JUSSARA MARTINS SILVEIRA RAMIRES

A construção do portfólio de avaliação
em uma Escola Municipal de Educação Infantil de São Paulo:
um relato crítico

Tese apresentada à Faculdade de Educação
da Universidade de São Paulo como requisito
parcial para a obtenção do título de Doutor
em Educação.

Área de Concentração: Estado, Sociedade e
Educação
Orientador: Prof. Dr. João Pedro da Fonseca

São Paulo
2008

FOLHA DE APROVAÇÃO

Jussara Martins Silveira Ramires

A construção do portfólio de avaliação
em uma Escola Municipal de Educação
Infantil de São Paulo: um relato crítico

Tese apresentada à Faculdade de Educação
da Universidade de São Paulo para obtenção
do título de Doutor em Educação.

Área de Concentração: Estado, Sociedade
e Educação

Aprovado em:

Banca Examinadora

Prof. Dr. _____

Instituição _____ Assinatura _____

Prof. Dr. _____

Instituição _____ Assinatura _____

Prof. Dr. _____

Instituição _____ Assinatura _____

Prof. Dr. _____

Instituição _____ Assinatura _____

Prof. Dr. _____

Instituição _____ Assinatura _____

AGRADEÇO

Ao Professor Dr. João Pedro da Fonseca, mais que orientador, companheiro de jornada, incentivador e amigo.

Aos Professores Drs. Jair Militão da Silva e Marina Célia Moraes Dias, pelas valiosas sugestões no Exame de Qualificação.

Ao meu pai (*in memoriam*) e à minha mãe, pelos ensinamentos e pela luta para educar três meninas...

Ao Fernando, companheiro compreensivo, pelo apoio permanente e carinhoso...

À Isabela, à Mariana e à Prin pelo apoio e compreensão da ausência da “mamãe”...

Às professoras e às crianças da EMEI, cujo trabalho inspirou esta Tese...

Ao Luiz, pela revisão cuidadosa...

Aos meus amigos, pela “força”

É muito bom poder contar com todos vocês. Muito obrigada.

RESUMO

RAMIRES, Jussara M. S. **A construção do portfólio de avaliação em uma Escola Municipal de Educação Infantil de São Paulo: um relato crítico**. 2008. 294f. Tese (Doutorado). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

Esta pesquisa teve por finalidade compreender, descrever e analisar criticamente o processo de construção de portfólios de avaliação das crianças, ocorrido em uma Escola Municipal de Educação Infantil de São Paulo. Este processo está fundamentado na concepção de avaliação enquanto acompanhamento e registro do desenvolvimento de cada criança, conforme estabelecem diversos dispositivos legais. Esta investigação objetivou também estabelecer relação entre a teoria da avaliação na educação infantil e a prática dos educadores. A construção de portfólios de avaliação baseia-se no conceito de avaliação formativa autêntica, proposto por Wiggins, Engel e Hart, derivado do conceito de avaliação formativa, originalmente elaborado por Scriven e transportado para a avaliação das aprendizagens dos alunos através da pedagogia do domínio de Bloom. Através de levantamento bibliográfico foi realizada a análise dos conceitos de “desenvolvimento”, “acompanhamento” e “registro”, basilares para a concepção de avaliação na educação infantil constante das normas legais em vigor. A metodologia também explicitou o conceito de portfólio, aspectos de sua organização e possibilidades para sua realização. Foi empreendida pesquisa documental de material de cunho oficial e técnico com o intuito de traçar a trajetória das concepções de infância, educação infantil e avaliação no município de São Paulo, de modo a contextualizar, no ano de 2003, o início do processo de construção dos portfólios de avaliação na EMEI estudada, que se estendeu até 2007. Foram constatadas alterações tanto nos papéis desempenhados pelos diferentes atores quanto nas práticas educativas, incidindo sobre as potencialidades e desafios implicados na adoção do portfólio de avaliação, entendido como procedimento que favorece o desenvolvimento das crianças e o aprimoramento da prática pedagógica.

Palavras-chave: Portfólio. Avaliação. Educação Infantil. Desenvolvimento.

ABSTRACT

RAMIRES, Jussara M. S. **The construction of assessment portfolio in a Public Child Education School in Sao Paulo: a critical report**. 2008. 294f. Thesis (Doctoral). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

The purpose of this research was critically understand, describe and analyze the construction of children's assessment portfolios, taking place in a Public Child Education School in the city of Sao Paulo. The process is based on the concept of assessment as a follow-up and register of a child's development, as set forth by several acts of legislation. This investigation also aimed at establishing a relationship between the assessment theory in children's education and the teaching practice. The construction of assessment portfolios is based on the concept of authentic formative assessment, proposed by Wiggins, Engel e Hart, derived from the concept of formative assessment, originally devised by Scriven and conveyed to the learning assessment of students by Bloom's pedagogy of mastery. Through a bibliographical survey the concepts of "development", "follow-up", and "register" was conducted, as they are essential for the concept of assessment in children's education, as included in the legislation currently in force. The methodology also dealt with the concept of portfolio, its organizing aspects and possible way of performance. Documental research on official and technical material was conducted with the purpose of tracking the concepts of childhood, child education and assessment in the city of Sao Paulo, in order to contextualize, in 2003, the beginning of the construction assessment portfolios in school mentioned, until 2007. Changes in both the roles played by different agents in the educative practices were found and they affect the potentials and challenges resulting from the use of assessment portfolios, as a procedure that enhances child development and the improvement of pedagogical practice.

Key words: Portfolio. Assessment. Child Education. Development.

