, 2012.

ESCUADERO, Nyna Taylor Gomes. **Avaliação da aprendizagem em educação física na perspectiva cultural: uma escrita autopoiética**. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Paulo, São Paulo, 2011.

FERNANDES, Fabiana Silva. Políticas públicas e monitoramento na educação infantil. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo: Fundação Carlos Chagas, v. 25, n. 58, p. 44-72, maio/ago. 2014.

FERRAÇO, Carlos Eduardo. Pesquisa com o cotidiano. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 98, p. 73-95, jan./abr. 2007.

_____. A pesquisa em educação no/do/com o cotidiano das escolas. In: FERRAÇO, Carlos Eduardo; PEREZ, Carmem Lúcia Vidal; OLIVEIRA, Inês Barbosa (org.). **Aprendizagens cotidianas com a pesquisa**: novas reflexões em pesquisa nos/dos/com os cotidianos. Petrópolis: DP et Alii, 2008. p. 23-34.

FERRAÇO, Carlos Eduardo; PEREZ, Carmem Lúcia Vidal; OLIVEIRA, Inês Barbosa. Diferentes abordagens, temas e modos de ser da pesquisa nos/dos/com os cotidianos. In: FERRAÇO, Carlos Eduardo; PEREZ, Carmem Lúcia Vidal; OLIVEIRA, Inês Barbosa (org.). **Aprendizagens cotidianas com a pesquisa**: novas reflexões em pesquisa nos/dos/com os cotidianos. Petrópolis: DP et Alii, 2008. p. 15-22.

FIORIO, Angela F.C. **Pensando o currículo com as crianças**: ou sobre aprendizagens inventivas na educação infantil. 2013. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2013.

FLORES, Maria Luiza Rodrigues. A construção do direito à educação infantil: avanços e desafios no contexto dos 20 anos da LDBEN. **Revista Contemporânea de Educação**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 24, p. 206-225, maio/ago. 2017. (Número Temático - 20 anos da primeira etapa da educação básica: rumo à maioria da educação infantil?).

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**. Petrópolis: Vozes, 1989.

FREITAS, Luana L. L. **Hollanda Loyola, educação e educação física**: reflexões pedagógicas e prescrições educacionais (1934-1944). 2011. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2011.

GUIMARÃES, Vanessa. Dinâmica curricular no cotidiano da educação infantil: um olhar a partir das práticas pedagógicas com a educação física. 2018. **Dissertação** (Mestrado em Educação Física) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2018.

GOBBI, Márcia. **Múltiplas linguagens de meninos e meninas no cotidiano da educação infantil**. Ministério da Educação. Consulta pública. Brasília: MEC, SEB, 2010.

GOODSON, Ivor. **Currículo**: teoria e história. Petrópolis: Editora Vozes, 1995.

GOMES, Larissa F.R. **Redes de conversas e afetos como potencialidades para as práticas curriculares e para a formação de professores na educação infantil**.

2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2011.

_____. **Entre imagens cinema e imagens escola, movimentando o pensamento com a formação de professores.** 2015. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2015.

GREEN SCHOLYARDS AMÉRICA. Living schoolyard activity guide, 2017.

GREEN SCHOLYARDS AMÉRICA. Advisory service for the ecological, child-friendly design of school yards and kindergarten. 2018.

GRUN. Advisory service for the ecological, child-friendly design of school yards and kindergarten. 2018.

JANNUZZI, Paulo de Martino. Avaliação de programas sociais: conceitos e referenciais de quem a realiza. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo: Fundação Carlos Chagas, v. 25, n. 58, p. 22-42, maio/ago. 2014.

JESUS, Joíse F. **Representações sociais de professores de educação física da educação infantil de Serra/ES.** 2014. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2014.

KASTRUP, Virgínia. O funcionamento da atenção no trabalho do cartógrafo. **Revista Psicologia e Sociedade**, Belo Horizonte, v. 1, n. 19, p. 15-22, jan./abr. 2007.

KISHMOTO, Tizuco Morshida. **Brinquedos e brincadeiras na educação infantil.** Consulta pública. Brasília: MEC, SEB, 2010.

KOHAN, Walter. **Infância, estrangeiridade e ignorância:** ensaios de filosofia e educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

KUHLMANN JÚNIOR, Moysés. Educação infantil e currículo. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; PALHARES, M. S. (org.). **Educação infantil pós-LDB:** rumos e desafios. Florianópolis: Editora da UFSC, 2003. p. 51-66.

LANO, Marciel B. **Práticas cotidianas da educação física na transição da educação infantil ao ensino fundamental.** 2015. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2015.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, p. 20-28, jan./fev./mar./abr. 2002.

LYRIO, Kelen Antunes. **As redes de saberes, fazeres e poderes dos sujeitos praticantes da educação infantil como possibilidades de problematização do currículo por projeto.** 2008. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2008.

_____. **Problematizações do currículo-experiência no entre-lugar da educação infantil e do ensino fundamental:** possíveis contribuições para o ensino fundamental de nove anos. 2014. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2014.

LUZ, Iza Rodrigues da. **Relações entre crianças e adultos na educação infantil.** Consulta pública. Brasília: MEC, SEB, 2010.

MACEDO Elina Elias. **Educação Física na perspectiva cultural:** análise de uma experiência na creche. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

MACEDO, Elizabeth. Base nacional curricular comum: novas formas de sociabilidade produzindo sentidos para Educação. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 12, n. 3, p.1530-1555, out./dez. 2014.

_____. Base nacional comum para currículos: direitos de aprendizagem e desenvolvimento para quem? **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 36, n. 133, p. 891-908, out./dez. 2015.

_____. Base nacional curricular comum: a falsa oposição entre conhecimento para fazer algo e conhecimento em si. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 32, n. 2, p. 45-67, abr./jun. 2016.

MARTINS, Rodrigo L. **O Pibid e a formação docente em educação física para a educação infantil.** 2015. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2015.

MARANHÃO, Damaris Gomes. **Saúde e bem-estar das crianças:** uma meta para educadores infantis em parceria com familiares e profissionais de saúde. Consulta pública. Brasília: MEC, SEB, 2010.

MEDEIROS, Fernanda V. **Cartografias com crianças:** composições e paisagens que afirmam o desejo de uma vida contida. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2012.

_____. **Escrideleituras:** gestos que transbordam infância. 2015. Tese (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2015.

MELLO, André; SANTOS, Wagner. **Educação física na educação infantil:** práticas pedagógicas no cotidiano escolar. Curitiba: CRV, 2012.

MICARELO, Hilda. **Avaliação e transições na educação infantil.** Consulta pública. Brasília: MEC, SEB, 2010.

MONTEIRO, Priscila. **As crianças e o conhecimento matemático**: experiências de exploração e ampliação de conceitos e relações matemáticas. Consulta pública. Brasília: MEC, SEB, 2010.

MORO, Catarina; SOUZA, Gizele de. Produção acadêmica brasileira sobre avaliação em educação infantil: primeiras aproximações. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 25, n. 58, p. 100-125, maio/ago. 2014.

MORO, Catarina; COUTINHO, Angela Scalabrin. Avaliação de contexto como processo formativo. **Cadernos de Pesquisa em Educação – PPGE(Ufes)** Vitória/ES, a. 15, v. 20, n. 47, p. 90-112, jan./jul. 2018.

MÜLLER, Artur. **A avaliação no currículo cultural da educação física**: o papel do registro na reorientação das rotas. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

NUNES, Kezia R. **Formação do professor de educação física para a educação infantil**: uma análise do debate em periódicos (1973 - 1999). Monografia (Curso Educação Física) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2003.

_____. **Práticas curriculares da educação física na educação infantil**: um estudo de caso. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória/ES, 2007.

_____. **Infâncias e educação infantil**: redes de sentidos produções compartilhadas nos currículos e potencializadas na pesquisa com as crianças. 2012. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2012.

OLIVEIRA, Inês Barbosa. **Currículos praticados**: entre a regulação e a emancipação. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos. **O currículo na educação infantil**: o que propõem as novas Diretrizes Nacionais? Consulta pública. Brasília: MEC, SEB, 2010.

PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana. Apresentação. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da (org.). **Pistas do método da cartografia**: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2015. p. 7-16.

PÉREZ, Carmem L. V.; AZEVEDO, J. G. Apontamentos de aulas: questões teórico-metodológicas a respeito dos estudos com o cotidiano. In: FERRAÇO, Carlos E.; PÉREZ, Carmem. L. V.; OLIVEIRA, Inês B. (org.). **Aprendizagens cotidianas com a pesquisa**: novas reflexões em pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas. Petrópolis: DP ET Alii, 2008.

RANGEL, Iguatemi S. **Contando histórias, fazendo história**: formação continuada com os professores da educação infantil. 2008. Tese (Doutorado em Educação) –

Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2008.

RAUPP, Marilene D. **A educação infantil nas universidades federais: questões, dilemas e perspectivas.** 2002. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis, 2002.

RIBEIRO, Marjorie N. **Como é legal lá no fundo do mar, é só diversão: currículo e avaliação para ampliar sentidos com as famílias de crianças na educação infantil.** 2018. Trabalho de Conclusão de Curso. (Licenciatura em Pedagogia) - Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2018.

RIBEIRO, Manuela R. M.; ROCHA, Thaize B. **Avaliação na educação infantil: produzindo sentidos no trabalho com bebês.** 2016. Trabalho de Conclusão de Curso (Curso de Pedagogia) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2016.

RODRIGUES, Karolina S. **A inserção do professor de educação física na educação infantil no estado do Espírito Santo.** 2015. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2015.

ROSA, A. P. **Educação Física com crianças de seis meses a dois anos de idade: práticas produzidas no cotidiano de um Cmei de Vitória/ES.** 2014. 104 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física). Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2014.

ROSEMBERG, Fúlvia. Políticas de educação infantil e avaliação. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 43, n. 148, p. 44-75, jan./abr. 2013.

SACRISTÁN, J. G. **O currículo: uma reflexão sobre a prática.** Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANTOS, Wagner dos; PAULA, Sayonara de; STIEG, Ronildo. Avaliações institucionais e de sistemas na formação de professores em educação física na América Latina. **Revista Espaço Pedagógico**, Passo Fundo, v. 26, n. 1, p. 99-116, jan./abr. 2019. Disponível em: <http://seer.upf.br/index.php/rep/article/view/8353/114114392>. Acesso em: 4 mar. 2019.

SARMENTO, Manuel Jacinto. **Visibilidade social e estudo da infância.** In: VASCONCELOS, Vera M.; SARMENTO, Manuel Jacinto (org.) **Infância (in)visível.** Araraquara. Junqueira e Marin, 2007. p. 25-49.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo.** Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SILVA, Ana Paula Soares. **Orientações curriculares para a educação infantil do campo.** Consulta pública. Brasília: MEC, SEB, 2010.

SOARES, Luciana Pimentel R. G. et al. (org.). **Centro de Educação Infantil Criarte 40 anos: saberes e fazeres na educação infantil**. Vitória: Edufes, 2016.

SOUSA, Sandra Maria Zákia Lian. Avaliação colaborativa e com controle social. **Retratos da Escola**. v. 7, n. 12, p. 65-75, jan./jun. 2013. (Dossiê Avaliação da Educação Básica).

_____. Avaliação da educação infantil: questões controversas e suas implicações educacionais e sociais. **Revista Educação PUC-Camp.**, Campinas, v. 23, n. 1, 2018.

SOUSA, Sandra Zákia; PIMENTA, Cláudia Oliveira. Avaliação e gestão da educação infantil em municípios brasileiros. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 43, n. 4, p. 1277-1300, out./dez. 2018.

SOUZA, Marília Menezes Nascimento. “**Minha história conto eu**”: multiculturalismo crítico e cultura corporal no currículo da educação infantil. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo/SP: 2012.

SOUZA, Marina Castro; PERÉZ, Beatriz Corsino. Políticas para crianças de 0 a 3 anos: concepções e disputas. **Revista Contemporânea de Educação**, v. 12, n. 24, maio/ago. 2017.

SUBTIL, Rayra Sarmiento Ferreira. **Processos avaliativos na educação infantil: usos e apropriações docentes na creche**. 2018. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) - Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2018.

TERIGI, Flávia. Notas para uma genealogia do currículo escolar. **Revista Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 21, n. 1, p. 159-186, 1996.

TIRIBA. **Crianças da natureza**. Consulta pública. Brasília: MEC, SEB, 2010.

VIGOTSKI, Lev. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

APÊNDICES

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Resolução nº 466/12 – Conselho Nacional de Saúde

Srs. Pais e/ou Responsáveis pela
criança _____

que está sendo convidado(a) para participar da pesquisa intitulada: CURRÍCULOS COM CRIANÇAS: SOBRE SENTIDOS E LINGUAGENS PRODUZIDOS NA PRÁTICA PEDAGÓGICA COTIDIANA.

A pesquisa tem como objetivos: potencializar as experiências com diferentes linguagens infantis e ampliar sentidos de currículo e avaliação no trabalho com crianças pequenas (zero a três anos). A pesquisadora acompanhará as crianças e professoras desta turma entre maio e julho de 2018, com frequência de dois dias semanais. A participação do(a) aluno(a) nesta pesquisa se dá nas diferentes atividades escolares promovidas pela professora e auxiliares: nos trabalhos manuais, nas brincadeiras, na alimentação, nas conversas (com a professora, as auxiliares, a pesquisadora e as crianças). Nessa interação, a criança será observada, fotografada e filmada.

As respostas, atividades e registros (fotográficos e filmicos) do(a) aluno(a) serão tratadas de forma anônima e confidencial, isto é, em nenhum momento será divulgado o nome em qualquer fase do estudo. Quando for necessário exemplificar determinada situação, a privacidade será assegurada, uma vez que o nome do(a) aluno(a) será substituído de forma aleatória. Os dados coletados serão utilizados nesta pesquisa e nas demais que partam dela. Os resultados serão divulgados em forma de Tese de Pós-Doutorado, em eventos e/ou revistas científicas.

A participação do(a) aluno(a) é voluntária, isto é, a qualquer momento ele(a) pode recusar-se a participar de qualquer atividade ou desistir e retirar o consentimento. A recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com a pesquisadora ou com a escola. O(a) aluno(a) não terá nenhum custo ou quaisquer compensações financeiras. Não haverá riscos de qualquer natureza relacionados com a sua participação. O benefício é ampliar o conhecimento científico associado ao trabalho com crianças de sua idade, especialmente nesta escola.

Abaixo constam os contatos da pesquisadora responsável, a fim de que possa tirar as suas dúvidas sobre o projeto e a participação desse(a) aluno(a), agora ou a qualquer momento. O projeto de pesquisa está disponível para consulta na escola.

Dra. Kezia Rodrigues Nunes
Professora do Centro de Educação da Ufes
Cel.: (27) 99894-9844; e-mail: keziarnunes@gmail.com
Vitória, ____ de _____ de 2018.

Assinatura do responsável pelo(a) aluno(a):

Declaro estar ciente do inteiro teor deste TERMO DE CONSENTIMENTO e estou de acordo em autorizar a participação do(a) aluno(a) no estudo proposto, bem como o uso das produções e imagens (fotográficas e filmicas) desta criança para a veiculação nesta pesquisa e nos demais estudos que partam dela, sabendo que dele poderá desistir a qualquer momento, sem sofrer qualquer punição ou constrangimento.

Pesquisadora

Na qualidade de pesquisador responsável pela pesquisa CURRÍCULOS COM CRIANÇAS: SOBRE SENTIDOS E LINGUAGENS PRODUZIDOS NA PRÁTICA PEDAGÓGICA COTIDIANA, eu, KEZIA RODRIGUES NUNES, declaro ter cumprido as exigências do(s) item(s) IV.3 e IV.4 (se pertinente), da Resolução CNS 466/12, a qual estabelece diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos.

Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde/Ufes
cep@ccs.ufes.br; cep.ufes@hotmail.com; Telefone: (27) 3145-9820

APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO DA PLATAFORMA GOOGLE ENCAMINHADA PARA OS FAMILIARES

Data/hora	Pai/mãe	Criança	1. Quais as ressonâncias das experiências e atividades da escola no semestre 2018/1 na vida de seu/a filho/a?	2. Quais reações e conversas do/a seu filho/a foram possíveis captar a partir dos registros em vídeos, fotos, portfólios e da exposição?	3. Quais sugestões (de atividades, experiências, músicas, visitas) para os próximos temas (ar e fogo) que serão desenvolvidos em 2018/2?
7-6-2018 17:19:16	G D	H D	Teve uma resposta muito boa da parte do Heitor. Ele é uma criança com muito contato com a natureza, sempre com o pé no chão literalmente. E as atividades e experiências na escola vieram a completar o que ele já vive no dia a dia.	Brilho intenso no olhar, feliz com cada imagem com cada instante dos vídeos. E no vídeo do escorrega na lona ele disse: " – Olha, mamãe, esse dia foi mais legal!". E a concentração com a minhoca. Nooossa!!!!!! "	Para o tema AR, sugestão de música: Vinícius de Moraes "O ar (O vento)" Brincadeiras: encher balões, fazer bolhas de sabão, Soprar cata-ventos, apitos, Confecção de uma biruta para observar a direção do vento, Prender o ar num saco transparente pra provar que ele existe, Fazer uma visita no interior do campus da Ufes, próximo a escola mesmo e mostrar a elas os líquens e ensiná-las que eles (os líquens) existem em locais com ar puro, são os melhores bioindicadores conhecidos dos níveis de poluição aérea. Eles só existem onde o ar está puro. Para o tema Fogo: vulcão em erupção artificial, tem algumas ideias na internet. Descobrimos que o fogo precisa do ar. Coloque pedaços de algodão dentro de dois copos, botando fogo nos dois pedaços. Enquanto eles queimam, tampe um dos copos. Por que o fogo apaga no copo fechado?
7-6-2018 18:10:06	CM	BL	B está mais comunicativo. No tempo dele, ele pede pra dar alimento ao Jus(peixinho). Quando ele acha que fizemos algo errado ele sinaliza que não é legal(com o polegar pra cima); quando do contrário, ele sinaliza com legal(sinal de jóia com polegar pra cima). Ele sabe o nome de todos os coleguinhas de sala.	Segue o vídeo da reação dele ao ver pela 1ª vez os vídeos "Água" e "terra". Envio para seu e-mal.	Brincando com o ar: pular corda, balanço, andar de bicicleta, assoprar bolinhas de sabão, soltar pipa, cata-vento Brincando com o fogo: brincar de fazer comidinha, derreter giz de cera na vela para fazer uma arte, Brincadeiras de sombra ou de fazer cinema com velas.
6-2018 19:37:49	LP	PH	Aumento do vocabulário, interesse por observar itens da natureza (folhas, flores, animais, principalmente minhocas). Mais independência em relação a atividades como se vestir e calçar.	Ainda não recebi o portfólio e não vimos a exposição, pois não pude comparecer à reunião. Mas vendo os vídeos, meu filho ficou muito empolgado, contou e relembrou as aventuras do dia da água, do escorrega e do plantio do jardim. Muito focado no que estava assistindo, não complementou muita coisa além. Esses registros são muito importante para os pais poderem de alguma maneira visualiar as atividades, o comportamento e estimular as conversas. O Pedro ainda não conta tudo.	Tem um laboratório de Física na Ufes que tem um tubo de Rubens, toca música e as ondas sonoras se refletem nas chamas do fogo do tubo. Não sei se é mt complexo para as crianças, mas é legal de ver. Acho que eles têm o show de Física para escolas, se não me engano. Sobre o ar, sugiro atividades com vento produzido por ventiladores, ver o movimento causado pelo ar em diferentes materiais, mais leves, pesados. Sobre música: tenho uma amiga que faz umas aulas espetáculo sobre ritmos brasileiros. Nunca tive a oportunidade de ver, mas ela tem feito eventos no Projeto Tamar. Acho que ela toparia ir fazer um show na escola. Ela também é artista plástica e tem uma linda coleção de aquarelas. O nome dela é Luli Ramalho, indico de olhos fechados, é amiga de infância. E sobre passeios, acho o Teatro Campanelli bem bacana, o projeto Tamar, o museu da Vale tem atividades guiadas para crianças (sem contar a maquete com os trens em movimento que as crianças adoram). A praça da ciência também é um passeio bem legal.

7-6-2018 20:58:14	CF	BF	O B , como já puderam notar, é uma criança muito sensível, observadora e inventiva, que tem um verdadeiro encantamento pela natureza, por livros e música. E este projeto tem se apresentado como um universo de experiências sensoriais, lúdicas, afetivas, motoras etc. bastante significativas para ele, que sempre demonstra muita satisfação em participar das atividades e tem saído da escola com os olhinhos brilhando de alegria e também bastante sujo e cansado, sinais que nos fornecem pistas sobre o quanto as manhãs aqui tem sido vividas intensamente, com liberdade e alegria.	Ele demonstrou muita alegria ao observar as imagens e recordar os momentos vividos na escola. Inclusive cantou algumas músicas e pediu para rever, especialmente os vídeos, em outros momentos. O portfólio também foi bem recebido, foi manuseado com carinho e bastante entusiasmo por ele.	<p>Buscando ideias sobre o tema, encontrei três textos com propostas que talvez possam servir de inspiração no trabalho com estes elementos da natureza:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Como o brincar com a natureza estimula o desenvolvimento das crianças - Brinquedos da natureza: entenda o brincar a partir dos quatro elementos naturais - A Casa redonda - Brincando com os elementos. <p>obs.: Não copiei os links porque são muito grandes, mas é bem fácil encontrar no google colocando estes títulos na busca.</p>
7-6-2018 7:31:33	RR	JT	As experiências vividas na escola, relatadas e exibidas nos vídeos, assim como as que tem acontecido em casa, relacionadas ao projeto, possibilitaram novos ganhos de autonomia e consciência corporal, propiciaram o exercício da socialização, do auto-cuidado, do cuidado com o outro e com a natureza etc. Eu sabia dessas atividades, mas vendo os vídeos percebo o quanto elas foram importantes para as crianças. Eu sei que eu e minha filha estamos no lugar certo quando a rotina escolar envolve atividades ao ar livre, escorregar na lona com sabão, rolar na grama, brincar com carrinho na terra e muitas outras! Estou muito satisfeita! MUITO OBRIGADA!!	Enquanto assistíamos aos vídeos, a Júlia deu muitas gargalhadas, falou alegremente o nome dos amigos, falou que a Sofia é muito boazinha e no final pediu para ver de novo, de novo e de novo.... rs	<p>Minha sugestão para o Ar é uma experiência que já comentei com a professora há um tempo. Como fazer a bola de soprar encher sozinha! Esse trabalho foi feito na escola do filho de uma amiga e foi muito legal! (Depois mostro fotos e vídeos).</p> <p>Minha sugestão para o fogo é mostrar para as crianças como se faz o giz de cera. Na internet explica e tem um vídeo do Daniel Tigre que mostra a turma na fábrica de giz de cera. Para fazer o giz de cera, a cera tem que ficar muito quente etc... Acho que aí poderia entrar o elemento fogo de uma maneira interessante, já que eles poderiam fazer o próprio giz de cera!</p>

APÊNDICE C – MAPEAMENTO DOS ARTIGOS

CATEGORIA: Consideramos sete temas, que se relacionam com os espaços/tempos (os quatro primeiros) e com os sujeitos (os três últimos).

A) sistema (federal, estadual, municipal, políticas públicas, monitoramento): 35 trabalhos;

B) instituição (oferta, qualidade, monitoramento): 15 trabalhos;

C) sala de aula (qualidade, ensino, atividades, concepções pedagógicas): 14 trabalhos;

D) contextos internacionais: 13 trabalhos

E) sujeitos escolares – bebês e crianças (linguagens, aprendizagens): 13 trabalhos;

F) sujeitos escolares – profissionais (estratégias, formação): 11 trabalhos,

G) sujeitos escolares – Familiares (colaboração): 3 trabalhos.

TOTAL: 65 artigos

Nº	AUTOR	TÍTULO TRABALHO	ANO	REVISTA	INSTITUIÇÃO	CATEGORIA
1	Fúlvia Rosemberg	O estado dos dados para avaliar políticas de educação infantil	1999	Est. Aval. Educ., São Paulo, n. 20, p. 5-58, dez. 1999	Fundação Carlos Chagas (FCC) e PUC/SP	A
Sem resumo						
Nº	AUTOR	TÍTULO TRABALHO	ANO	REVISTA	INSTITUIÇÃO	CATEGORIA
2	Fúlvia Rosemberg	Avaliação de programas, indicadores e projetos em educação infantil	2001	Revista Brasileira de Educação, n. 16, jan./fev./mar./abr. 2001	Fundação Carlos Chagas (FCC) e PUC/SP	A
Sem resumo						
Nº	AUTOR	TÍTULO TRABALHO	ANO	REVISTA	INSTITUIÇÃO	CATEGORIA
3	Mariana Almeida de Oliveira; Rosângela de Assis Furtado; Tatiana Noronha de Souza; Mara Ignez Campos-de-Carvalho	Avaliação de ambientes educacionais infantis	2003,	Paidéia, v. 13, n. 25, p. 41-58, 2003,	Universidade de São Paulo (USP)	A, C
<p>“Dada a ausência de instrumentos brasileiros para avaliação de qualidade da educação infantil, desenvolvemos estudos com duas escalas norte-americanas (Early Childhood Environment Rating Scale- ECERS e Infant/Toddler Environment Rating Scale-ITERS), examinando sua precisão à realidade brasileira. Cada item (ECERS-37; ITERS-35) é pontuado de 1 a 7, conforme instruções específicas, observadas durante atividades do grupo. Foram avaliadas turmas de instituições filantrópicas, municipais, privadas e universitária, obtendo-se: (1) índice de acordo entre dois avaliadores independentes acima de 85%, indicando um nível satisfatório de precisão; (2) baixo nível de qualidade do atendimento nas redes filantrópica e municipal, nesta havendo melhor qualidade; (3) nível satisfatório de</p>						

qualidade em pré-escolas privadas e alto nível na creche universitária. As escalas discriminaram os vários modelos de instituição, diferenciaram as turmas entre si e aspectos satisfatórios ou deficitários em cada turma, essencial para a proposição de mudanças, visando à melhoria na qualidade do atendimento oferecido”.						
Nº	AUTOR	TÍTULO TRABALHO	ANO	REVISTA	INSTITUIÇÃO	CATEGORIA
4	Tatiana Noronha de Souza; Mara Campos-de-Carvalho	Qualidade de ambientes de creches: uma escala de avaliação	2005	Psicologia em Estudo, Maringá, v. 10, n. 1, p. 87-96, jan./abr. 2005	Universidade de São Paulo (USP).	b, c, e
<p>“Este estudo apresenta a análise de conteúdo da Infant/Toddler Environment Rating Scale-ITERS. Duas especialistas brasileiras em educação infantil analisaram a pertinência de cada um dos 35 itens da ITERS para avaliar a qualidade de ambientes educacionais oferecidos para crianças de 0 a 30 meses. Considerando-se os 70 itens avaliados, verificou-se que em 69 houve indicação de permanência e apenas uma sugestão de exclusão. As indicações de permanência dos itens foram classificadas nas seguintes categorias: Permanência sem sugestões de alterações (56%); Permanência com sugestão de adequação de termos, de materiais ou de situações (19%); Permanência com sugestão de acréscimo de esclarecimentos (11%); Permanência com alterações de estrutura ou de conteúdo (10%). O alto índice de acordo obtido entre as juízas (97%) quanto à permanência de 34 itens sugere a pertinência da ITERS, representada pelos 35 itens, para avaliar a qualidade do atendimento oferecido em ambientes educacionais coletivos em nosso contexto”.</p> <p>Palavras-chave: Escala de avaliação. Qualidade. Creche.</p>						
Nº	AUTOR	TÍTULO TRABALHO	ANO	REVISTA	INSTITUIÇÃO	CATEGORIA
5	Ana Beatriz Rocha Lima; Eliana Bhering	Um estudo sobre creches como ambiente de desenvolvimento	2006	Cadernos de Pesquisa, v. 36, n. 129, p. 573-596, set./dez. 2006	Universidade do Vale do Itajaí (UNIVALI – SC); Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)	b, c, e
<p>“Preparar o ambiente de sala para crianças entre quatro e 36 meses tem sido um desafio para a educação infantil – EI. A despeito do fato de crianças pequenas serem tradicionalmente educadas no seio da família, o número de pais que procuram escolas de educação infantil vem crescendo rapidamente. Por isso, estudar as possibilidades da sala e da instituição para estas crianças constitui, hoje, um importante tema de investigação. Diversas áreas de conhecimento discutem o impacto do ambiente no comportamento e no desenvolvimento das crianças pequenas, como também nas interações e ações dos envolvidos no processo educativo. Avaliar a qualidade do ambiente para essas crianças é, portanto, primordial. Na pesquisa, avaliamos todas as creches de um município de Santa Catarina – um total de doze salas – utilizando a escala Iters-R, traduzida e testada para o português. Os itens Atividades e Cuidado Pessoal tiveram os escores médios mais baixos em todas as instituições; Interação e Pais e equipe, os escores médios mais altos. Quanto às turmas, as de três anos foram as que apresentaram os piores resultados. A utilização desse instrumento desencadeia discussões produtivas sobre a qualidade do ambiente para crianças pequenas”.</p> <p>Palavras-chave: Creches. Avaliação. Desenvolvimento da criança. Educação infantil.</p>						
Nº	AUTOR	TÍTULO TRABALHO	ANO	REVISTA	INSTITUIÇÃO	CATEGORIA
6	RODRIGUES, Gisele Sonsini; LARA, Angela Mara de Barros	Avaliação das propostas do Banco Mundial para a educação infantil: influências e consequências nos países	2006	Est. Aval. Educ., São Paulo, v. 17, n. 33, p. 89-104, abr. 2006.	Universidade Estadual de Maringá (UEM-PR);	a

		periféricos			Universidade Estadual de Maringá (UEM-PR)	
<p>“Esta pesquisa é um estudo da organização das políticas educacionais destinadas à educação infantil brasileira da década de 1990, e que se estende até os dias atuais, no contexto das organizações multilaterais – especificamente o Banco Mundial. As propostas das organizações multilaterais, voltadas para as crianças pequenas dos países em desenvolvimento, não são as mesmas que as dos países desenvolvidos. Diante dessa disparidade, investigamos o documento oficial do Banco Mundial, <i>Prioridades y Estrategias para la Educacion</i>, de 1995, para entendermos que esses programas pautam-se no discurso da necessidade de atender à classe mais pobre, propondo programas de baixo custo. Mostramos que a educação pré-escolar se apresenta como uma função compensatória, pois se torna perceptível a prevalência do “cuidar” ao “educar””.</p> <p>Palavras-chave: Educação infantil. Banco Mundial. Equidade e Estado de Bem-Estar Social.</p>						
Nº	AUTOR	TÍTULO TRABALHO	ANO	REVISTA	INSTITUIÇÃO	CATEGORIA
7	Eulina da Rocha Lordelo; Monika Rothle	Educação Infantil na Noruega	2006	Psicologia ciência e profissão, v. 26, n. 3, p. 504-515, 2006.	Universidade Federal da Bahia (UFBA); University of Stavanger (Noruega)	c, d, e
<p>“Em comparação com os demais países nórdicos, a Noruega tem uma história mais recente de educação infantil. Um sistema disseminado e com forte financiamento público só se tornou disponível a partir dos anos 70. A descrição do sistema de educação infantil contida neste artigo inclui um breve histórico, informações sobre financiamento, responsabilidades e custos, disposições legais sobre pessoal – formação necessária e condições de trabalho, bem como instalações, equipamentos e materiais. Todo sistema é regulado por legislação nacional, preservando ampla liberdade de planejamento e ação para as próprias instituições e o pessoal envolvido. Os objetivos e metas, conteúdos e métodos, a pedagogia como ideias sustentadas e práticas assumidas constituem o foco central do artigo, especialmente a ênfase dedicada à brincadeira e ao trabalho criativo. Acompanhando o relato, o artigo propõe algumas comparações com a situação brasileira, enfatizando as diferenças legais, culturais e pedagógicas que podem ser observadas nos dois sistemas, buscando-se refletir sobre lições que podem ser extraídas e usadas na avaliação de sistema de educação infantil no Brasil”.</p> <p>Palavras-chave: Educação infantil. Currículo. Brincadeira. Cuidado com a criança.</p>						
Nº	AUTOR	TÍTULO TRABALHO	ANO	REVISTA	INSTITUIÇÃO	CATEGORIA
8	Ana Corina Machado Spada	Educação infantil no contexto da creche: um estudo sobre a educação, o cuidado da criança de zero a três anos e a formação de professores no município de Marília – SP	2007	Nuances: Estudos sobre educação. Presidente Prudente, SP, ano XIII, v. 14, n. 15, p. 223, jan./dez. 2007	Universidade Estadual Paulista (UNESP, Presidente Prudente)	c, f
<p>“A pesquisa em foco discute a Educação infantil desenvolvida nas creches públicas pertencentes ao sistema de ensino brasileiro. É feita ainda uma breve análise histórica a respeito do processo de criação das creches no Brasil, destacando seu caráter filantrópico e a ausência de vínculo com o poder público. Posteriormente,</p>						

analisa-se a evolução dos principais dispositivos legais desenvolvidos para regulamentar a atuação das creches, as verbas destinadas a tais instituições etc. Arelada à pesquisa teórica, é desenvolvida uma pesquisa de campo envolvendo observações da rotina diária e entrevistas com professores, atendentes e diretores de duas creches públicas municipais de Marília, SP. Finalizando as discussões, faz-se uma reflexão acerca da formação de professores para a educação infantil”.

Nº	AUTOR	TÍTULO TRABALHO	ANO	REVISTA	INSTITUIÇÃO	CATEGORIA
9	Ana Corina Machado Spada	Propostas de cuidado e educação no ambiente da creche – aspectos históricos e formação de professores	2007	Nuances: Estudos sobre educação, Presidente Prudente, SP, ano XIII, v. 14, n. 15, p. 93-106, jan./dez. 2007	Universidade Estadual Paulista (UNESP, Presidente Prudente)	c, f

“O presente artigo discute a educação desenvolvida no interior das creches, tomando como referência o cenário brasileiro. Discute-se que a estruturação da rotina de atividades da creche necessita pautar-se em um modelo que não privilegie o cuidado em detrimento da educação. Contudo, a educação historicamente desenvolvida no ambiente da creche privilegiou aspectos integralmente ligados ao cuidado físico e nem sempre tais práticas são facilmente superadas no cotidiano da instituição. A formação de professores bem como o conhecimento e a reflexão acerca de tais questões, além da elaboração de um projeto educacional que norteie as ações de professores e demais profissionais no ambiente da creche são aqui discutidos como elementos capazes de favorecer a superação de problemas”.

Palavras-chave: Creche. Práticas educacionais. Formação de professores.

Nº	AUTOR	TÍTULO TRABALHO	ANO	REVISTA	INSTITUIÇÃO	CATEGORIA
10	Analu Menzani Redondo; Maria Augusta Fahl; Maria do Carmo Garcia Nascimento; Rosana Maria Donato Xavier de Souza; Suely Amaral Mello	Utopia rima com mudança todo dia: teoria e práticas em creche	2007	Nuances: Estudos sobre educação, Presidente Prudente, SP, ano XIII, v. 14, n. 15, p. 107-122, jan./dez. 2007	Pajem, SME São Carlos/SP 2 Professora, SME São Carlos/SP 3 Pajem, SME São Carlos/SP 5 Professora, SME São Carlos/SP Assessora SME São Carlos/SP	b, c, f

“Esse artigo discute o processo de construção de um projeto pedagógico em uma creche da rede pública a partir do referencial teórico que fundamentou esse processo e as práticas adotadas a partir de então. Escrito a várias mãos, é síntese de três pontos de vista diferentes – o da assessoria pedagógica que orientou o processo no seu conjunto, o de duas professoras e o de duas pajens, responsáveis por uma mesma turma de crianças de 3 anos. Nesse sentido discute as novas concepções que envolvem a educação das crianças pequenas a partir das contribuições da teoria histórico-cultural e de pesquisas e estudos recentes realizados com crianças de 0 a 6 anos educadas em espaços coletivos nas instituições dedicadas à infância, procurando focalizar especificamente o processo de construção de conhecimento pelas crianças. Por outro lado, apresenta as mediações que concretizaram a teoria sendo apropriada pelas profissionais em processo de formação

continuada. Com isso, ensaia uma avaliação da fundamentação teórica e das práticas de formação adotadas como instrumento do pensar e agir docentes. Contribui, nesse sentido, para uma reflexão acerca das necessidades de formação das profissionais da educação infantil na perspectiva de buscar garantir às crianças o direito de viverem sua infância na escola infantil, ao mesmo tempo em que se formam como sujeitos inteligentes e solidários”.

Nº	AUTOR	TÍTULO TRABALHO	ANO	REVISTA	INSTITUIÇÃO	CATEGORIA
11	Eloísa Acires Candal Rocha; João Josué da Silva Filho	Avaliação de contextos na perspectiva da pedagogia da infância: indicações para a investigação a partir dos protagonistas	2007	Nuances: Estudos sobre educação, Presidente Prudente, SP, ano XIII, v. 14, n. 15, p. 55-67, jan./dez. 2007	Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC); Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)-	b, f

“O trabalho que aqui apresentamos sintetiza parte do processo de reflexão que temos desenvolvido junto ao Núcleo de Estudos e Pesquisas da Educação na Pequena Infância NUPEIN – no Centro de Ciências da Educação da UFSC. Os resultados apontam para a importância do processo de valorização do profissional responsável pela organização e pela ação educativa, implicando necessariamente no esforço de engajamento dos mesmos no processo de reflexão sobre sua própria prática e formação. Nessa perspectiva, temos clareza que as pesquisas realizadas nas instituições só fazem sentido na medida em que de fato possam contribuir para a melhoria do trabalho realizado junto às meninas e meninos que frequentam creches e pré-escolas. O estabelecimento de indicadores para avaliação dos contextos educativos exige de um lado, maior articulação entre os processos de investigação e os de formação e, de outro lado, uma compreensão do que se entende por avaliação”.

Palavras-chave: Educação infantil. Avaliação institucional. Qualidade do serviço educacional. Metodologia de pesquisa.

Nº	AUTOR	TÍTULO TRABALHO	ANO	REVISTA	INSTITUIÇÃO	CATEGORIA
12	Eulália Henriques Maimone; Maria Olivia Borges de Oliveira; Giovanna Mara Sá Vieira; Maria Guilhermina Coelho De Pieri	Família-escola: uma relação possível	2007	Nuances: estudos sobre Educação. Presidente Prudente, SP, ano XIII, v. 14, n. 15, p. 153-168, jan./dez. 2007	Universidade de Uberaba (UNIUBE-MG); Bolsistas, Universidade de Uberaba (UNIUBE-MG)	b, f, g

“Uma das dimensões da qualidade na educação infantil é a relação família-escola. A partir de um diagnóstico de uma instituição de educação infantil da periferia de uma cidade do interior de Minas Gerais, em que se constatou a necessidade de serem melhoradas as estratégias de participação de pais, foi proposto o presente trabalho. Este teve como objetivo aumentar essa participação, propiciando aos professores oportunidade de formação. Para atingir esse objetivo, foram planejadas e executadas ações conjuntas com a participação de pais, mães, avós, crianças e professoras, que consistiram em dinâmicas de grupo pela técnica do brincar junto. Houve dinâmicas iniciais, que possibilitaram momentos de apropriação dessa forma de trabalho pelo pessoal da creche e dinâmicas realizadas por sala de 3, 4 e 5 anos, planejadas e desenvolvidas pelas educadoras, sendo videogravadas. As avaliações indicaram um caminho promissor para uma mudança nas reuniões de pais e nas concepções sobre o brincar”.

Palavras-chave: Educação infantil. Formação de professores. Relação família-creche.

Nº	Autor	TÍTULO TRABALHO	ANO	REVISTA	INSTITUIÇÃO	CATEGORIA
13	Maria Isabel Filgueiras Lima Ciasca; Débora Lúcia Lima Leite Mendes	Estudos de avaliação na educação infantil	2009	Est. Aval. Educ., São Paulo, v. 20, n. 43, maio/ago. 2009	Universidade Federal do Ceará (UFC); Universidade Federal do Ceará (UFC)	a, e
<p>“O presente trabalho se propõe a analisar as pesquisas realizadas na área da educação infantil, abordando especificamente a avaliação do desenvolvimento das crianças de 0 a 5 anos. Neste ensaio teórico, são citados diversos autores, de diferentes países, todos com experiências reconhecidamente bem-sucedidas nesse campo. No Brasil, buscou-se a legislação e as orientações dos órgãos que trabalham com esse nível de ensino. Em seguida, são apresentados estudos de avaliação que focalizam o desempenho dos alunos por meio de diversas modalidades de avaliação. Concluiu-se que são muitas as alternativas para acompanhar o desenvolvimento da criança, relacionando-a em diferentes aspectos de sua realidade física e social”.</p> <p>Palavras-chave: Avaliação. Educação infantil. Crianças de 0-5 anos. Desenvolvimento da criança.</p>						
Nº	AUTOR	TÍTULO TRABALHO	ANO	REVISTA	INSTITUIÇÃO	CATEGORIA
14	Brenda Taggart, Kathy Sylva, Edward Melhuish, Pam Sammons e Ira m Sira j-Bla tchford	O poder da pré-escola: evidências de um estudo longitudinal na Inglaterra	2011	Cadernos de Pesquisa, v.41, n.142, jan./abr., 2011	University of London (Inglaterra)	b, d, e
<p>“No âmbito do debate de experiências de pesquisa sobre a qualidade dos serviços de educação infantil, este artigo documenta as duas primeiras fases de um estudo longitudinal financiado pelo Departamento de Educação do Reino Unido. O projeto Effective provision of pre-school and primary education, 1997-2008 é o maior estudo europeu sobre a eficácia da educação pré-escolar. Apresentam-se aqui objetivos, amostra, metodologia e os principais resultados da pesquisa sobre a educação pré-escolar, que destacam a importância da qualidade nas unidades de educação infantil e mostram como a boa qualidade é essencial e traz benefícios para as crianças da pré-escola aos 11 anos de idade”.</p> <p>Palavras-chave: Estudo longitudinal. Educação pré-escolar. Qualidade do ensino. Avaliação da aprendizagem.</p>						
Nº	AUTOR	TÍTULO TRABALHO	ANO	REVISTA	INSTITUIÇÃO	CATEGORIA
15	Heloisa Helena Genovese de Oliveira Garcia; Lino de Macedo	Reuniões de pais na educação infantil: modos de gestão	2011	Cadernos de Pesquisa, v.41, n.142, jan./abr., 2011	Universidade de São Paulo (Usp); Universidade de São Paulo (Usp);	b, g
<p>“O artigo discute a relação entre escolas e famílias no contexto da educação infantil por meio da análise de reuniões de pais. Fundamenta-se em um estudo de caso qualitativo sobre 11 reuniões, realizadas em duas escolas municipais de educação infantil paulistanas. Foram analisados os diferentes modos de gestão pelo professor, segundo três aspectos: forma (pauta), conteúdo (temas), dinâmica (relações entre professor e pais). Os resultados indicaram modos de gestão que</p>						

dificultam a participação dos pais e descaracterizam os objetivos das reuniões: forma desorganizada e rígida; conteúdo burocrático e comportamental; dinâmica fragmentada e centralizada. Ao mesmo tempo, identificaram-se indicadores que favorecem a construção de uma relação mais cooperativa durante as reuniões, correspondentes aos modos de gestão: forma compartilhada, conteúdo educacional e dinâmica coletiva. Os autores destacam a necessidade de registro e de avaliação coletiva das reuniões de pais, visando à articulação com o projeto pedagógico, o currículo e a dimensão didática”.

Palavras-chave: Relações escola-família. Educação infantil. Gestão. Cooperação.

Nº	AUTOR	TÍTULO TRABALHO	ANO	REVISTA	INSTITUIÇÃO	CATEGORIA
16	Marcos Edgar Bass i	Financiamento da educação infantil em seis capitais brasileiras	2011	Cadernos de Pesquisa, v.41, n.142, jan./abr., 2011	Universidade do Sul de Santa Catarina – Tubarão (UNISUL, SC)	a

“O artigo apresenta os resultados de estudo sobre o atendimento e o financiamento da educação infantil municipal em seis capitais brasileiras realizado no âmbito da pesquisa Educação infantil no Brasil: avaliação qualitativa e quantitativa, desenvolvida pela Fundação Carlos Chagas em parceria com o Ministério da Educação e o Banco Interamericano de Desenvolvimento. Foram ouvidos gestores e técnicos das Secretarias de Educação dos municípios e analisados documentos sobre o atendimento de educação infantil, assim como relatórios e registros contábeis dos recursos aplicados na educação nos anos de 2007, 2008 e 2009.

Complementarmente, foram consultados o Sistema de Informações sobre Orçamentos Públicos em Educação e os dados estatísticos sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, disponíveis na internet na página eletrônica do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Os dados e informações obtidos foram compilados e organizados em tabelas, gráficos e quadros comparativos e em indicadores de gasto por aluno/ano. O estudo evidenciou a diversidade na composição do atendimento e a existência de profundas desigualdades no financiamento da educação infantil nas seis capitais”.

Palavras-chave: Financiamento da educação. Educação infantil. Política educacional. Fundeb.