SUMÁRIO

Introdução	8
Capítulo 1 – A avaliação na Educação Infantil: fundamentos legais e perspectivas de ação.....	19
1. Fundamentos legais da avaliação na educação infantil.....	21
1.1. Construindo significados	30
1.1.1 Desenvolvimento: objeto do acompanhamento e do registro	30
1.1.2. O acompanhamento: um olhar sobre o processo	40
1.1.3. O registro: a autoria do educador e a voz da criança	46
2. Modelos de avaliação em educação: percurso para a construção de conceitos	54
2.1. A avaliação formativa	64
2.2. A avaliação formativa autêntica.....	69
Capítulo 2 – O portfólio de avaliação: registro processual do desenvolvimento e da aprendizagem	76
1. A origem do termo <i>portfólio</i> e seu uso na educação.....	76
2. O portfólio de avaliação: um processo de realização.....	85
2.1.Definição de objetivos	89
2.2. Planejamento e estruturação	91
2.2.1. Conteúdos e processos de seleção.....	96
2.2.2. Aspectos organizacionais: a linha do tempo e o armazenamento.....	108
2.3. Interpretação dos conteúdos e destinatários.....	111
3. Cuidados no uso do portfólio de avaliação	117
Capítulo 3 – A avaliação na educação infantil municipal de São Paulo: dos Parques Infantis às EMEIs do século XXI	121
1. O período de 1935 a 1956: da criação dos Parques Infantis à criação do Ensino Primário.....	123

2. O período de 1956 a 1973: constituição gradativa da Educação Infantil com função preparatória para o Ensino Primário	137
3. O período de 1974 a 1983: do “Currículo Pré-escolar” ao documento “Ações Prioritárias- Integração EMEIs. – EMs”	150
4. O período de 1983 a 2004: a construção da especificidade	173
Capítulo 4 – Relato crítico de um processo: construção do portfólio de avaliação em uma EMEI de São Paulo	195
1. Caracterização da EMEI: estrutura física e organizacional	196
2. O Projeto Pedagógico: percurso de construção coletiva.....	201
2.1. A avaliação no Projeto Pedagógico	211
3. O processo de realização dos portfólios.....	215
3.1. A gênese da construção da proposta	217
3.2. A continuidade do processo: formação e ação.....	231
3.2.1. A articulação entre os estágios na EMEI	244
3.2.2. A articulação entre Unidades Educativas	251
Considerações Finais	259
Referências bibliográficas.....	268

Introdução

A pesquisa apresentada nas páginas desta Tese de Doutorado se inscreve no âmbito da avaliação em educação infantil enquanto prática necessária ao acompanhamento do desenvolvimento das crianças nesta etapa da educação básica, constituindo-se em procedimento que permite o constante aprimoramento da ação pedagógica. Assim, os conceitos de avaliação e a especificidade de seu uso na educação infantil se configuram como panos de fundo sobre os quais se apóia a presente discussão.

A avaliação, enquanto prática social, desempenha papel importante nos mais diversos domínios da vida. É através dela que se torna possível caracterizar, compreender e ajudar a resolver uma grande variedade de situações que se colocam no cotidiano, pois as informações obtidas proporcionam a atribuição de *valor* ao contexto analisado e a tomada de decisão a respeito de qual o caminho a seguir a partir de então. A avaliação se coloca, assim, como meio para que o ser humano reflita por redirecionamentos ou pela manutenção do contexto avaliado da forma como este se apresenta.

A relação que se estabelece entre a avaliação e a atribuição de valor já se evidencia na própria raiz do termo “avaliar” cuja origem latina, proveniente da composição *a-valere*, significa “atribuir valor a...”. Assim, a noção de valor emerge como um componente fundamental na prática de apreciação de coisas, pessoas, situações e processos estando esta, portanto, condicionada às concepções que orientam o sujeito que a realiza. Neste sentido, reconhece-se que não há *neutralidade* nos processos avaliativos: as tomadas de decisão são resultantes das dimensões políticas e éticas que conduzem aquele que avalia.

No domínio da educação, a avaliação também não pode ser vista como imparcial, pois a opção metodológica por determinadas técnicas, procedimentos ou instrumentos, condiciona e influencia, ao mesmo tempo em que é condicionada e influenciada pelas dimensões ética e política, refletindo concepções de educação, escola e sociedade.

A organização da educação escolar brasileira, estabelecida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9.394, promulgada em 20 de dezembro de 1996 (LDB/96), situa a educação infantil como a primeira etapa da educação básica, enquanto o inciso IV do artigo 208 da Constituição Federal, promulgada em 05 de outubro de 1988, determina como dever do Estado a garantia de atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade.

Este atendimento tem como finalidade, estabelecida pelo artigo 29 da LDB/96, “[...] o desenvolvimento integral da criança até os seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade”.

O propósito de assegurar o desenvolvimento integral da criança, apoiado na indissociabilidade entre “educar” e “cuidar” (Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, instituídas em 7 de abril de 1999 pela Resolução nº 1 da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação - DCNEI/99), aponta para uma especificidade que diferencia substancialmente a educação infantil das outras etapas da educação básica devido à ênfase – nesta fase – estar situada nas relações educativo-pedagógicas e não no processo ensino-aprendizagem que caracteriza as outras etapas da escolarização.

A complexidade que reveste hoje a caracterização da educação infantil em suas especificidades torna imprescindível considerar os diferentes aspectos relativos ao

atendimento de necessidades e interesses das crianças, enquanto direitos a serem respeitados socialmente.

Só se pode atender às justas demandas das crianças levando-se em conta sua idade assim como seu nível de desenvolvimento. Desta forma, as mudanças que ocorrem nos primeiros anos de vida com relação à aquisição da linguagem, à aquisição da capacidade de locomoção e ao desenvolvimento da inteligência requerem dos adultos uma dedicada atenção e uma compreensão que lhes permita auxiliá-las na conquista de avanços e na superação de dificuldades, apoiando-as permanentemente e proporcionando-lhes um ambiente que estimule e favoreça sua evolução integral. Sob este prisma, compreendê-las envolve observá-las e ouvi-las cuidadosamente.

Atender às necessidades de conforto, aconchego, segurança, proteção, afeto e estímulos, assim como de cuidados de saúde, higiene e alimentação também se constitui em atividade prioritária quando se trata de cuidar e de educar crianças pequenas. Compete aos adultos respeitar seus ritmos individuais e preferências, estimular a auto-confiança e a autonomia, incentivar as interações com outras crianças e adultos e auxiliá-las a expressarem seus sentimentos e desejos, de forma que se sintam confiantes para manifestar-se livremente.

Paralelamente, a consideração do contexto social, cultural, ambiental e das interações que a criança estabelece com os adultos, outras crianças, espaços, objetos e seres à sua volta também se configura como aspecto necessário ao olhar atento do educador infantil, porquanto estes aspectos sejam determinantes para a percepção de si, dos demais e do mundo como também da construção da identidade e dos conhecimentos pela criança. A família, enquanto primeiro meio social no qual cada criança está inserida, deve ser encorajada a participar do ambiente da escola de educação infantil, tendo em vista a importância da

relação entre ambas para que se promova o atendimento necessário e adequado às necessidades de cada criança.