Nº	AUTOR	TÍTULO TRABALHO	ANO	REVISTA	INSTITUIÇÃO	CATEGORIA
17	Maria Malta Campos, Yara Lúcia Esposito, Eliana Bhering, Nelson Gimenes E Beatriz ABUCHAIM	A qualidade da educação infantil: um estudo em seis capitais brasileiras	2011	Cadernos de Pesquisa, v.41, n.142, jan./abr., 2011	Fundação Carlos Chagas (FCC)	b

“O artigo apresenta resultados de pesquisa de avaliação sobre a qualidade da educação infantil no Brasil, desenvolvida em parceria com a Fundação Carlos Chagas, o Ministério da Educação e o Banco Interamericano de Desenvolvimento. Os dados foram colhidos em 147 instituições de educação infantil em seis capitais brasileiras, durante o segundo semestre de 2009. Para a observação dos ambientes de creches e pré-escolas foram utilizadas versões adaptadas das escalas Infant/Toddler Environment Rating Scale Revised Edition e Early Childhood Environment Rating Scale Revised Edition. Foram também aplicados questionários a diretores das instituições e professoras das turmas avaliadas. Os principais resultados revelaram que: creches e pré-escolas apresentam em média níveis de qualidade insatisfatórios; os níveis de qualidade mais comprometidos se referem às atividades (creche e pré-escola), rotinas de cuidado pessoal (creche) e estrutura do programa (pré-escola); mudanças em determinadas características das instituições poderiam levar à melhoria da qualidade da educação infantil nos municípios

investigados”. Palavras-chave: Educação infantil. Creches. Educação pré-escolar.						
Nº	AUTOR	TÍTULO TRABALHO	ANO	REVISTA	INSTITUIÇÃO	CATEGORIA
18	Peter Moss	Qual o futuro da relação entre educação infantil e ensino obrigatório?	2011	Cadernos de Pesquisa, v.41, n.142, jan./abr., 2011	University of London (Inglaterra).	c
<p>“A relação entre educação infantil e ensino obrigatório tem sido foco crescente de pesquisas e políticas, pois a frequência a ambas as etapas da educação cresce globalmente. O discurso da aprendizagem ao longo da vida enfatiza que a aprendizagem começa ao nascer, e o investimento nos primeiros anos de vida é cada vez mais considerado primordial, devido ao retorno positivo posterior na educação da criança. Após debater a conjuntura cultural e estrutural que contextualiza essa relação, este artigo considera quatro possibilidades de relação da pré-escola com a escolaridade primária: preparação para a escola; distanciamento; preparação da escola para receber a criança; e o vislumbre de uma possível convergência. Para encerrar, discute algumas questões críticas e argumenta que a relação entre a educação infantil e o ensino obrigatório não deveria se limitar aos primeiros anos escolares, pois uma solução plena requereria considerar o ensino secundário”.</p> <p>Palavras-chave: Educação infantil. Ensino obrigatório. Educação fundamental.</p>						
Nº	AUTOR	TÍTULO TRABALHO	ANO	REVISTA	INSTITUIÇÃO	CATEGORIA
19	Robert Myers	Em busca da Qualidade Educacional Na Pré-Escola: Uma Experiência Mexicana	2011	Cadernos de Pesquisa, v.41, n.142, jan./abr., 2011	Asociación Civil Hacia una Cultura Democrática (México)	a, d
<p>“O objetivo deste artigo é relatar um trabalho de elaboração e aplicação de instrumentos para avaliar a qualidade da educação pré-escolar em curso no México. Após breve apresentação do contexto do trabalho, descreve-se a trajetória seguida para desenvolver um instrumento que representa uma definição operacional de qualidade e uma metodologia que o incorpora à pesquisa e à avaliação. Apresentam-se a seguir exemplos da aplicação do instrumento em dois estudos e alguns de seus resultados, e finaliza-se com algumas conclusões e implicações para o planejamento de políticas públicas”.</p> <p>Palavras-chave: Educação pré-escolar. Pesquisa. México. Qualidade do ensino.</p>						
Nº	AUTOR	TÍTULO TRABALHO	ANO	REVISTA	INSTITUIÇÃO	CATEGORIA
20	Sharon Lynn Kagan	Qualidade na educação infantil: revisão de um estudo brasileiro e recomendações	2011	Cadernos de Pesquisa, v.41, n.142, jan./abr., 2011	Columbia University; Yale University (EUA)	a, d
<p>“A autora comenta evidências obtidas por pesquisa de avaliação da educação infantil no Brasil, relacionando-as ao debate sobre a qualidade dos serviços educacionais oferecidos às crianças pequenas em âmbito internacional. Refere-se a dados de inúmeros estudos realizados no exterior, os quais indicam que a boa</p>						

qualidade dos programas de educação infantil impacta o desenvolvimento das crianças a longo prazo. Sugere que, para alcançar maiores níveis de qualidade, é necessário pensar a educação como um sistema constituído de duas partes principais: os programas de educação infantil e a infraestrutura para mantê-los”.

Palavras-chave: Educação infantil. Qualidade do ensino, Sistema de educação. Avaliação qualitativa.

Nº	AUTOR	TÍTULO TRABALHO	ANO	REVISTA	INSTITUIÇÃO	CATEGORIA
21	DAMIANI, Magda Floriana et al.	Educação infantil e longevidade escolar: dados de um estudo longitudinal.	2011	Est. em Avaliação Educacional, São Paulo, v. 22, n. 50, p. 515-533, dez. 2011.	Universidade de São Paulo (Usp); Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Unesp)	a, b

Palavras-chave: Educação infantil. Avaliação. Creche. Qualidade do ensino.

Nº	AUTOR	TÍTULO TRABALHO	ANO	REVISTA	INSTITUIÇÃO	CATEGORIA
22	SILVA, Juliana Bezzon da; SOUZA, Tatiana Noronha de.	Análise da utilização de uma escala para avaliação da qualidade de creches.	2011	Est. em Avaliação Educacional, São Paulo, v. 22, n.48, p. 137-158, abr. 2011.	Universidade Federal de Pelotas (UFPEL-RS)	b

Palavras-chave: Educação infantil. Frequência escolar. Estudo longitudinal. Dados estatísticos.

Nº	AUTOR	TÍTULO TRABALHO	ANO	REVISTA	INSTITUIÇÃO	CATEGORIA
23	Edward Melhuish	Efeitos de longo prazo da educação infantil: evidências e política	2013	Cadernos de Pesquisa v.43 n.148 p.124-149 jan./abr. 2013	Fundação Carlos Chagas – FCC	a

“Nas últimas décadas, acumularam-se evidências que relacionam a experiências das crianças na educação infantil com resultados de longo prazo no desenvolvimento infantil. A oferta da educação infantil depende dos contextos social e econômico dos países, o que leva a uma grande diversidade das políticas adotadas entre eles. Utilizam-se dados internacionais para evidenciar os benefícios de longo prazo que resultam da educação infantil de boa qualidade, enfatizando-se especialmente os dados do Reino Unido. Mostra-se que há benefícios para o desenvolvimento social, cognitivo e educacional, com consequências não somente individuais, mas para toda a sociedade. Os dados internacionais mostram que a boa qualidade da educação infantil é parte essencial da infraestrutura para se obter o desenvolvimento de longo prazo nos Estados modernos”.

Palavras-chave: Educação Infantil. Desenvolvimento Infantil. Evidência Internacional. Políticas.

Nº	AUTOR	TÍTULO TRABALHO	ANO	REVISTA	INSTITUIÇÃO	CATEGORIA
24	Fúlvia Rosemberg	Políticas de educação infantil e avaliação	2013	Cadernos de Pesquisa. v. 43, n. 148, p. 44-75, jan./abr., 2013.	Fundação Carlos Chagas (FCC)	a
<p>“O artigo tem por objetivo apresentar e discutir tensões no debate contemporâneo sobre avaliação na/da educação infantil brasileira, a partir da distinção entre política de avaliação na/da educação infantil e avaliação da política de educação infantil. O texto argumenta que se está iniciando o processo de construção do problema social “avaliação” na arena de negociações da política de educação infantil, daí embates em torno de posições bipolares nos modelos de avaliação propugnados e criticados. Ressalta a importância de cuidados éticos e da explicitação de posições políticas nas pesquisas avaliativas em educação infantil e alerta para o perigo de transpor para a educação infantil modelos hegemônicos adotados no Brasil para outras etapas de ensino”.</p> <p>Palavras-chave: Avaliação da Educação. Educação Infantil. Políticas Públicas. Ética.</p>						
Nº	AUTOR	TÍTULO TRABALHO	ANO	REVISTA	INSTITUIÇÃO	CATEGORIA
25	Maria Malta Campos	Entre as políticas de qualidade e a qualidade das práticas	2013	Cadernos de Pesquisa, v. 43, n. 148, p.22-43, jan./abr. 2013.	Fundação Carlos Chagas (FCC)	a
<p>“O artigo compara os diferentes percursos seguidos pelo debate e pelas políticas de avaliação da qualidade da Educação Infantil e das demais etapas educacionais, mostrando como até recentemente essa evolução apresentou traços muito distintos. Aponta, porém, que essa tendência parece estar mudando recentemente, com a crescente pressão pela introdução de sistemas externos de avaliação de resultados nas redes de Educação Infantil, seguindo modelos já implantados nos outros níveis de ensino. A partir dessa constatação, o artigo discute alguns dos dilemas e dos desafios que se colocam para as políticas e programas de Educação Infantil em relação à avaliação de seus resultados, tanto na perspectiva da aferição de sua qualidade presente, como também tendo em vista seu impacto no aproveitamento escolar das crianças na continuidade de sua educação”.</p> <p>Palavras-chave: Educação infantil. Avaliação. Qualidade da educação. Política educacional.</p>						
Nº	AUTOR	TÍTULO TRABALHO	ANO	REVISTA	INSTITUIÇÃO	CATEGORIA
26	Maria Fernanda Rezende Nunes; Patrícia Corsino; Sonia Kramer	Educação infantil e políticas municipais: um estudo longitudinal	2013	Cadernos de Pesquisa, v. 43, n. 148, p. 152-175, jan./abr. 2013.	UNIRIO; UFRJ PUC-Rio	a, f
<p>“Este artigo analisa resultados da pesquisa interinstitucional Educação Infantil e formação de profissionais no Estado do Rio de Janeiro (1999-2009), realizada por meio de questionário. O primeiro item faz considerações metodológicas sobre o universo investigado; o segundo trata da organização da Educação Infantil nas Secretarias Municipais de Educação e da cobertura do atendimento educacional; o terceiro analisa a formação dos profissionais, ingresso e carreira, recursos financeiros e materiais. Ao final, destacam-se avanços observados no período e indicam-se aspectos que necessitam com urgência entrar na agenda das políticas públicas municipais”.</p>						

Nº	AUTOR	TÍTULO TRABALHO	ANO	REVISTA	INSTITUIÇÃO	CATEGORIA
27	Richard M. Clifford Tradução Akemi Kamimura	Estudos em larga escala de educação infantil nos Estados Unidos	2013	Cadernos de Pesquisa, v. 43, n. 148, p. 98-123, jan./abr., 2013.	Universidade da Carolina do Norte – Chapel Hill (EUA)	a, b, d
<p>“A versão revisada da escala Early childhood environment rating scale tem sido amplamente utilizada em pesquisas sobre os programas para crianças em Idade pré-escolar, muitas das quais realizadas nos EUA. No artigo três grandes Estudos são apresentados e discutidos no contexto da educação infantil nos Estados Unidos, e seus resultados indicam que a escala é um recurso valioso na análise da Qualidade dos serviços prestados em vários tipos de configurações de educação Infantil. É descrito o sucesso do uso de dados da referida escala para influenciar Políticas públicas e esforços de melhoria dos programas, e são discutidos cuidados E lições aprendidas com o uso prolongado desse instrumento”.</p> <p>Palavras-chave: Avaliação da educação. Escala de avaliação. Educação pré-escolar. Qualidade do ensino.</p>						
Nº	AUTOR	TÍTULO TRABALHO	ANO	REVISTA	INSTITUIÇÃO	CATEGORIA
28	Thelma Harms; tradução Akemi Kamimura	O uso de escalas de avaliação de ambientes na educação infantil	2013	Cadernos de Pesquisa, v. 43, n. 148, p. 76-97, jan./abr., 2013.	Universidade da Carolina do Norte, em Chapel Hill (EUA)	a, b, g
<p>“Embora a ECERS tenha sido amplamente utilizada para orientar a melhoria de programas de educação infantil, relativamente pouco tem sido relatado sobre sua aplicação prática. Este artigo explora as qualidades que tornaram a ECERS útil em programas que atendem crianças de diferentes culturas e origem socioeconômica nos Estados Unidos e em outros países. A ECERS inclui indicadores para avaliar as três necessidades básicas comuns a todas as crianças: proteção da saúde e segurança, apoio e orientação para desenvolvimento social/emocional e estímulos de linguagem e desenvolvimento cognitivo. A escala é usada em diferentes países, culturas e idiomas, utilizando diferentes currículos, com apenas pequenos ajustes. A fim de assegurar a comparabilidade estão disponíveis materiais de treinamento, protocolos para prática de campo e requisitos para traduções. São descritos o uso das escalas na Quality Rating and Improvement Systems nos Estados Unidos, assim como sua utilização internacional generalizada”.</p> <p>Palavras-chave: Melhoria de programa. Avaliação de qualidade. ECERS. Programas pré-escolares.</p>						
Nº	AUTOR	TÍTULO TRABALHO	ANO	REVISTA	INSTITUIÇÃO	CATEGORIA
29	Lúcia Maria de Assis; Nelson Cardoso Amaral	Avaliação da educação: por um sistema nacional	2013	Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 7, n. 12, p. 27-48, jan./jun., 2013.	Universidade Federal de Goiás (UFG)	a
<p>“O estudo trabalha as contradições das avaliações no Brasil e mostra que os exames de larga escala têm promovido efeitos colaterais nos sistemas, com rankings, premiações ou punições às redes de ensino, gestores e professores. Propõe um Sistema Nacional de Avaliação da Educação, sob princípios e diretrizes do Fórum</p>						

<p>Nacional de Educação, do Documento-Referência para a Conae 2014". Palavras-chave: Avaliação da educação. Educação básica. Educação superior. Sistema.</p>						
Nº	AUTOR	TÍTULO TRABALHO	ANO	REVISTA	INSTITUIÇÃO	CATEGORIA
30	Maria Alice de Sousa Carvalho; Sônia Santana Costa	Avaliação na educação infantil: tendências e desafios	2013	Retratos da Escola (Esforce), v. 7, n. 12, jan./jun., 2013.	Universidade Federal de Goiás (UFG)	b
<p>"Neste texto, pretendemos discutir o processo de avaliação no Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação (Cepae), uma unidade da Universidade Federal de Goiás (UFG). O foco da problematização é a educação infantil e as séries iniciais da primeira fase do ensino fundamental. Buscamos apontar as tendências e desafios, a fim de contribuir para a reflexão e o debate da avaliação". Palavras-chave: Avaliação. Infância. Educação infantil. Ensino fundamental.</p>						
Nº	AUTOR	TÍTULO TRABALHO	ANO	REVISTA	INSTITUIÇÃO	CATEGORIA
31	Sandra Zákia Sousa	Avaliação colaborativa e com controle social	2013	Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 7, n. 12, p. 65-75, jan./jun. 2013.	Universidade de São Paulo (Usp)	a
<p>"Com base no projeto de lei que cria o novo PNE e nas recomendações do documento-referência da Conae/ 2014, o texto propõe a implantação de uma sistemática de avaliação, que integra fluxos concomitantes e complementares de decisão, pressupondo a colaboração entre os entes federados e instâncias de controle social". Palavras-chave: Avaliação educacional. Avaliação da educação básica. Colaboração na avaliação. Avaliação e controle social.</p>						
Nº	AUTOR	TÍTULO TRABALHO	ANO	REVISTA	INSTITUIÇÃO	CATEGORIA
32	Vanessa Ferraz Almeida Neves; Catarina Moro	Avaliação na educação infantil: um debate necessário	2013	Est. Aval. Educ., São Paulo, v. 24, n. 55, p. 272-302, abr./ago., 2013.	Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG); Universidade Federal do Paraná (UFPR)	b, d
<p>"Nosso objetivo é contribuir com o debate acerca dos processos de avaliação na educação infantil, tema pouco presente em nossa produção acadêmica. Entendemos que é necessário avançarmos na discussão do processo de avaliação interna às instituições. Recorremos a pesquisas e documentos nacionais que enfocam a avaliação na primeira etapa da educação básica, bem como apresentamos dados do processo avaliativo em uma instituição de educação infantil em Belo Horizonte. Concluímos que, nos momentos de avaliação, as práticas educativas das professoras tornam-se ainda mais visíveis, assim como suas concepções a respeito das crianças. O desafio permanece no sentido de continuarmos esse debate com base em um referencial que nos ajude a construir formas de avaliação</p>						

que, de fato, orientem práticas educativas que respeitem a criança como sujeito de direitos”.

Palavras-chave: Educação infantil. Aprendizagem. Avaliação.

Nº	AUTOR	TÍTULO TRABALHO	ANO	REVISTA	INSTITUIÇÃO	CATEGORIA
33	Maria do Carmo Meirelles Toledo Cruz; Marta Ferreira Santos Farah; Natasha Borges Sugiyama	Normatizações federais e a oferta de matrículas em creches no Brasil	2014	Est. Aval. Educ., São Paulo, v. 25, n. 59, p. 202-241, set./dez. 2014	Técnica do Centro de Estudos e Pesquisas de Administração Municipal (Cepam), SP; Fundação Getulio Vargas – Escola de Administração de Empresas de São Paulo (FGV-EAESP); Universidade de Wisconsin-Milwaukee, Wisconsin (EUA)	a

“Este artigo analisa os efeitos dos atos normativos da União para apoiar municípios na oferta de vagas em creches. Mostra evoluções incrementais, impacto nas matrículas (2001-2013) e variação considerável entre os estados. Identifica que parte da regulamentação federal é uma forma de coordenação federativa, como o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), e que parte são programas que contribuem na ampliação de vagas, como a Ação Brasil Carinhoso. Este artigo também aponta que a meta estabelecida pelo Plano Nacional de Educação, de atendimento de 50% das crianças em creches, está longe de ser cumprida”.

Palavras-chave: Políticas públicas. Federalismo. Cooperação interfederativa. Educação infantil.

Nº	AUTOR	TÍTULO TRABALHO	ANO	REVISTA	INSTITUIÇÃO	CATEGORIA
34	Paulo de Martino Jannuzzi	Avaliação de programas sociais: conceitos e referenciais de quem a realiza	2014	Est. Aval. Educ., São Paulo, v. 25, n. 58, p. 22-42, maio/ago. 2014	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)	a

“O artigo tem o objetivo de apresentar de forma sistematizada conceitos sobre monitoramento e avaliação de programas sociais, valendo-se da bibliografia clássica na área e da experiência concreta de produção de informação e conhecimento para subsidiar a gestão cotidiana de políticas e programas sociais. Discorre-se sobre tipologias de avaliação segundo o ciclo de implementação dos programas e escopo investigativo, sobre a necessidade de abordagens multi-métodos e multidisciplinares na realização de pesquisas de campo e sobre a complementaridade de sistemas de monitoramento e pesquisas de avaliação. Finaliza-se

apresentando uma proposta de marco estruturador de planos de desenvolvimento de instrumentos de monitoramento e de estudos avaliativos de programas sociais que permitam compor, ao longo do tempo, uma avaliação sistêmica da política social que os congrega”.

Palavras-chave: Avaliação. Monitoramento. Programas sociais. Metodologia da avaliação.

Nº	AUTOR	TÍTULO TRABALHO	ANO	REVISTA	INSTITUIÇÃO	CATEGORIA
35	Fabiana Silva Fernandes	Políticas públicas e monitoramento na educação infantil	2014	Est. Aval. Educ., São Paulo, v. 25, n. 58, p. 44-72, maio/ago. 2014	Fundação Carlos Chagas (FCC)	a

“Este artigo trata de concepções de políticas públicas e de monitoramento como instrumento para acompanhar a implementação e a execução de uma política, de um programa público ou de uma ação governamental. O propósito é subsidiar a elaboração de um sistema de monitoramento para a educação infantil a partir de reflexões sobre essa etapa da educação básica como política pública para o oferecimento de educação de qualidade para crianças de 0 a 5 anos”.

Palavras-chave: Políticas públicas. Monitoramento. Educação infantil. Qualidade da educação.

Nº	AUTOR	TÍTULO TRABALHO	ANO	REVISTA	INSTITUIÇÃO	CATEGORIA
36	Eliana Bhering, Beatriz de Oliveira Abuchaim	Monitoramento da educação infantil pública: possibilidades e conteúdos	2014	Est. Aval. Educ., São Paulo, v. 25, n. 58, p. 74-99, maio/ago. 2014	Fundação Carlos Chagas (FCC); Fundação Carlos Chagas (FCC)	a

“Este artigo apresenta a primeira etapa do processo de construção de um sistema de monitoramento para uma rede pública de educação infantil (EI) do município do Rio de Janeiro. Partindo de concepções teóricas a respeito de avaliação e monitoramento, foram avaliadas 149 unidades escolares. A coleta de dados seguiu o modelo das escalas de avaliação de ambientes e a análise foi realizada de acordo com a Teoria Clássica das Medidas. O objetivo centrou-se em extrair aspectos relevantes para o monitoramento das políticas da EI do município em questão. A análise dos dados incluiu também a compilação de informações de diferentes fontes sobre o funcionamento da rede municipal. Foram identificadas sete dimensões para a composição do monitoramento das políticas e práticas educativas, além de aspectos que podem contribuir para a melhoria do atendimento nas unidades de ensino de EI”.

Palavras-chave: Educação infantil. Políticas públicas. Monitoramento. Avaliação

Nº	AUTOR	TÍTULO TRABALHO	ANO	REVISTA	INSTITUIÇÃO	CATEGORIA
37	Catarina Moro, Gizele de Souza	Produção acadêmica brasileira sobre avaliação em educação infantil: primeiras aproximações	2014	Est. Aval. Educ., São Paulo, v. 25, n. 58, p. 100-125, maio/ago. 2014	Universidade Federal do Paraná (UFPR); Universidade Federal do Paraná (UFPR).	a

“Este trabalho busca contribuir com o debate sobre política de avaliação em educação infantil no Brasil a partir das últimas modificações da legislação e das

normatizações federais sobre o tema, levando em conta as polêmicas em torno das práticas atuais de avaliação da primeira etapa da educação básica. É finalidade do estudo mapear e examinar a produção acadêmica brasileira dedicada a esse tema no período de 1997 a 2012. O corpus empírico da pesquisa circunscreve-se a teses e dissertações cadastradas no banco de teses da Capes e a artigos de periódicos incluídos na plataforma SciELO, no portal de periódicos da Capes e no portal Educ@”.

Palavras-chave: Avaliação. Educação infantil. Sistematização do conhecimento. Políticas públicas em educação.

Nº	AUTOR	TÍTULO TRABALHO	ANO	REVISTA	INSTITUIÇÃO	CATEGORIA
38	Collette Tayler	Avaliação da qualidade da educação infantil na Austrália	2014	Est. Aval. Educ., São Paulo, v. 25, n. 58, p. 126-150, maio/ago. 2014	Universidade de Melbourne (Austrália)	a, d

“O presente trabalho apresenta o esquema do novo sistema de qualidade da educação infantil implementado na Austrália, relatando a pesquisa que foi designada para configurar a avaliação e a pontuação de desempenho com base nos padrões acordados. As etapas da implementação foram planejadas para assegurar a validade, a confiabilidade e a aplicação consistente do instrumento de avaliação em todo o país. Evidências preliminares foram apresentadas nos resultados desse processo de avaliação da qualidade. Questões e processos relativos à implementação revelam as principais áreas que merecem atenção quando um país se empenha em melhorar a qualidade de seus serviços de educação e cuidados infantis, especialmente em sociedades que apresentam um sistema complexo, com diferentes níveis de governo e em que a população é composta de grupos culturais, linguísticos e étnicos diversos”.

Palavras-chave: Avaliação da qualidade. Educação infantil. Austrália. Políticas públicas.

Nº	AUTOR	TÍTULO TRABALHO	ANO	REVISTA	INSTITUIÇÃO	CATEGORIA
39	Ferre Laever	Fundamentos da educação experiencial: bem-estar e envolvimento na educação infantil	2014	Est. Aval. Educ., São Paulo, v. 25, n. 58, p. 152-185, maio/ago. 2014	Universidade de Leuven (Bélgica)	c, e

“O modelo da educação experiencial é o resultado de um projeto inspirado na abordagem rogeriana. Seu principal foco é a perspectiva da criança, buscando identificar os tipos de experiência que o ambiente de aprendizagem oferece e como essas experiências podem ser otimizadas. Uma das principais contribuições desse modelo está na identificação de dois indicadores-chave de qualidade, bem-estar e envolvimento, que oferecem uma medida reveladora do poder do processo e esclarecem como as crianças avançam. Como consequência, o conhecimento sobre o contexto educacional apresenta uma série de princípios e práticas que podem ser vistos como um caminho para aumentar os níveis de bem-estar e envolvimento das crianças. Esse modelo vai além da relação processo e contexto, articulando os resultados do processo educativo. Aqui, inspirados por Piaget, o conceito de aprendizagem significativa foi desenvolvido em conexão com uma visão holística sobre resultados e competências”.

Palavras-chave: Educação infantil. Educação experiencial. Educadores. Qualidade da educação.

Nº	AUTOR	TÍTULO TRABALHO	ANO	REVISTA	INSTITUIÇÃO	CATEGORIA
40	Sandra Zákia Sousa	Avaliação da educação infantil: propostas em debate no Brasil	2014	Interações, n. 32, p. 68-88, 2014	Universidade de São Paulo (USP)	a, b
<p>“Apresentam-se hoje no cenário nacional perspectivas de avaliação da educação infantil, que apontam para distintas ênfases a serem priorizadas para aquilatar a sua qualidade. Com o propósito de mapear propostas em debate no Brasil, o texto focaliza duas tendências, mencionando o que estas privilegiam como indicadores a serem considerados: as condições de oferta da educação ou o desempenho de alunos como base para apreciação da qualidade desta etapa da educação básica. Por meio do exame de documentos divulgados por diferentes segmentos do país, representantes da gestão pública, de entidades acadêmicas, de movimentos sociais e de trabalhadores em educação, são explicitadas tensões que se colocam para as políticas públicas, cujos impasses não se restringem a questões técnicas, relativas ao melhor caminho a ser trilhado na condução da avaliação, mas remetem, sobretudo, a dimensão política da avaliação”.</p> <p>Palavras-chave: Avaliação da educação. Educação infantil. Políticas educacionais.</p>						
Nº	AUTOR	TÍTULO TRABALHO	ANO	REVISTA	INSTITUIÇÃO	CATEGORIA
41	Maria Aparecida Guedes Monção	O compartilhamento da educação das crianças pequenas nas instituições de educação infantil	2015	Cadernos de Pesquisa, v. 45, n. 157, p. 652-679, jul./set., 2015.	Universidade Cidade de São Paulo (Unicid)	b, g
<p>“Neste artigo discute-se o compartilhamento, entre famílias e educadores, da educação de crianças pequenas nas instituições de educação infantil. A investigação consistiu em uma pesquisa qualitativa, mediante estudo de caso de cunho etnográfico, realizado no período de 2010 a 2011, em um Centro de Educação Infantil – CEI – da rede municipal de São Paulo, que atende crianças de 0 a 4 anos. Os procedimentos metodológicos conjugaram observação participante, análise documental e entrevista semiestruturada com a equipe do CEI e com as famílias. Os resultados evidenciaram que a relação entre educadores e familiares é permeada por conflitos, sendo necessário, para a efetivação de uma relação de parceria, promover ações que garantam um diálogo permanente a respeito da educação coletiva das crianças”.</p> <p>Palavras-chave: Educação Infantil. Relações Escola-Família. Cuidados com a Criança.</p>						
Nº	AUTOR	TÍTULO TRABALHO	ANO	REVISTA	INSTITUIÇÃO	CATEGORIA
42	Marynelma Camargo Garanhani; Lorena de Fátima Nadolny	A Linguagem Movimento na Educação de Bebês para a Formação de Professores	2015	Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 40, n. 4, p. 1005-1026, out./dez., 2015.	Universidade Federal do Paraná (UFPR); Secretaria Municipal da Educação de Curitiba (SME)	c, e, f

Educação e realidade. Dossiê: Educação Infanti. v. 40, n. 4 (2015) (apresentação, 6 textos temáticos, 9 textos de fluxo contínuo) 1 texto selecionado

“A Linguagem Movimento na Educação de Bebês para a Formação de Professores. Este estudo aborda uma proposta de educação para bebês, ancorada nos pressupostos de Wallon, para discutir estratégias formativas que mobilizam a reflexão de professores sobre saberes da linguagem movimento na educação infantil. Para isto, utilizamos estratégias desenvolvidas com professoras de berçários dos Centros Municipais de Educação Infantil de Curitiba (Paraná), em parceria com o projeto de formação de professores Educamovimento: saberes e práticas na educação infantil da UFPR (2008-2013). O projeto nos levou a concluir que a formação continuada na Educação Infantil necessita promover a reflexão de práticas educativas que superem dificuldades pedagógicas, planejamento de situações educativas em consonância com as características dos bebês e de suas possibilidades de movimentação, a organização do cotidiano pedagógico e suas práticas de movimento”

Palavras-chave: Educação de Bebês. Formação de Professores. Corpo e Movimento.

Nº	AUTOR	TÍTULO TRABALHO	ANO	REVISTA	INSTITUIÇÃO	CATEGORIA
43	Bruno Tovar Falciano; Edson Cordeiro dos Santos; Maria Fernanda Rezende Nunes	Infraestrutura escolar: um critério de comparação da qualidade na educação infantil	2016	Est. Aval. Educ., São Paulo, v. 27, n. 66, p. 880-906, set./dez. 2016	Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (Unirio)	a

“Este artigo se propõe a sugerir um grupo de indicadores que possibilite analisar comparativamente a qualidade da infraestrutura entre diferentes estabelecimentos de educação infantil das redes públicas. O desafio que nos propusemos foi o de responder a perguntas tais como: seria possível avaliar a qualidade de toda uma rede de ensino? De que forma comparamos diferentes instituições, a fim de que se possa priorizar e maximizar os recursos públicos empregados? Há indicadores que possam ser objetivamente mensuráveis e utilizados em qualquer universo de estudo? O texto apresenta uma das muitas possibilidades de respostas, propondo, a partir do exemplo de dois municípios, indicadores de qualidade para a verificação da infraestrutura que podem ser aplicados a todas as instituições de educação infantil no Brasil”.

Palavras-chave: Indicadores Educacionais. Educação Infantil. Qualidade do Ensino.

Nº	AUTOR	TÍTULO TRABALHO	ANO	REVISTA	INSTITUIÇÃO	CATEGORIA
44	Marta Regina Paulo da Silva	Educação dialógica com os bebês: inspirações freirianas	2016	Educação & Linguagem, v. 19, n. 2, p. 155-170, jul./dez., 2016	Universidade Metodista de São Paulo	e

“O artigo compartilha o trabalho realizado com os bebês em três creches municipais de São Bernardo do Campo, sendo ele vinculado ao subprojeto PIBID ‘Brincadeiras de agora, brincadeiras de outrora: as crianças e a produção das culturas infantis’. Tendo os conceitos de amorosidade e dialogicidade em Paulo Freire como pressupostos, são proporcionadas várias atividades aos bebês, no intuito de instigar sua curiosidade, fantasia, imaginação e inventividade, potencializando as suas experiências. Como resultado, verifica-se a revisão de concepções de criança e infância marcadas por perspectivas biologizantes e psicologizantes; a ampliação de espaços instigantes, onde os bebês aprendem observando, tocando, cheirando, narrando suas descobertas por meio de suas múltiplas linguagens, o que tem exigido dos/as educadores/as se alfabetizarem nas mesmas, visando à construção de práticas dialógicas; e o reconhecimento da creche como ambiente de diálogo e espaço privilegiado de formação, onde o/a educador/a não apenas ensina, mas também aprende com as crianças pequeninhas”.