O direito à brincadeira, ao movimento e ao contato com a natureza caracteriza também esferas próprias da educação na infância, posto que através delas a criança aprende, se expressa e constrói saberes. O respeito à imaginação infantil, à fantasia, às curiosidades a respeito do mundo e aos desejos das crianças deve ser exercido de forma contínua e atenciosa, operando como suporte e estímulo à vivência plena da infância de cada uma.

Entender as crianças como produtoras e fruidoras de cultura é uma postura decisiva que conduz a uma ação educativa que visa ampliar o repertório infantil, através do oferecimento de oportunidades de expressão e de acesso a bens culturais e sociais, propiciando seu desenvolvimento integral. Sob esta perspectiva, a arte, o letramento e o raciocínio lógico-matemático se colocam como conteúdos a serem trabalhados através de atividades fundamentalmente lúdicas e significativas para as crianças. Assim, elas terão condições de explorar o mundo, desenvolvendo os sentidos e as capacidades de expressão artística, oral e escrita.

A observação de todos estes aspectos conduz à constatação de que, durante a educação infantil, a criança deve permanecer sendo tratada *como tal* e não como aluno, o que implica numa prática pedagógica específica que deve considerar as necessidades e interesses de cada criança como pontos de partida para que o atendimento realizado seja apropriado e satisfatório a cada estágio de seu desenvolvimento.

Reconhecer a importância do respeito à infância e às diferentes etapas de desenvolvimento das crianças significa estar atento ao fato de que não cabem práticas formais de ensino e de avaliação próprias das outras etapas da educação escolar, mas, ao

contrário, é preciso garantir a estes sujeitos seu direito de viver plenamente sua infância em um ambiente seguro e acolhedor. Tal ambiente, apesar de ser formalmente estruturado, deve afastar-se da “imposição de práticas ritualísticas inflexíveis” (Cerisara, 2004, p. 12) e promover o desenvolvimento infantil através de atividades ora intencionais ora espontâneas, expandindo o repertório vivencial e cultural das crianças. Neste contexto, a avaliação se inscreve no âmbito do acompanhamento e do registro da evolução cognitiva e psicossocial de cada criança, configurando-se em elemento constitutivo da pedagogia da infância, conforme estabelecem a LDB/96 e as DCNEI/99.

O debate acerca da avaliação na educação infantil assume relevância na medida em que as práticas avaliativas, para além das determinações legais, são também tributárias de concepções de educação, infância e desenvolvimento construídas histórica e socialmente. Assim, avaliar na educação infantil se constitui em desafio posto ao profissional dado que deve, por um lado, acatar as determinações legais e, por outro, explicitar as concepções que orientam sua prática pedagógica.

O interesse pelas questões relativas à avaliação na educação infantil parece emergir de contribuições advindas de diversas fontes.

No que diz respeito à política educacional nacional, a garantia constitucional de atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade enquanto dever do Estado, assim como a inserção da educação infantil como primeira etapa da educação básica com a promulgação da LDB/96 conduziram a uma mudança de olhar sobre a pedagogia da infância, provocando impacto no que tange à sua importância social e cultural. Tais determinações legais têm exercido influência sobre a construção de propostas educativas específicas que buscam atender às necessidades das crianças e de suas famílias. Em

decorrência, a avaliação do desenvolvimento das crianças na educação infantil ganha destaque, tendo em vista o reconhecimento de que avaliar é um aspecto constitutivo inexorável das propostas pedagógicas (DCNEI/99).

Do ponto de vista das teorias do desenvolvimento, as contribuições de teóricos como Jean Piaget e Lev Semenovich Vygotsky, dentre outros, aportaram avanços significativos como é o caso do sócio-interacionismo, que busca analisar e explicar a maneira como cada criança aprende e se desenvolve, atribuindo à ação da criança e à interação social papel crucial neste processo. No contexto destas teorias, a criança se situa no centro da ação educativa e, desta forma, as características inerentes a cada estágio de seu desenvolvimento se constituem em elementos fundamentais para a elaboração e realização de propostas pedagógicas.

Com relação à conceituação da avaliação no campo da educação, as mudanças resultantes de sua evolução têm contribuído para a construção de concepções que consideram a complexidade do desenvolvimento das crianças e da própria ação pedagógica, configurando-se em fatores que também atraem o interesse dos educadores sobre esta esfera da pedagogia da infância.

A importância de promover processos de avaliação na educação infantil está relacionada, portanto, ao reconhecimento de que através do acompanhamento e do registro do desenvolvimento das crianças torna-se possível tomar decisões educativas fundamentadas em dados da realidade e, por conseguinte, mais propícias a promover avanços neste desenvolvimento, favorecendo a comunicação com as famílias, aprimorando e valorizando o trabalho do educador da infância. O resultado final é que própria educação infantil sai valorizada e fortalecida.

Considerando a especificidade da educação infantil e a relevância dos fatores que suscitam o interesse pela avaliação nesta etapa, esta pesquisa tem por objetivo procurar compreender, descrever e analisar criticamente a prática de avaliação desenvolvida em uma Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI) de São Paulo que se observou durante o processo de construção de *portfólios de avaliação* das crianças enquanto procedimento de acompanhamento e registro do desenvolvimento de cada uma delas.

Esta pesquisa almeja ainda, através da análise do processo de construção de portfólios de avaliação ocorrido naquela EMEI, estabelecer relação entre a teoria da avaliação na educação infantil e a prática observada entre os educadores, em uma perspectiva dialética que “implica concomitância no tempo e no espaço, articulada a uma combinação de forças em oposição e contradição, em movimento permanente” (MACHADO, 2001, p. 28). Desta forma, busca contribuir para o debate acerca da avaliação na educação infantil sob o prisma da construção de práticas que viabilizem e concretizem as concepções expressas na LDB/96 e nas DCNEI/99, favoreçam o desenvolvimento das crianças e possibilitem o aperfeiçoamento da ação educativa pela busca ativa de novas práticas e novas teorias.