Palavras-chave: Diálogo. Amorosidade. Bebês. Creches. PIBID.						
Nº	AUTOR	TÍTULO TRABALHO	ANO	REVISTA	INSTITUIÇÃO	CATEGORIA
45	Sandra Zákia Sousa; Cláudia Oliveira Pimenta	Avaliação da educação infantil: aportes de iniciativas estrangeiras	2016	Est. Aval. Educ., São Paulo, v. 27, n. 65, p. 376-406, maio/ago. 2016	Universidade de São Paulo (USP)	a, d
<p>“Com base em pesquisa documental, são caracterizadas iniciativas estrangeiras de avaliação e de credenciamento de instituições de educação infantil quanto aos seus propósitos e sua operacionalização. São ainda reunidos resultados de estudos de pesquisadores brasileiros que têm recorrido às iniciativas de outros países para analisar a qualidade da educação infantil em contextos nacionais. Foram selecionadas proposições que se mostram potencialmente capazes de iluminar delineamentos a serem assumidos no Brasil, no âmbito da gestão pública, no que tange à avaliação dessa etapa da educação básica, vindo a dar concretude ao que prevê o Plano Nacional de Educação e ao dever do Estado de garantir educação de qualidade para todos”.</p> <p>Palavras-chave: Avaliação Institucional. Educação infantil. Avaliação da qualidade. Métodos de avaliação.</p>						
Nº	AUTOR	TÍTULO TRABALHO	ANO	REVISTA	INSTITUIÇÃO	CATEGORIA
46	Angela Maria Scalabrin Coutinho	Os bebês no cotidiano da creche: ação social, corpo e experiência	2017	Em Aberto, Brasília, v. 30, n. 100, p. 1-192, set./dez. 2017	Universidade Federal do Paraná (UFPR)	e
<p>“A ação social dos bebês imprime marcas no cotidiano da educação infantil que questionam as lógicas de organização centradas na normatização das ações e relações. Tais marcas perpassam, sobretudo, o reconhecimento da presença corporificada dos bebês, os quais se manifestam e se relacionam lançando mão de formas comunicacionais que exigem do professor um constante exercício de escuta e interpretação, reposicionando o que significa a docência com bebês e crianças bem pequenas. Com essa compreensão, a organização do cotidiano da educação infantil é analisada com base na ação social dos bebês e no pressuposto de que o corpo é um dos componentes dessa ação e uma experiência que se constitui na (inter)ação. O texto toma por base duas etnografias visuais desenvolvidas em creches com grupos de bebês, uma em Florianópolis, Brasil, e outra em Braga, Portugal”.</p> <p>Palavras-chave: Educação em creche. Cotidiano. Bebês. Ação social. Corpo.</p>						
Nº	AUTOR	TÍTULO TRABALHO	ANO	REVISTA	INSTITUIÇÃO	CATEGORIA
47	Catarina Rodrigues Grande; Inês Brandão Nunes; Vera Coelho; Joana Cadima; Sílvia Barros	A experiência do bebê na creche: percepções de mães e de educadoras no período de transição do contexto familiar para a creche	2017	Análise Psicológica, v. 3, p. 247-262, 2007.	Universidade do Porto; Instituto Politécnico do Porto (Portugal)	c, g

“A transição do bebê para a creche constitui um processo crítico e complexo para os profissionais das creches, as famílias e as crianças, que experienciam a separação dos pais e a adaptação a um novo espaço, a novas rotinas e a novas pessoas com quem passam a interagir (Datler, Ereky-Stevens, Hover-Reisner, & LarsErik Malmberg, 2012). Assim, uma transição cuidadosamente planejada deve ser integrada no funcionamento global da creche procurando identificar fatores que influenciam a adaptação do bebê ao novo contexto e fatores que promovam a continuidade de práticas e rotinas entre o contexto de creche e o contexto familiar (Peixoto, Coelho, Pinto, Cadima, Barros, & Pessanha, 2014). Este estudo visa contribuir para a compreensão da experiência do bebê no período de transição do ambiente familiar para a creche, analisando a percepção das mães e das educadoras acerca do estado emocional do bebê, da manutenção das rotinas e da comunicação família-creche nesse período. Mães e educadoras de 90 bebês da Grande Área Metropolitana do Porto responderam ao Questionário de Experiência na Creche (Skouteris & Dissanayake, 2001), na primeira e na quarta semana de frequência da creche. A percepção das mães e educadoras acerca do estado emocional dos bebês, da manutenção das rotinas e comunicação família-creche foi positiva, verificando-se percepções mais positivas das educadoras relativamente ao estado emocional e à comunicação família-creche. Da primeira para a quarta semana registou-se (a) uma avaliação mais positiva do estado emocional dos bebês, percebido pelas mães e educadoras; e (b) uma diminuição da frequência da comunicação. Adicionalmente, os resultados indicam que um estado emocional dos bebês mais positivo parece estar associado a uma maior frequência de comunicação entre a família e creche, relatada pelas educadoras. Foi ainda verificado que as crianças que permanecem menos tempo na creche na primeira semana são as que apresentam um estado emocional mais positivo na quarta semana, de acordo com a percepção das educadoras. Este estudo parece sublinhar o cuidado das famílias e educadores na transição dos bebês para a creche e destacar a importância do envolvimento das famílias e profissionais para um melhor ajustamento do bebê”.

Palavras-chave: Transição. Comunicação família-creche. Adaptação.

Nº	AUTOR	TÍTULO TRABALHO	ANO	REVISTA	INSTITUIÇÃO	CATEGORIA
48	Elina Elias de Macedo; Marcos Garcia Neira	A Educação Física na creche: tematizando as práticas corporais	2017	Rev Bras Educ Fís Esporte, São Paulo, v. 31, n. 1, p. 99-106, jan./mar., 2017	Universidade de São Paulo (USP)	c, e

“A investigação aqui apresentada analisou e interpretou uma experiência pedagógica de Educação Física na creche. No percurso metodológico valeu-se de diversas ferramentas de base etnográfica (observação participante e registros em caderno de campo) e nos referenciais teóricos dos Estudos Culturais. O trabalho pedagógico desenvolvido, ao abordar e problematizar as lutas por legitimidade que permeiam as práticas corporais, contribuiu para potencializar as vozes das crianças, ampliando as oportunidades de reconhecimento das diferenças e promovendo o estabelecimento de relações sociais mais democráticas”.

Palavras-chave: Educação Infantil. Educação Física. Cultura. Identidade.

Nº	AUTOR	TÍTULO TRABALHO	ANO	REVISTA	INSTITUIÇÃO	CATEGORIA
49	Gisela Wajskop	Linguagem oral e brincadeira letrada nas creches	2017	Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 42, n. 4, p. 1355-1356, out./dez. 2017.	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP)	c, d

“Este artigo visa contribuir para a reflexão sobre as relações entre a brincadeira de *faz-de-conta* e a aprendizagem da linguagem oral em contextos narrativos

significativos em creches. Pretende apresentar, por meio de exemplos e resultados de pesquisa-ação em curso, como uma narrativa emergente pode ser construída pelas crianças, coletivamente, em suas brincadeiras a partir da leitura em voz alta de livros literários pelos professores. Os resultados revelam a integração entre brincar e aprender, dois lados da mesma moeda quando mediados pela literatura infantil que fornece repertório linguístico e semântico significativo às produções expressivas e comunicativas das crianças”.

Palavras-chave: Aprendizagem pela Brincadeira. Brincar e Letramento. Brincar em Linguagem Oral. Livros Infantis. Creches.

Nº	AUTOR	TÍTULO TRABALHO	ANO	REVISTA	INSTITUIÇÃO	CATEGORIA
50	Maria Luiza Rodrigues Flores	A construção do direito à educação infantil: avanços e desafios no contexto dos 20 anos da LDBEN	2017	Revista Contemporânea de Educação, v. 12, n. 24, mai/ago., 2017.	Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)	a

“O artigo tem como objetivo analisar avanços e desafios para a consolidação da educação infantil como primeira etapa da Educação Básica no contexto dos 20 anos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, resgatando aspectos importantes da trajetória recente desta etapa do ponto de vista de seu reconhecimento legal e conceitual e destacando desafios no sentido da garantia do direito educacional para todas as crianças. O conteúdo dos dois últimos Planos Nacionais de Educação é tomado como indicador para esta avaliação, concluindo-se que o Brasil, além de não alcançar metas previstas em termos de percentuais de atendimento para esta faixa etária, ainda apresenta acesso desigual em termos de idade, localização de moradia e renda familiar, descumprindo padrões de qualidade existentes”.

Palavras-chave: Educação infantil. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Plano Nacional de Educação.

Nº	AUTOR	TÍTULO TRABALHO	ANO	REVISTA	INSTITUIÇÃO	CATEGORIA
51	Marina Castro E Souza; Beatriz Corsino Pérez	Políticas para crianças de 0 a 3 anos: concepções e disputas	2017	Revista Contemporânea de Educação, v. 12, n. 24, mai/ago., 2017	Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ); Universidade Federal Fluminense (UFF)	a

“No Brasil, as políticas de educação infantil têm avançado significativamente nos últimos anos. Contudo, o campo continua repleto de tensões e disputas, com propostas dissonantes para as crianças pequenas. Esse trabalho tem como objetivo discutir concepções divergentes presentes na política destinada às crianças de 0 a 3 anos, que muitas vezes são litigantes, enfatizando os diferentes atores que se dedicam ao tema e a sua militância. Apresentaremos um breve histórico da creche no Brasil, evidenciando as tensões em torno desse atendimento. E por fim, discutimos as diferentes concepções presentes nas políticas de educação infantil e como o argumento que a educação precoce das crianças pobres, como possibilidade para combater a pobreza e os baixos resultados educacionais, vem ganhando força, tendo a neurociência como pressuposto epistemológico”.

Palavras-chave: Políticas. Educação Infantil. Concepções.

Nº	AUTOR	TÍTULO TRABALHO	ANO	REVISTA	INSTITUIÇÃO	CATEGORIA
52	Silvia Lapa Lobo; Eliete Jussara Nogueira	Usos e abusos do discurso da importância da avaliação	2017	Série-Estudos, Campo Grande, MS, v. 22, n. 46, p. 213-228, set./dez., 2017	Universidade de Sorocaba (UNISO-SP)	a
<p>“A avaliação no contexto escolar representa um dispositivo de poder, independente de seus instrumentos e ou discursos que apontam para melhoria de ensino, eficiência, entre outros argumentos, ainda assim, a avaliação em especial na educação infantil é uma forma de controle. Este artigo apresenta a defesa de uma educação infantil sem vigiar e sem punir, a favor do resgate da liberdade de ter experiências singulares na infância. Para tanto, apresenta uma pesquisa em documentos das diretrizes para as escolas municipais de Sorocaba, SP, em que implantaram, em 2008, uma ficha de avaliação na educação infantil em concordância a um Programa de Gestão de Excelência. Foram envolvidos nesse programa, diretores de escola, equipe gestora para treinar e estabelecer as metas e instrumento de avaliação dos alunos, crianças. Os resultados dessa análise confrontam o discurso empresarial com o cotidiano escolar, e apontam para um desvio de função da escola, que deveria oportunizar experiências e apoiar a criança nas suas descobertas, para o controle e estabelecimento de metas que as rotulam e controlam”.</p> <p>Palavras-chave: Avaliação. Cotidiano escolar. Educação Infantil.</p>						
Nº	AUTOR	TÍTULO TRABALHO	ANO	REVISTA	INSTITUIÇÃO	CATEGORIA
53	Catarina Moro; Angela Scalabrin Coutinho	Avaliação de contexto como processo formativo	2018	Cadernos de Pesquisa em Educação (PPGE/UFES), Vitória, ES, a. 15, v. 20, n. 47, p. 90-112, jan./jul., 2018	Universidade Federal do Paraná (UFPR)	a
<p>Dossie: Educação Infantil: formação de professores – (apresentação, 8 artigos, 3 fluxo contínuo) 1 selecionado</p> <p>“O artigo discute as potencialidades dos processos de Avaliação de Contexto constituírem-se como processos formativos em Educação Infantil aos docentes e demais participantes neles envolvidos. A abordagem avaliativa de contexto aqui estudada considera a pesquisa realizada no Brasil a partir da metodologia e bibliografia italiana produzida pelo grupo de pesquisadores da Università degli Studi di Pavia. Entende-se a instituição de Educação Infantil como um microsistema relacional, voltado à socialização e desenvolvimento das crianças e dos adultos, e a avaliação da qualidade educativa como autorreflexiva, negociada, participada e transformadora. A dinâmica do trabalho com o grupo ao mesmo tempo permite e requer a construção de um contexto democrático, atento às diferentes vozes dos participantes a partir da mediação do formador/avaliador. Ao deflagrar a busca pela melhoria da qualidade da educação oferecida às crianças e as suas famílias, os encontros do coletivo de profissionais se abrem para discussões e reflexões sobre a consciência e intencionalidade das escolhas para o trabalho, adensando a profissionalidade do campo”.</p> <p>Palavras-chave: Avaliação de contexto. Processo formativo. Processo reflexivo. Profissionalidade. Educação Infantil.</p>						

Nº	AUTOR	TÍTULO TRABALHO	ANO	REVISTA	INSTITUIÇÃO	CATEGORIA
54	Cláudia Oliveira Pimenta	Avaliação da educação infantil na Austrália: contribuições para o Brasil	2018	Est. Aval. Educ., São Paulo, v. 29, n. 70, p. 108-132, jan./abr. 2018	Universidade de São Paulo (Usp)	a, d
<p>“Este artigo tem o propósito de apresentar resultados de investigação cujo objetivo foi identificar eventuais contribuições da experiência de avaliação da educação infantil australiana para a análise de iniciativas da mesma natureza, em curso no Brasil. Tem como base análise documental e informações coletadas in loco, quando da realização de estágio de pesquisa no exterior, na Graduate School of Education da Universidade de Melbourne, Austrália, em 2016. Os resultados do estudo evidenciam que o desenho avaliativo australiano reflete a preocupação com dimensões da qualidade consideradas fundamentais pela legislação e documentos norteadores da educação infantil no Brasil, ainda que os contextos social e educacional de ambos os países sejam bem diferentes. Ademais, indicam a importância da articulação e colaboração entre entes federados para a implantação de políticas voltadas para a primeira infância”.</p> <p>Palavras-chave: Avaliação da educação. Educação infantil. Qualidade da educação. Austrália.</p>						
Nº	AUTOR	TÍTULO TRABALHO	ANO	REVISTA	INSTITUIÇÃO	CATEGORIA
55	Deise Arenhart; Daniela Guimarães; Núbia Oliveira Santos	Docência na Creche: o cuidado na educação das crianças de zero a três anos	2018	Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 43, n. 4, p. 1677-1691, out./dez. 2018.	Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)	d, e
<p>Educação e realidade. Dossiê Gestão Educacional e Políticas de Avaliação. v. 43, n. 4 (2018) – (11 artigos do dossiê, 13 artigos de fluxo contínuo) 3 selecionados</p> <p>Este texto expõe questões de uma pesquisa institucional em andamento que tem como objetivo investigar os sentidos da docência na educação das crianças de zero a três anos. A partir da perspectiva da pesquisa-formação, adotou como estratégias metodológicas encontros quinzenais com professoras de bebês de diferentes creches públicas, tendo em vista construir espaços de interlocução, construção de enunciados e perspectivas docentes sobre ser professora de bebês. Os sentidos da docência constituem-se na capacidade de reconhecimento do bebê como outro que altera e reconduz ações cotidianas, como escuta e compreensão ativas, na perspectiva do cuidado ético, o que se destaca, nesta pesquisa, nas relações que envolvem o cuidado corporal. Palavras-chave: Docência. Cuidado. Educação. Crianças Zero a Três Anos.</p>						
Nº	AUTOR	TÍTULO TRABALHO	ANO	REVISTA	INSTITUIÇÃO	CATEGORIA
56	Paula Fontana Fonseca	O Laço Educador-Bebê se tece no enodamento entre cuidar, educar e brincar	2018	Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 43, n. 4, p. 1555-1568, out./dez. 2018.	Universidade de São Paulo (USP)	d, e
<p>“A literatura acerca do trabalho educativo na primeira infância propõe uma articulação do educar com o cuidar e o brincar como subsídio para ação do professor. No</p>						

entanto, é necessário entender com mais precisão essas ações e os seus possíveis efeitos no laço com o bebê. Nosso intuito é pensar essa relação como fundamento para uma presença interessada do adulto educador. Para tanto, usaremos a figura topológica da banda de Möebius na proposição de uma articulação entre cuidar, educar e brincar, entendidos como uma única ação no trabalho educativo com bebês no âmbito da creche”.