A realização e utilização de portfólios na educação infantil revelam também pistas e sinais que serão explorados neste estudo, como a articulação das propostas desenvolvidas nos diferentes anos desta etapa e a articulação da educação infantil com o primeiro ano do ensino fundamental.

A pesquisa bibliográfica, enquanto metodologia de estudo utilizada para a elaboração do primeiro e do segundo capítulos, materializou-se na busca de uma revisão da literatura sobre os temas abordados com o objetivo de apoiar, no primeiro capítulo, a análise dos elementos constitutivos da concepção de avaliação constante da legislação em vigor a

respeito do tema, tanto em nível federal quanto no município de São Paulo. No contexto desta análise, explicitam-se os conceitos de “desenvolvimento”, “acompanhamento” e “registro”, que representam o esteio para entender, de maneira mais aprofundada e crítica, a concepção de avaliação expressa nas determinações legais.

Este primeiro capítulo traça ainda um percurso pelos conceitos de avaliação construídos ao longo do tempo de modo a situar a construção de portfólios de avaliação na educação infantil no âmbito da noção de avaliação formativa autêntica entendida e defendida aqui como “paradigma emergente” (PUCKETT & BLACK, 1999).

O segundo capítulo reporta-se à construção de portfólios de avaliação como exemplo de procedimento de avaliação formativa autêntica. Neste capítulo procura-se favorecer um entendimento amplo do conceito para, em seguida, discutir aspectos e possibilidades para sua organização.

O terceiro capítulo, fundamentado em pesquisa documental realizada junto à Memória Técnica Documental da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, refere-se às proposições e orientações do poder público municipal relativas à avaliação na educação infantil no período compreendido entre a criação dos primeiros Parques Infantis em 1935 até o final do ano de 2004. Esta pesquisa documental procurou identificar informações que se revelassem úteis para compreender a evolução dos conceitos de avaliação que orientaram as práticas dos educadores nas escolas de educação infantil do município ao longo do período analisado.

Os documentos analisados consistem de Relatórios e Boletins emitidos por órgãos oficiais da educação municipal de São Paulo, a legislação do período relativa à educação infantil e à avaliação, artigos publicados na Revista do Arquivo Municipal, Programas,

Planos, Currículos e Reorientações Curriculares, Instruções, Orientações, Modelos, Treinamentos, Subsídios de Apoio, materiais utilizados em cursos, oficinas e treinamentos, revistas e cadernos publicados pela administração.

Do ponto de vista metodológico, faz-se necessário explicitar os critérios utilizados para a seleção das fontes documentais que permitissem apurar tais proposições, considerando-se que este cuidado é imprescindível para conferir validade à pesquisa realizada. Assim, na busca pela legislação municipal, assim como pelos documentos oficiais e técnicos emitidos pelas autoridades educacionais, ênfase foi dada aos que contivessem evidências sobre a forma como evoluíram as concepções de infância, educação infantil e avaliação de modo a contextualizar, no ano de 2003, o início do processo de construção dos portfólios de avaliação em uma EMEI de São Paulo, cuja narrativa constitui o quarto capítulo.

Este relato crítico abrange os anos letivos de 2003 a 2007 e foi orientado pela análise dos Projetos Pedagógicos referentes a este período, dos Livros de Atas das reuniões Pedagógicas e dos Projetos Especiais de Ação (PEAs), análise de portfólios de avaliação construídos pelas professoras e pelas crianças, registros fotográficos, gravações em vídeo e depoimentos de algumas professoras a respeito de seu processo de elaboração dos portfólios *pelos e junto com as crianças*.

A diversidade de fontes de informação para descrever o processo e possibilitar sua análise crítica apóia-se na estratégia metodológica da triangulação de dados. Esta estratégia, entendida como um processo em que múltiplas fontes e perspectivas são consideradas, teve a finalidade de permitir uma análise mais profunda da temática em questão e obter um entendimento mais preciso do fenômeno de modo a alcançar objetividade sobre os resultados

atingidos e conferir validade à pesquisa realizada (LÜDKE e ANDRÉ, 2003, p. 52; MOLINA, 2007, p. 153).

A objetividade requerida em investigação acadêmica, enquanto condição para sua validade, configura-se como elemento a ser cumprido com rigor pelo pesquisador. A análise dos dados obtidos, portanto, buscou interpretar, à luz da teoria da avaliação formativa autêntica e das contribuições de teóricos sobre a construção de portfólios de avaliação, o percurso desenvolvido na EMEI já mencionada anteriormente.

Por outro lado, é fundamental reconhecer que a interpretação dos dados obtidos está condicionada ao olhar do pesquisador, o que implica na *não* neutralidade do estudo, conforme afirmam Lüdke e André (2003, p. 3): “como atividade humana e social, a pesquisa traz consigo, inevitavelmente, a carga de valores, preferências, interesses e princípios que orientam o pesquisador”.

Esta advertência se faz necessária dado que a construção deste relato crítico está imbuída da subjetividade da pesquisadora tendo em vista o fato de esta ocupar o cargo de Coordenadora Pedagógica da EMEI na qual vem ocorrendo o processo descrito e analisado. Neste sentido, empreendeu-se o máximo esforço possível para proceder ao distanciamento e estranhamento necessários à consecução dos objetivos, de modo que a coordenadora pedagógica fosse ouvida, mas não prevalecesse sua voz.

Acreditamos que, para lograr aliar teoria e prática se fazem necessários, de um lado, a busca por subsídios teóricos através de revisão da literatura e acesso a outras fontes e, de outro lado, um conhecimento empírico que permita a valorização da prática e seu aprimoramento, aproximando universidade e escola com a finalidade de contribuir efetivamente para os debates e avanços necessários à prática pedagógica e à elaboração de

teorias. Assim, além da pesquisadora, cabe também ao leitor interpretar os dados obtidos ao longo desta pesquisa e construir outras relações.

A preservação da identidade da escola e das professoras nesta pesquisa se constituiu em opção da pesquisadora no sentido de manter o estudo como mais um referencial de trabalho desenvolvido na rede pública municipal de ensino de São Paulo, sem a pretensão de torná-lo exemplar.

Na última parte, integram-se as considerações finais e apresentam-se sugestões de pesquisas futuras, na direção da elaboração de outras contribuições que aprimorem a prática pedagógica na educação infantil.

Capítulo I – A avaliação na Educação Infantil: fundamentos legais e perspectivas de ação

Partindo do pressuposto de que a avaliação é uma dimensão primordial da pedagogia da infância, faz-se necessário explicitar este conceito para com ele construir um melhor entendimento da relevância de práticas avaliativas que sejam coerentes tanto com o conceito propriamente dito quanto com a especificidade desta etapa da educação das crianças.

Assim, este capítulo tem um duplo objetivo: o primeiro consiste em buscar uma compreensão do conceito de avaliação em educação infantil através da análise de seus elementos constitutivos apoiando-se no exame da legislação em vigor no Brasil e no município de São Paulo, assim como nas contribuições de pesquisadores que tratam deste tema.

O segundo objetivo visa estabelecer a relação entre este conceito de avaliação e o conceito de avaliação formativa autêntica no âmbito da avaliação formativa, conforme as proposições de Wiggins (1990); Hart, (1994); Gullo (1994); Fischer & King (1995); Mc Afee & Leong, (1997) e Puckett & Black (1999). Desta forma, parece necessário recorrer aos modelos de avaliação construídos ao longo do tempo, de modo que seja possível a compreensão do conceito de avaliação formativa autêntica no contexto destes modelos.

A Constituição Federal do Brasil, promulgada em 5 de outubro de 1988, em seu item IV do Artigo 208, estabelece o atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade, sendo que no parágrafo 2º do Artigo 211 determina que “os Municípios atuarão prioritariamente no ensino fundamental e na educação infantil” (com nova redação

dada pela Emenda Constitucional nº 14, de 12 de setembro de 1996). Paralelamente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/96), promulgada em 20 de dezembro de 1996, no *caput* de seu Artigo 8º, determina que “a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão, em regime de colaboração, os respectivos sistemas de ensino”. Ao mesmo tempo, o item I do Artigo 11 da LDB/96 determina que os municípios incumbir-se-ão de “organizar, manter e desenvolver os órgãos e instituições oficiais de seu sistema de ensino, integrando-os às políticas e planos educacionais da União e dos Estados”, enquanto o parágrafo único do mesmo Artigo possibilita aos municípios optarem por manter suas escolas integradas ao sistema estadual de ensino ou por compor com o Estado um sistema único de educação básica.

Assim, se num dado município o sistema municipal de ensino encontra-se estabelecido, este será formado pelas instituições de educação infantil municipais e privadas. O Município de São Paulo enquadra-se nesta categoria e, desta forma, administra as escolas municipais de educação infantil (EMEI), orientando sua prática e legislando sobre elas.

Considerando-se que este trabalho se reporta à prática de avaliação em educação infantil de uma determinada EMEI da rede municipal de São Paulo, a análise também contemplará a legislação que normatiza o tema no âmbito deste município.

1. Fundamentos legais da avaliação na educação infantil

O conjunto de fundamentos legais que estabelecem normas para a avaliação na educação infantil no Brasil é formado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/96), promulgada em 20 de dezembro de 1996 e pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI/99), instituídas em 7 de abril de 1999, através da Resolução nº 1 da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação. Ainda que não mandatório, o Parecer nº 022/98 da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, aprovado em 17 de dezembro de 1998, também se constitui em importante referência para o debate sobre a avaliação na educação infantil porquanto contenha, em seu Relatório, considerações que explicitam aspectos constantes das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.

No âmbito do Município de São Paulo, o instrumento legal em vigor que estabelece normas e padrões de avaliação em educação infantil se constitui na Orientação Normativa nº 1/2004, intitulada “Construindo um Regimento da Infância”, elaborada pela Divisão de Educação Infantil da Diretoria de Orientação Técnica da Secretaria Municipal de Educação (SME/SP), aprovada pela Câmara de Educação Básica do Conselho Municipal de Educação em 28 de outubro de 2004, através do Parecer CME nº 29/04 e publicada em Suplemento do Diário Oficial do Município de São Paulo em 04 de dezembro de 2004. Esta Orientação tem como objetivo guiar a elaboração dos regimentos das escolas municipais de educação infantil e aborda, entre outros temas, a questão da avaliação nesta etapa.

A LDB/96 tramitou por oito anos no Congresso Nacional até que fosse aprovada, após numerosas negociações envolvendo diversos setores da sociedade e do governo (CRAIDY, 2001, p. 23). Esta longa tramitação ocorreu, segundo a autora, devido à diversidade de interesses em torno da educação e, no caso específico da educação infantil, suas determinações são consequência direta do disposto na Constituição Federal de 1988 que definiu uma nova doutrina em relação à criança, situando-a como “sujeito de direitos”. A garantia constitucional de atendimento em creches e pré-escolas às crianças de zero a seis anos de idade (inciso IV do artigo 208) representa um inegável avanço, pois se configurou como a primeira vez em que uma Constituição Federal estabeleceu tal direito às crianças.

No que diz respeito à LDB/96, é também um avanço relevante a definição da educação infantil como primeira etapa da educação básica (item I do artigo 21), considerada por Pereira e Teixeira (2001, p. 91) como “uma das grandes vitórias das forças democráticas” tendo em vista o fato de que, em algumas versões de relatórios preliminares a educação infantil chegou a ser retirada do âmbito da educação básica.

O efeito mais notável da inclusão da educação infantil como elemento constitutivo da educação básica é que ela amplia o conceito de educação escolar, na medida em que aponta para “uma concepção unificada de educação básica que abrange a formação do indivíduo de zero ano de idade até o final do ensino médio, em três etapas consecutivas: educação infantil, ensino fundamental e ensino médio” (PEREIRA E TEIXEIRA, 2001, p. 90). Tal concepção permite a articulação entre os três níveis, respeitadas as especificidades de cada um deles. A este respeito, as considerações de Kuhlmann Jr. (2001, p. 63-64) são bastante pertinentes: “seria um retrocesso, hoje, querer virar as costas ao fato de que, ao concluir a educação infantil, essa criança irá ingressar no ensino fundamental”. O autor, no entanto,

chama a atenção para a importância de que tal articulação não se constitua em subordinação da primeira etapa da educação básica à segunda, de modo que seja preservado o caráter da educação infantil fundamentado no princípio de que a criança deve ser tomada como ponto de partida e “não um ensino fundamental pré-existente” (KUHLMANN JR., p. 64).