Palavras-chave: Educação Infantil. Psicanálise. Creche. Brincar. Cuidar.

Nº	AUTOR	TÍTULO TRABALHO	ANO	REVISTA	INSTITUIÇÃO	CATEGORIA
57	Sandra Zákia Sousa; Cláudia Oliveira Pimentall	Avaliação e gestão da educação infantil em municípios brasileiros	2018	Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 43, n. 4, p. 1277-1300, out./dez., 2018.	Universidade de São Paulo (USP)	a

“Estudos que elucidam como os temas avaliação e gestão da educação infantil vêm sendo tratados na literatura nacional evidenciam serem ainda escassas pesquisas que analisem propostas direcionadas à avaliação deste segmento da educação básica e, tampouco, à interface entre esse tema e a gestão educacional. Essa constatação motivou o estudo que se voltou a identificar produções acadêmicas que tomaram como objetos de investigação os temas gestão e/ou avaliação da educação infantil, cujas contribuições apoiam análises de propostas de municipalidades direcionadas à avaliação deste segmento da educação básica, cujos resultados são tratados no presente artigo. Em conclusão exploram-se potencialidades e limites dessas iniciativas, as quais trazem pistas para apoiar a construção de avaliações potencialmente capazes de servir a um projeto educacional que dê materialidade ao direito à educação de qualidade às crianças pequenas”.

Palavras-chave: Avaliação da educação infantil. Gestão Educacional. Avaliações Municipais.

Nº	AUTOR	TÍTULO TRABALHO	ANO	REVISTA	INSTITUIÇÃO	CATEGORIA
58	Juliana Corrêa Moreira; Cleonice Maria Tomazzetti	Avaliação na educação infantil e formação contínua de professores	2018	Estud. Aval. Educ., São Paulo, v. 29, n. 71, p. 504-527, maio/ago. 2018	Rede Pública Municipal de Santa Maria; Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)	d, e

Este artigo trata dos resultados a que se chegou na pesquisa de mestrado, desenvolvida por meio de uma investigação-ação educacional (IAE) com o grupo de professoras de uma instituição pública de educação infantil da rede municipal de Santa Maria, Rio Grande do Sul, Brasil. Focalizou a avaliação na educação infantil buscando compreender sua relação com a qualidade das práticas pedagógicas das professoras que atuam junto às crianças menores de 3 anos. O estudo investigou as práticas avaliativas que se realizam naquele contexto, tendo em vista a qualificação das práticas pedagógicas a partir do processo reflexivo gerado nas professoras. Os resultados indicam que esse é um processo em desenvolvimento no contexto pesquisado, além de evidenciarem a potencialidade da avaliação para a formação contínua dos professores e, conseqüentemente, a qualificação dos contextos educativos para a infância.

Palavras-chave: Avaliação da educação. Investigação-ação. Formação contínua. Educação infantil.

Nº	AUTOR	TÍTULO TRABALHO	ANO	REVISTA	INSTITUIÇÃO	CATEGORIA
59	Anna Maria Bondioli	Avaliação e cultura de qualidade nos serviços italianos para a infância: orientações e experiências dos anos 1990 aos dias de hoje ¹	2018	Pro-Posições, v. 29, n. 2, maio/ago., p. 93-116, 2018.	Universita degli Studi di Pavia – UNIPV (Itália)	a, d
<p>“O artigo apresenta o debate sobre a qualidade dos serviços para a infância na Itália a partir dos anos 90 do século passado, no contexto das reflexões e das propostas que surgiram na Europa. Passando a limpo as experiências mais significativas de avaliação de tais contextos no decorrer de 30 anos, serão expostas as orientações prevalentes, seja no nível das políticas educativas, sobretudo regionais, seja no nível do debate pedagógico. A apresentação se concluirá, mostrando quais seriam, atualmente, os desafios surgidos pela necessidade de difundir uma cultura de avaliação que se coloque em prol de promover processos efetivos de melhoria”.</p> <p>Palavras-chave: Serviços italianos para a infância. Avaliação da qualidade. Metodologias e instrumentos de <i>evaluation</i>. Políticas educacionais</p>						
Nº	AUTOR	TÍTULO TRABALHO	ANO	REVISTA	INSTITUIÇÃO	CATEGORIA
60	Altino José Martins Filho (i) Joselma Salazar de Castro (Avaliação na e da educação infantil. Avaliação de contexto	2018	Pro-Posições, v. 29, n. 2, maio/ago., p. 11-23, 2018.	Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC); Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis (SME)	b
Não há						
Nº	AUTOR	TÍTULO TRABALHO	ANO	REVISTA	INSTITUIÇÃO	CATEGORIA
61	Antonio Gariboldi Marina Maselli	Construindo a avaliação em conjunto: a experimentação de uma abordagem participativa para avaliação na região italiana da Emília Romanha	2018	Pro-Posições, v. 29, n. 2, maio/ago., p. 46-71, 2018.	Universita degli Studi di Modena e Reggio Emilia – UNIMORE; Universita degli Studi di Modena e Reggio Emilia – UNIMORE (Itália)	a, d
<p>“A partir de 2010, na região de Emília Romanha, foi promovido um plano de ação negociado em nível institucional, seguido pela experimentação de uma abordagem participativa para a avaliação dos serviços educativos para a primeira infância. A experimentação, que envolveu serviços públicos e privados, visa à construção de um sistema regional de regulamentação de qualidade educacional na governança pública. As principais características da abordagem de avaliação são a sua</p>						

natureza social e a sua função formativa, a criação de uma relação de colaboração entre os serviços dentro do processo de autoavaliação, a possibilidade de uma contextualização parcial de ferramentas e procedimentos e o caráter recursivo do processo”.

Palavras-chave: Avaliação participativa. Qualidade educacional. Serviços educacionais para a primeira infância

Nº	AUTOR	TÍTULO TRABALHO	ANO	REVISTA	INSTITUIÇÃO	CATEGORIA
62	Barbara Gobetto	Detectar e promover uma perspectiva de 0-6 nos provedores de serviços educacionais para crianças: o desenvolvimento de um instrumento	2018	Pro-Posições, v. 29, n. 2, maio/ago., p. 24-45, 2018	Universita degli Studi di Pavia – UNIPV (Itália)	c, d

“A pesquisa apresentada neste artigo faz parte dos inquéritos de pesquisa sobre a avaliação formativa de contexto e representa um dos estudos realizados pelo grupo de pesquisa pedagógica da Universidade de Pavia, Itália. O objetivo principal do trabalho foi desenvolver uma série de indicadores capazes de apoiar formas de autoavaliação reflexiva em grupos de educadores de creches e professores de escola infantil, a fim de construir uma perspectiva educacional 0-6 e, então, promover uma proposta pedagógica “contínua” entre estes dois contextos. O instrumento elaborado foi concebido com o objetivo de proporcionar caminhos de formação em pesquisa, mesmo que os efeitos reais em termos de mudança ainda não tenham sido verificados. Em sequência, as referências teóricas, a metodologia e as etapas que levaram ao processamento da ferramenta serão apresentadas. Por fim, os primeiros resultados da pesquisa *in progress* são propostos”.

Palavras-chave: Continuidade educacional 0-6. Avaliação formativa. Contextos educativos pré-escolares. Metodologia participativa. Reflexão sobre a prática

Nº	AUTOR	TÍTULO TRABALHO	ANO	REVISTA	INSTITUIÇÃO	CATEGORIA
63	Donatella Savio	“Promover a partir de dentro”: uma abordagem reflexiva e participativa da avaliação de contextos educativos	2018	Pro-Posições, v. 29, n. 2, maio/ago., p. 72-92, 2018	Università degli Studi di Pavia –UNIPV (Itália)	b, d

“Avaliação de contextos educativos como “promoção a partir de dentro” foi desenvolvida por inúmeras pesquisas de campo (Bondioli, 2015a; Savio, 2013). A abordagem se baseia nos princípios da reflexividade e da participação (Guba & Lincoln, 1989, 2001); inclui o envolvimento de um grupo de trabalho (os operadores de determinado contexto educacional) e de um facilitador de processos participativo-reflexivos. O referencial teórico, os objetivos, os processos e as estratégias que definem a abordagem serão discutidos, examinando-se especialmente o papel do facilitador e as fases do percurso de avaliação à luz de pesquisas recentes (Bondioli, 2015a, 2015b; Bondioli & Savio, 2009; Bondioli & Savio, 2014a; Savio, 2011; Savio, 2013)”.

Palavras-chave: Avaliação de quarta geração. Contextos educativos para a infância. Participação, Reflexão. Promoção a partir de dentro.

Nº	AUTOR	TÍTULO TRABALHO	ANO	REVISTA	INSTITUIÇÃO	CATEGORIA
64	Isabella Di Giandomenico (i) Mariacristina Picchio (ii)	Avaliando a qualidade dos serviços para a infância: uma abordagem participativa	2018	Pro-Posições, v. 29, n. 2, maio/ago., p.	Istituto di Scienze e Tecnologie della	a, d

	Tullia Musatti (iii)			117-136, 2018	Cognizione; Consiglio Nazionale delle Ricerche; Roma, Itália. (os três)	
<p>“Serviços educacionais para a infância apresentam certas características específicas que têm consequências importantes para a escolha da abordagem teórica e dos procedimentos para avaliação da sua qualidade. Serão expostas nesta contribuição algumas dessas características e analisadas suas consequências. Apresenta-se aqui o sistema de avaliação da qualidade dos serviços educacionais para a infância desenvolvido e testado em várias cidades italianas, discutindo a abordagem teórica e descrevendo os procedimentos. O sistema inclui a participação das várias partes interessadas na avaliação e se baseia na documentação escrita da experiência de crianças e pais no serviço, produzida, analisada e discutida pelos operadores nas reuniões de colegiado. A avaliação está incluída na atual atividade profissional dos operadores e objetiva implementar suas habilidades de reflexão e introduzir intervenções de inovação nos serviços”.</p> <p>Palavras-chave: Avaliação. Documentação. Participação. Reflexividade. Intersubjetividade</p>						
Nº	AUTOR	TÍTULO TRABALHO	ANO	REVISTA	INSTITUIÇÃO	CATEGORIA
65	Luciane Maria Schlindwein; Julice Dias	Avaliação de contexto na educação infantil: diferenciação e conflito na formação docente	2018	Pro-Posições, v. 29, n. 2, maio/ago, p. 137-158, 2018	Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC)	b
<p>“Neste artigo, a avaliação de contexto na educação infantil é problematizada considerando a formação docente. Os aspectos da diferenciação e do conflito são tomados na perspectiva ética, estética e política. Considera-se que há necessidade de se investir na especificidade da avaliação voltada para a educação infantil e na identidade institucional nas práticas avaliativas. Destarte, o presente estudo problematiza práticas e concepções de avaliação, com o objetivo de discutir por que e como ainda hoje a avaliação de contexto é um desafio, tomando como indicadores de referência dimensões relacionais, pedagógicas, políticas, estruturais. Ancorado nos aportes conceituais de Bakhtin e Vigotski¹, o estudo traz à tona notadamente a categoria ética para discutir tais questões”.</p> <p>Palavras-chave: infância, avaliação de contexto, formação docente, ética</p>						

APÊNDICE D – RELATÓRIOS TÉCNICOS

RELATÓRIO TÉCNICO

Conforme Plano de trabalho e cronograma, esta pesquisa envolveu diferentes ações e mobilizou uma carga horária de atividades de aproximadamente 1.200 horas de trabalho, com os seguintes investimentos para sua realização:

- Trabalho de campo, que foi realizado no ano letivo de 2018, com frequência semanal de dois dias semanais no primeiro semestre e de encontros mais pontuais no segundo semestre. Considerando que foram realizados aproximadamente 50 episódios com cinco horas de duração, envolve uma carga horária de aproximadamente 250 horas.

- Aprofundamento dos referenciais teórico-metodológicos do projeto, investimento que foi realizado durante o ano letivo 2018, incluindo a participação nos encontros mensais no Gpuf-USP, com carga horária de 150 horas.

- Discussão e análise dos dados, investimento que foi realizado durante o ano 2018 e o início do ano 2019, ampliando a previsão do cronograma, com carga horária de 400 horas.

- Escrita do relatório, que se relaciona com o segundo semestre de 2018 e o primeiro trimestre de 2019, ampliando a previsão do cronograma, com carga horária de 300 horas.

- Discussão e apresentação dos dados produzidos, dos resultados da pesquisa e a proposição de novas ações, realizado no primeiro trimestre de 2019, avançando na previsão do cronograma, com carga horária de 100 horas.

Como elementos que contribuíram para a elaboração da pesquisa, consolidação das análises e divulgação dos resultados alcançados, é possível destacar:

- a) Participação no Grupo de Pesquisa em Educação Física Escolar (Gpuf) da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FE-USP). O grupo foi criado em 2008 e organiza-se em encontros quinzenais com professores/as formados e em formação, interessados em potencializar a

prática pedagógica e a produção acadêmica no que diz respeito à educação básica e ao ensino superior. Sob a coordenação do prof. Dr. Marcos Garcia Neira, parte do grupo reúne-se mensalmente para discussão, análise e elaboração dos estudos em âmbito da Pós-Graduação em Educação e em Educação Física nos níveis de Mestrado, Doutorado e Pós-Doutorado. A inserção no Gpef contribuiu com o processo de formação e elaboração da pesquisa e das produções dela advindas, como o relatório e os artigos científicos. Essa participação ocorreu ao longo do período de concessão da bolsa, materializando-se nos encontros mensais, realizados a partir de março de 2018.

O recurso da bolsa foi revertido em passagens aéreas, deslocamento terrestre, hospedagem, alimentação e material didático. Em 2018, os encontros com o grupo de pesquisa ocorreram nos seguintes dias: 09/03, 13/04, 11/05, 15/06, 17/08, 21/09, 26/10 e 30/11. Em 2019, foram em 08/03 e 05/04. Para participação nesses encontros, geralmente a permanência na cidade incluía um dia antes e a manhã do dia seguinte, a fim de evitar transtornos no que se refere à incompatibilidade de horários do início e fim da reunião em relação ao deslocamento aéreo. O trajeto considera passagem do aeroporto de Vitória (Eurico Sales) para o aeroporto de Congonhas ou Guarulhos, conforme a disponibilidade e preço dos bilhetes.

b) Participação em eventos científicos, em que o recurso da bolsa foi utilizado para o pagamento da inscrição.

- *XIX Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino (Endipe)*, realizado entre 3 e 9 de setembro de 2018, em Salvador/BA, onde foram apresentados os seguintes trabalhos:

- NUNES, Kezia Rodrigues; VICENTE, Bruna; VENTORIM, Silvana. Narrativas de professores/as de educação física: relações colaborativas na constituição da formação docente. **19 ENDIPE**. XIX Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. Para onde vai a didática? O enfrentamento às abordagens teóricas e desafios políticos da atualidade. UFBA, 2018.

- RIBEIRO, Marjorie Neves; NUNES, Kezia Rodrigues; RANGEL, Iguatemi Santos. Currículo e avaliação: sentidos produzidos entre o espaço doméstico e o educacional. **19 ENDIPE**. XIX Encontro Nacional de Didática e Prática de

Ensino. Para onde vai a didática? O enfrentamento às abordagens teóricas e desafios políticos da atualidade. UFBA, 2018.

- *IX Colóquio Internacional de Filosofia e Educação (Cife)*, realizado entre 1 e 5 de outubro de 2018, na cidade do Rio de Janeiro/RJ, onde foi apresentado o trabalho:

NUNES, Kezia Rodrigues; RIBEIRO, Marjorie Neves; RANGEL, Iguatemi Santos. O que pode a criança na creche? Conversas com as famílias de bebês e crianças pequenas. **9 CIFE**. Colóquio Internacional de Filosofia e Educação. Filosofia e educação em errância: inventar escola, infâncias do pensar. UERJ, 2018.

- *Seminário Internacional Educação Filosofias Infâncias (Semfili)*, realizado entre 15 e 18 de agosto de 2018, na cidade de São Matheus/ES, onde foi apresentado o trabalho:

SUBTIL, Rayra Sarmiento Ferreira; NUNES, Kezia Rodrigues. A creche como lugar de saberes e fazeres. **SEMFI**. Seminário Internacional Educação Filosofias Infâncias: "Filosofar com infâncias: resistir na escola". Ceunes, Ufes, 2018.

c) Aquisição de material bibliográfico, que contemplou as demandas dos grupos de pesquisa (Nupec-Ufes, Proteoria-Ufes, Criarte-Ufes, Gpef-USP).

d) Revisão ortográfica e gramatical do relatório de pesquisa

Também ressaltamos que, no período de vigência da bolsa, permanecemos realizando outras atividades na instituição de origem (Ufes), tais como:

e) Participação nas reuniões no Grupo de Pesquisa Grpes/Cnpq Currículos, Culturas, Cotidianos e Redes de Conhecimentos

f) Orientação de trabalhos de Conclusão do Curso de Pedagogia. Foram concluídas:

- RIBEIRO, Marjorie Neves. Como é legal lá no fundo do mar, é só diversão: currículo e avaliação para ampliar sentidos com as famílias de crianças na educação infantil. 2018. **Trabalho de Conclusão de Curso**. (Licenciatura em Pedagogia) - Universidade Federal do Espírito Santo. Banca: Kezia Rodrigues NUNES (orientadora); Kenia dos Santos FRANCELINO (coorientadora); Iguatemi dos Santos RANGEL.

- SUBTIL, Rayra Sarmiento Ferreira. Processos avaliativos na educação infantil: usos e apropriações docentes na creche. 2018. **Trabalho de Conclusão de Curso** (Licenciatura em Pedagogia) - Universidade Federal do Espírito Santo. Kezia Rodrigues NUNES (orientadora), Larissa Ferreira Rodrigues GOMES (coorientadora), Fabíola Alves Coutinho GAVA, Jair RONCHI FILHO.

- ALMEIDA, Maria Genilza Justino de; SILVA, Sônia Regina Fernandes. “Tia, tô com dor de cabeça no joelho”: sentidos de currículo e avaliação com as assistentes na educação infantil. 2018. **Trabalho de Conclusão de Curso** (Licenciatura em Pedagogia) - Universidade Federal do Espírito Santo. Kezia Rodrigues NUNES (orientadora); Kenia dos Santos FRANCELINO (coorientadora); Kelen Antunes Lyrio RAPOSO.

g) Participação como membro de banca de Dissertação de Mestrado e Tese de Doutorado:

MELO, André S.; FERREIRA NETO, Amarílio NUNES, Kezia Rodrigues. Participação em banca de GUIMARÃES, Vanessa. Dinâmica curricular no cotidiano da educação infantil: um olhar a partir das práticas pedagógicas com a educação física. **Dissertação** (Mestrado em Educação Física), Ufes, 2018.

FERREIRA NETO, Amarílio; NUNES, Kezia Rodrigues. VENTORIM, Silvana NASCIMENTO, Ana C.S; SANTOS, Wagner; MELO, André S. Participação em banca de POZZATTI, Mariana. Formação inicial de professores de educação física na modalidade à distância: aprendendo com a experiência do Pro-licenciatura do Cefd/Ufes. **Tese** (Doutorado em Educação Física), Ufes, 2018.

h) Organização dos seguintes eventos:

- IV SEMINÁRIO CONTADORES DE HISTÓRIAS – CONTAR HISTÓRIAS: UMA ARTE, que foi realizado nos dias 2 e 3 de outubro de 2018. Teve como objetivos: fortalecer as parcerias entre as redes federais, municipais e estaduais de educação, estreitando a relação, no âmbito federal, com os departamentos e colegiados da Ufes e com os Centros de Educação Tecnológica do Estado; socializar as produções científicas na área de currículos da contação de histórias; oferecer atividades (acadêmica-científica) de formação continuada para os professores da educação básica; potencializar ações que fortaleçam a produção de estudos e pesquisas no campo da contação de histórias no Centro de Educação da Ufes; promover ações políticas que possam potencializar as redes de formação e integração/parceria entre universidade e sociedade no que concerne às práticas de contar histórias e suas interfaces com a escola pública.

- IV SEMINÁRIO DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM EDUCAÇÃO FÍSICA: PRÁTICAS AVALIATIVAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA, que foi realizado no dia 27 de novembro de 2018, das 7h às 13h. Teve como objetivos: narrar e compartilhar experiências escolares e acadêmicas, tomando como referência os contextos de atuação dos estágios supervisionados curriculares; produzir e socializar conhecimentos na interseção entre currículos, formação de educadores e estágio supervisionado; fortalecer as parcerias entre as redes federais, municipais e estadual de educação, nos estudos e pesquisas em currículos, formação de educadores e estágio supervisionado; contribuir com ações extensionistas que qualifiquem a formação inicial dos alunos do Curso de Educação Física e formação continuada de professores regentes nas escolas campo de estágio. Contou com o número aproximado de 80 participantes e foi organizado por Silvana Ventorim, Kezia Rodrigues Nunes, Iguatemi Santos Rangel e Marcelo Pereira Nunes.

- IV CONVERSÇÕES CURRICULARES: DOCÊNCIAS INVENTIVAS, CURRÍCULOS E IMAGENS, realizado no dia 6 de novembro de 2018, das 8h às 11h. Teve como objetivo narrar e compartilhar experiências escolares e acadêmicas a respeito dos diferentes movimentos, saberes e saberes que compõem a formação inicial e continuada de professores; potencializar redes

de conversações a partir do conceito de docência inventiva, com uso do cinema como disparador; compartilhar experiências vividas em pesquisa de campo com crianças e professores/as da educação infantil. Contou com o número aproximado de 70 participantes e foi organizado por Kezia Rodrigues Nunes, Larissa Ferreira Rodrigues e Terezinha Maria Schuchter.

Indicamos parte da Movimentação financeira mobilizada, que pode ser comprovada por meio de recibos ou notas fiscais:

- Passagens aéreas: 5413,88
- Hospedagem: 1733,40
- Inscrição em evento: 500,00
- Material bibliográfico: 4501,30
- Revisão ortográfica e gramatical: 750,00

ANEXOS

ANEXO – RELATÓRIO DO PRIMEIRO SEMESTRE



RELATÓRIO GERAL 2018/1 GRUPO 3 MATUTINO

EU NO MUNDO AVENTURAS DO GRUPO 3: NÃO SOU MAIS BEBÊ

Essa é a história do grupo 3. Uma turma com crianças muito sapecas que tem vivido uma aventura coletiva! E esse, foi o maior desafio de suas professoras, porque, quando o ano letivo começou, eles ainda não sabiam que eram o grupo 3. Eles foram aprendendo... a cuidar de si e dos amigos, a ter mais autonomia, a fazer tarefas simples, tais como: calçar os sapatos, escovar os dentes, buscar a sua comida, entregar os pratos. Também começaram a aprender as letras do seu nome e as dos colegas, as formas geométricas, as cores, os tamanhos, as espessuras, os números e as quantidades. Foram experimentando a negociação, tanto da atenção das professoras quanto dos brinquedos com os/as colegas. Aprender também é experimentar!

Aos poucos, as crianças foram se reconhecendo como grupo e deixando de ser um bebê. A partir da expressão “Não sou mais bebê” o projeto foi ampliando seus contornos. As aventuras estavam apenas começando! Como não eram mais um bebê, foram assumindo responsabilidades de cuidar, aprender, experimentar e brincar. Afinal de contas, “Amigo cuida do amigo”!

As atividades propostas não possuíam apenas fins de ensino de conteúdos mas de experiências de vida. Decidimos ampliar a sala de aula com o pátio e tematizar as experiências com os elementos da natureza. Começamos com a água e com a terra. O que as crianças e a água poderiam fazer juntos? Os peixes foram os nossos primeiros elementos que se diferenciavam de tudo que eles podiam cuidar. Foi com curiosidade, carinho e muita responsabilidade que receberam o George Nemo e o Tony.

A parceria com as famílias foi fundamental para a qualidade e o sucesso desse investimento. Enquanto a família se dedica a atenção individualizada, a escola amplia com experiências de coletividade. Os relatos familiares foram cuidados e sensíveis às relações infantis, e a riqueza de detalhes muito contribuiu com o nosso modo de nos relacionar com as crianças. Foi gratificante ver a aposta das famílias com o projeto e o envolvimento na condição de partícipes dos movimentos e desafios propostos. Afinal, não é todo dia que recebemos um novo amigo do/a filho/a para viver em nossas casas, não é?

Além da relação com os peixes, o tema conduziu as brincadeiras no pátio, a composição de obras de arte, as experiências com produção de alimentos (gelatina),

os registros em desenhos e as histórias na biblioteca. Cuidar do peixe e da água, experimentar modos de brincar, expressar de diferentes modos foi parte desse desafio.

Nosso projeto tem como **objetivo central** ampliar e potencializar experiências desafiadoras do corpo e das diferentes linguagens: falada, desenhada, escrita, corporal, dançante, artística e expressiva. Atenta, também, para a relação com os brinquedos, com materiais não estruturados e para a tematização com os quatro elementos da natureza.

A construção de um espaço de relações e interações mais coletivas que valorize o cuidado de si, do outro e da natureza passou a ser uma meta a ser alcançada. Ser criança é natural, mas, será que as crianças do grupo 3 têm tido oportunidades dentro e fora dos muros da escola para serem naturais? Como têm sido seu contato e relação com a natureza? E com seus pares? Como mobilizam a resolução dos seus problemas e conflitos na coletividade? Têm tido oportunidades de desemparedar a infância?

Considerando que o número de crianças com irmãos tem sido menor, também que a rua e o parque nem sempre se constituem como espaços de brincar públicos, a escola se apresenta como mais essa possibilidade. Ela também cumpre a função não só de interação, mas de socialização de experiências criativas da infância.

Nesse contexto de inquietações, proporcionar para as crianças espaços de desafios de aprendizagens bem diferentes daqueles aos quais elas estão acostumadas, seja em suas casas ou na própria sala de aula, passou a compor o nosso projeto “Eu no mundo – Aventuras do grupo 3: não sou mais bebê”. A intenção é trazer elementos naturais não estruturados para que eles pudessem criar também outras brincadeiras, sentindo-se parte da natureza. A ideia de cuidar melhor da natureza e dos seres que a compõem não foi deslocada. Crianças que vivem só no espaço do cimento, tendem a não se relacionar com pertencimento a natureza, mas a tomam como algo sujo. Brincando na natureza, começam a se familiarizar mais com aquilo que é tão orgânico quanto elas.

O que as crianças do grupo 3 e a terra poderiam fazer juntos? Elas fizeram muita bagunça, muita coisa bacana! O pátio foi fundamental para criar estratégias de aprender com a natureza. Para as crianças, era um elemento de liberdade, porque lá não tínhamos uma proposta estruturada. Então, no primeiro dia que nós levamos uma atividade ao ar livre a reação das crianças foi correr, correr, correr... Nesse espaço, o corpo se colocava de outra forma: correr para dizer que estão soltos; que estão livres; para mostrar que poderiam correr.

Também para testar as diferentes texturas: quantas sensações ao brincar com a terra e com a água! Difícil separar tais elementos! Por que uma poça de lama chama tanto a atenção das crianças? Seria pela terra estar em outro estado? Pela mistura e combinação dos elementos? Seria a água pelo fato de nela termos sido gerados?

Com a terra, puderam rolar, pisar, pular, catar, cavar, encontrar minhoca, fabular histórias de aventura na floresta. As crianças mostravam muita intimidade e desejo de estar brincando o tempo inteiro na água com o pé, mão, barriga, costas, rolando, descendo, deslizando, pulando, mesmo quando caíam. A água e a terra eram elementos de aprendizagens. Possibilidades individuais e coletivas de vencer os limites do corpo e aprender com a experiência vivida, criando seus conceitos. Com mais tempo na natureza, eles começaram a procurar no pátio elementos não estruturados

para brincar, que era uma das nossas intenções. Os gravetos, as pedras, os pedaços de pedras viraram bebês, ovos de dinossauro, carrinhos. Também foram descobrindo com a natureza outros modos de brincar e aprender.

Em composição com essa temática, fomos inserindo o conceito de contar e numerar com os materiais naturais. Eles iam catando e contando. Era uma caça ao tesouro, porque descobrir no meio da terra uma semente vermelha era encontrar uma riqueza! Por isso eles procuravam, catavam, disputavam, encontravam as sementes, dividiam entre si, continuavam brincando e se aventurando pelos espaços da instituição.

Mudar o que teoricamente está organizado. Fazer novas leituras de tempos e espaços. Pensar em diferentes modos de fazer e viver com a natureza. Levar a sala de aula para o pátio. Permitir ser provocada a pensar para além do estrutural. Desemparedar a infância. Pisar na lama. Plantar e cuidar do jardim. Lançar-se, sem reservas, juntos às crianças, em busca de novas aventuras. Ser feliz e deixar a criança que vive no adulto fluir. Tais proposições (e porque não inquietações) compuseram as ações motivadoras das duas professoras responsáveis por esse grupo.

O grupo 3 fez composição com uma pesquisadora que veio nos provocar a buscar novas maneiras de assumir a infância, suas múltiplas linguagens e os modos de avaliar a criança na educação infantil. A partir das relações com a natureza e com a coletividade, experimentamos, pensamos, estudamos e produzimos juntos! Esse movimento muito veio a contribuir com a formação continuada das docentes envolvidas e com as experiências das crianças.

Havia projeções e expectativas por parte das crianças, mas, como efetivar ações tão naturais e complexas? E não foram poucas as dificuldades. O desafio não era só o modo como as crianças se comportavam, mas também o modo como a professora precisava organizar isso, por vezes muito solitariamente, devido às variadas transições ocorridas no primeiro semestre e às fragilidades decorrentes da falta de uma equipe consolidada.

Com a chegada dos/as estagiários/as dos Cursos de Artes Visuais, Pedagogia e Psicologia, o grupo 3 passou a ter apoio humano para trabalho, mesmo que, em muitos momentos, não tivéssemos condições de garantir sua participação efetiva nos planejamentos. A responsabilidade em orientá-los em sua formação inicial também passou a ser mais um elemento de nossas atenções. Afinal, para muitos deles, era a primeira experiência com crianças pequenas e, por isso, também estavam envolvidos em processos de aprendizagens. Alguns, até temerosos, por vezes. Portanto, o desafio era também viver uma proposta, que deveria ser coletiva mas que, por alguns meses, havia uma única referência efetiva dessa equipe de trabalho para as crianças.

Os desafios surgiram, aos poucos foram superados e as aventuras não acabam aqui... há muito o que experimentar no próximo semestre. Afinal, os elementos fogo e ar ainda precisam ser saboreados!

Preparem-se todos! Apertem os cintos! A aventura está apenas começando!
(IDENTIFICAÇÃO DAS PROFESSORAS, PEDAGOGA, DIRETORA)