No que tange à avaliação na educação infantil, o Artigo 31 da LDB/96 estabelece que

Art. 31. Na educação infantil a avaliação far-se-á mediante acompanhamento e registro do seu desenvolvimento, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental.

A caracterização da avaliação enquanto acompanhamento e registro do desenvolvimento nesta etapa introduz uma perspectiva substancialmente diversa daquela que caracteriza, nesta norma legal, a avaliação nas outras etapas da educação básica: a verificação do rendimento escolar (inciso V do artigo 24 da LDB/96). As considerações de Luckesi (1996, p.92) podem contribuir para elucidar a distinção entre os conceitos de “avaliação” e de “verificação”:

O termo *verificar* provém etimologicamente do latim – *verum facere* – e significa ‘fazer verdadeiro’ [...] O processo de verificar configura-se pela observação, obtenção, análise e síntese dos dados ou informações que delimitam o objeto ou ato com o qual se está trabalhando. A verificação encerra-se no momento em que o objeto ou ato de investigação chega a ser configurado, sinteticamente, no pensamento abstrato, isto é, no momento em que se chega à conclusão que tal objeto ou ato possui determinada configuração.

A dinâmica do ato de verificar encerra-se com a obtenção do dado ou informação que se busca [...] por si, a verificação não implica que o sujeito retire dela consequências novas e significativas.

Portanto, a verificação do rendimento escolar determina um “ponto definitivo de chegada” (LUCKESI, 1996, p. 94) com a obtenção da nota ou conceito, não decorrendo de seus resultados ações que subsidiem o reencaminhamento da ação. Neste contexto, Luckesi (1996, p. 93) afirma que “a verificação é uma ação que ‘congela’ o objeto”.

Para este autor, a avaliação vai além da verificação no sentido de que aquela consiste no conjunto de *todas* as ações que configuram a verificação acrescida da exigência de uma “tomada de decisão”: trata-se de um posicionamento a partir dos dados obtidos, conduzindo “a uma decisão nova: manter o objeto como está ou atuar sobre ele” (LUCKESI, 1996, p. 93), qualificando e subsidiando o reencaminhamento da ação do educador.

Assim, a avaliação pode ser vista como um ato que ultrapassa a obtenção dos resultados da verificação, conduzindo a um processo de compreensão dos avanços, limites e dificuldades de cada criança e subsidiando a condução do processo educativo em bases reais de conhecimento sobre o desenvolvimento do aluno.

A complementação da assertiva a respeito da forma como deve ocorrer a avaliação na educação infantil – “sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental” – assinala a importância de a avaliação não ser utilizada, sob nenhuma hipótese, para classificar, punir ou excluir crianças durante ou ao final de sua permanência na educação infantil, na perspectiva da continuidade do processo educativo sem interrupções. Desta forma, a LDB/96 aponta na direção de uma avaliação coerente com a finalidade desta etapa disposta no *caput* de seu artigo 29:

Art. 29. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

A finalidade da educação infantil, conforme estabelecida no Artigo 29 da LDB/96, é a de ser um processo de desenvolvimento contínuo e integral da criança, sintetizado neste Artigo em quatro aspectos que são referidos, ainda que com outras palavras, também na Diretriz III das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI/99:

III – As instituições de Educação Infantil devem promover em suas Propostas Pedagógicas, práticas de educação e cuidados que possibilitem a integração entre os aspectos físicos, emocionais, afetivos, cognitivos/linguísticos e sociais da criança, entendendo que ela é um ser completo, total e indivisível.

Segundo o inciso I do artigo 12 da LDB/96, cada estabelecimento de ensino deve elaborar e executar sua própria proposta pedagógica. Com relação às instituições de educação infantil, a proposta pedagógica deve estar em consonância com o disposto nas DCNEI/99 que estabelecem, em seu Artigo 3º:

Artigo 3º - São as seguintes as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil:
I – As Propostas Pedagógicas das Instituições de Educação Infantil devem respeitar os seguintes Fundamentos Norteadores:
a) Princípios Éticos da Autonomia, da Responsabilidade, da Solidariedade e do Respeito ao Bem Comum;
b) Princípios Políticos dos Direitos e Deveres da Cidadania, do Exercício da Criticidade e do Respeito à Ordem Democrática;
c) Princípios Estéticos da Sensibilidade, da Criatividade, da Ludicidade e da Diversidade de Manifestações Artísticas e Culturais.

Subjacente a estes fundamentos norteadores está o direito das crianças a uma educação que lhes proporcione o pleno desenvolvimento através do acesso a bens culturais e educacionais (Parecer nº 22/98) e o exercício da cidadania em uma “sociedade que todos desejamos democrática, justa e mais feliz” (Parecer nº 22/98).

Segundo as DCNEI/99, as propostas pedagógicas das instituições de educação infantil devem explicitar o reconhecimento da importância da identidade dos alunos, suas famílias, professores e demais funcionários, entendendo as crianças como seres íntegros e capazes.

A abordagem da avaliação constante das DCNEI/99 mantém os fundamentos dispostos na LDB/96 – acompanhamento e registro -, detalhando o termo “desenvolvimento” desta norma legal através da expressão “etapas alcançadas nos cuidados e na educação para crianças de 0 a 6 anos”:

V – As Propostas Pedagógicas para a Educação Infantil devem organizar suas estratégias de avaliação, através do acompanhamento e dos registros de etapas alcançadas nos cuidados e na educação para crianças de 0 a 6 anos, “sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental”.

A expressão “etapas alcançadas” acentua a importância da consideração, pelos educadores da infância, do processo de desenvolvimento no qual as crianças estão imersas, cada uma a sua maneira, corroborado pelo Artigo 31 da LDB/96. Assim, estabelece-se uma relação entre esta Diretriz, a LDB/96 e a Diretriz II, que destaca a necessidade da consideração da identidade pessoal de cada criança. O respeito ao ritmo de desenvolvimento de cada uma, portanto, torna-se um princípio a ser acatado pelas instituições educativas e pelos educadores da infância ao proceder às ações avaliativas nesta etapa.

A referência aos cuidados e à educação constante desta Diretriz remete a questões que vêm sendo debatidas no âmbito da educação infantil no Brasil, de forma mais sistematizada, desde o início da década de 1990¹ e cuja construção tem envolvido educadores e pesquisadores na busca por uma educação infantil que atenda às necessidades das crianças e aos anseios das famílias. Neste sentido, estabelece-se consonância com o princípio de desenvolvimento integral da criança previsto no artigo 29 da LDB/96, bem como com os aspectos referidos na Diretriz III das DCNEI/99.

¹ Dentre as inúmeras produções, destacamos alguns exemplos:

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Coordenação Geral de Educação Infantil. Política de Educação Infantil. Brasília: MEC/SEF/DPE/COEDI, 1994.

_____. Por uma política de Formação do Profissional de Educação Infantil. Brasília: MEC/SEF/DPE/COEDI 1994.

_____. Critérios para um atendimento em creches e pré-escolas que respeite os direitos fundamentais das crianças. Brasília: MEC/SEF/DPE/COEDI, 1995.

SOUZA, Ana Maria Costa. Educação e cuidado no atendimento infantil: uma proposta de gestão municipal comprometida com a criança. Tese de Doutorado. São Paulo: FEUSP, 1995.

CRAIDY, Carmem Maria e KAERCHER, Gládis E. P da Silva. (orgs.). Educação infantil: pra que te quero? São Paulo: Artmed Editora, 2001.

As considerações tecidas no Relatório que compõe o Parecer nº 22/98 a respeito da Diretriz V, que trata da avaliação nas DCNEI/99, explicitam o conceito de avaliação “entendida como instrumento de diagnóstico e tomada de decisões” de modo que através dela seja possível aos educadores “verificar a qualidade de seu trabalho e das relações com as famílias das crianças”. O documento considera ainda que a avaliação, sendo parte integrante das Propostas Pedagógicas, deve permitir o “constante aperfeiçoamento das estratégias educacionais e maior apoio e colaboração com o trabalho das famílias”. Neste contexto, a avaliação atende a múltiplos objetivos: através do acompanhamento e registro do desenvolvimento das crianças, ela visa diagnosticar e conduzir a tomadas de decisões, verificar a qualidade do trabalho pedagógico permitindo seu constante aprimoramento, e operar como instrumento de comunicação permanente com as famílias.

No âmbito do Município de São Paulo, a publicação da Orientação Normativa nº 1/2004, intitulada “Construindo um Regimento da Infância” representou uma clara manifestação das diretrizes da política educacional da administração municipal à época tendo orientado a elaboração do Regimento Escolar das Unidades Educacionais de Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino assim como estabeleceu alguns parâmetros para o trabalho pedagógico nestas unidades. Na apreciação do documento realizada pela Câmara de Educação Básica do Conselho Municipal de Educação encontra-se uma síntese de seu teor:

Partindo de uma proposição geral sobre as diferentes vertentes que devem ser consideradas quando se estabelece uma proposta para a unidade de educação infantil e de uma reflexão consistente sobre as concepções de: educação, criança/infância, currículo, unidade de educação infantil, organização do tempo e do espaço, chega-se ao perfil dos profissionais envolvidos e à definição de algumas ações que assumem destaque no contexto da educação infantil, tais como: a relação com as famílias e com a comunidade, o acolhimento das crianças e a avaliação.

No que concerne à avaliação, a Orientação Normativa nº 1/2004 parte do princípio de que este aspecto “deve estar em sintonia entre a prática cotidiana vivenciada pelas crianças e o planejamento do (a) educador (a), constituindo-se em um elo significativo”. Assim, indica a estreita relação que se estabelece entre os interesses e necessidades das crianças os quais, observados pelo educador, possibilitam a reconstrução permanente de seu planejamento. Desta forma, reconhece-se a consonância entre as proposições desta Orientação e as considerações constantes do Parecer nº 22/98, no que diz respeito à “responsabilidade dos educadores ao avaliar as crianças, a si próprios e a proposta pedagógica, [que] permitirá constante aperfeiçoamento das estratégias educacionais”.

A Orientação propõe ainda que a avaliação se efetive através de

[...] registros significativos dos fazeres vividos pelas crianças, que tenha por objetivo historicizar os caminhos que cada criança vem percorrendo em busca de conhecimento de mundo e suas formas de expressão.

Ao educador cabe, portanto, a realização de registros significativos que expressem com clareza os “fazerem vividos pelas crianças”. A explicitação de seu objetivo contribui para elucidar o caráter que se pretende atribuir a esta ação: trata-se de registros que visam documentar o processo de desenvolvimento e aprendizagem de cada criança em suas múltiplas faces e linguagens, para o que o acompanhamento do desenvolvimento individual se faz imprescindível.

O documento indica ainda como objetivo da avaliação que esta

[...] oportunize também o envolvimento das famílias, possibilitando que estes registros sejam um elo de comunicação entre os educadores e os responsáveis pela criança, criando oportunidades de troca entre os adultos que trabalham com ela e seus familiares.

Nesta perspectiva, a Orientação Normativa acentua a importância da parceria entre a escola de educação infantil e as famílias das crianças por ela atendidas, por meio de um

contato constante que busque apoiar o desenvolvimento integral de cada uma, em sintonia com as considerações do Parecer nº 22/98, segundo o qual:

[...] é através da avaliação, entendida como instrumento de diagnóstico e tomada de decisões, que os educadores poderão, em grande medida, verificar a qualidade de seu trabalho e das relações com as famílias das crianças.

A grande maioria dos pais aprende junto com os filhos e seus educadores, independente de nível de escolaridade ou de situação sócio-econômica; [...]

A ampliação da concepção de avaliação em direção ao Projeto Pedagógico consta também deste documento, tendo por alvo a adequação constante da organização, do funcionamento e da proposta pedagógica de cada unidade educacional, de modo que atenda às necessidades da comunidade e de cada criança em particular.

A análise dos Artigos 29 e 31 da LDB/96, das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, das considerações do Parecer nº 22/98 e das orientações contidas na Orientação Normativa nº 1/2004 da SME/SP, assim como a percepção das relações entre o que dispõem a respeito da avaliação, tornam relevante a explicitação dos conceitos de desenvolvimento, acompanhamento e registro, basilares para a compreensão da concepção de avaliação em educação infantil.

1.1. Construindo significados

Ainda que o termo “significado”² possa ser definido como sinônimo de “conceito”, a utilização da expressão “construção de significados” assume, neste contexto, a finalidade de extrair dos termos analisados seu sentido mais profundo, aquilo que querem expressar; em suma, a explicitação dos conceitos.

A busca por uma compreensão dos conceitos de “desenvolvimento”, “acompanhamento” e “registro”, apoiada no diálogo com autores que tratam destes temas tem por meta entender e identificar práticas que se ancoram em tais concepções, ampliando-as.

1.1.1 Desenvolvimento: objeto do acompanhamento e do registro

Ao definir o modo como se deve dar a avaliação na educação infantil, o artigo 31 da LDB/96 aponta para uma questão relevante: o acompanhamento e o registro devem ter como horizonte o “desenvolvimento” de cada criança constituindo-se o mesmo no objetivo primordial desta etapa da educação básica, conforme dispõe o artigo 29:

² O termo *significado* foi introduzido na lingüística por Ferdinand de Saussure para “designar, em sua aliança com o significante, o que se chama tradicionalmente de conceito tal como é enunciado pelo signo ou palavra”. DUROZOI, Gerard e ROUSSEL, André. Dicionário de Filosofia. Trad. Marina Appenzeller. Campinas, SP: Papyrus, 1993, p.434. (Cf. também LOPES, Edward. Fundamentos da Lingüística Contemporânea. São Paulo: Cultrix, 1985. p. 82-83).

Art. 29. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

Conforme a própria lei explicita, este desenvolvimento envolve aspectos que, ao serem contemplados, possibilitam uma abrangência tal que o elevam à condição de “desenvolvimento integral”: os aspectos físico, psicológico, intelectual e social constituem elementos a serem considerados, de forma sistêmica, nas propostas pedagógicas das instituições de educação infantil, conforme determinam as DCNEI/99 em sua Diretriz III. Estabelece-se, desta forma, uma relação entre a finalidade da educação infantil, a proposta pedagógica e a avaliação:

III – As Instituições de Educação Infantil devem promover em suas Propostas Pedagógicas, práticas de educação e cuidados que possibilitem a integração entre os aspectos físicos, emocionais, afetivos, cognitivo/lingüísticos e sociais da criança, entendendo que ela é um ser completo, total e indivisível.

A abordagem da avaliação na Diretriz V das DCNEI/99 detalha o termo “desenvolvimento” através da expressão “etapas alcançadas nos cuidados e na educação para crianças de 0 a 6 anos”:

V – As Propostas Pedagógicas para a Educação Infantil devem organizar suas estratégias de avaliação, através do acompanhamento e dos registros de etapas alcançadas nos cuidados e na educação para crianças de 0 a 6 anos, “sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental”.

Portanto, as DCNEI/99 atribuem ao desenvolvimento das crianças, de um lado, um caráter processual expresso pelo “alcance de etapas” e, de outro, um caráter específico, ao caracterizar tais etapas como de “cuidados e educação”, salientando a relevância destes dois processos complementares e indissociáveis. Desta forma, o desenvolvimento integral da criança é entendido como se constituindo de múltiplos aspectos, fundamentados em práticas de educação e cuidados que considerem a criança um “ser completo, total e indivisível”.

As práticas de educação e cuidados referidas nas DCNEI/99 trazem “consequências profundas na organização das experiências que ocorrem nas creches e pré-escolas” (BUJES, 2001, p. 17), na medida em que marcam a identidade destas instituições enquanto espaços “diferentes da família, mas também da escola (aquela voltada para as crianças maiores de sete anos)” (BUJES, 2001, p. 17), conferindo uma especificidade à educação infantil.

Ainda que se reconheça que “o cuidado deve ser observado nos mais diferentes níveis educacionais, trata-se de um elemento fundamental na educação da criança pequena” (KUHLMANN JR., 2001, p. 59) posto que na infância o cuidado adquire uma dimensão que implica, em última instância, na sobrevivência da criança (BUJES, 2001, p. 16; MACHADO, 2001, p. 26).

Os cuidados com a criança pequena se traduzem na satisfação de necessidades primárias como higiene, sono e alimentação, além das necessidades de atenção, carinho e segurança. Entretanto, os cuidados entrelaçam-se com a educação “já que quando falamos de crianças pequenas cuidar é também educar, e educar é cuidar também – mas não apenas” (LOPES, 2005, p. 74), na medida em que ao cuidar de uma criança o adulto convive com ela, proporcionando-lhe contato com o mundo que a cerca e com a cultura na qual está inserida (BUJES, 2001, p. 16).

Desta forma, no âmbito das instituições educativas, adquire relevância a organização de propostas que contemplem cuidados e educação, que atendam às necessidades das crianças e, concomitantemente, seus interesses e sua inserção no mundo social e da cultura, através de experiências que respeitem a infância como “um momento em que predominam o sonho, a fantasia, a afetividade, a brincadeira, as manifestações de caráter subjetivo” (BUJES, 2001, p. 17) e favoreçam o desenvolvimento das crianças.

Para compreender o desenvolvimento como finalidade da educação infantil e objeto de avaliação é preciso observá-lo a partir da ótica de como o mesmo se constitui na infância.

Formulações sobre o conceito de desenvolvimento foram construídas por pesquisadores e pensadores, entre os quais recorreremos ao biólogo e epistemólogo suíço Jean Piaget e ao psicólogo russo Lev Semenovitch Vygotsky. Estes autores, ainda que “nem sempre concordantes em todos os aspectos” (FELIPE, 2001, p. 27), construíram uma corrente de pensamento que ficou conhecida no campo da educação como “a perspectiva sócio-interacionista”, tendo em vista que suas pesquisas acentuam a importância das trocas entre os sujeitos e o meio para a construção da capacidade de conhecer e aprender (PIAGET, 1972, 1977, 1987, 1996; OLIVEIRA, 1988; VYGOTSKY, 2000; HOFFMANN, 2000; FELIPE, 2001; MACHADO, 2001; REGO, 2002).

As contribuições destes pesquisadores se tornaram referência para os estudos e práticas educativos, iluminando e ampliando as concepções de desenvolvimento e aprendizagem na direção de uma melhor compreensão destes processos.

A obra de Jean Piaget, construída ao longo de mais de 50 anos de pesquisa, abrange mais de setenta livros e quatrocentos artigos publicados. Assim, não se configura em tarefa simples a síntese de suas contribuições. Entretanto, parece possível afirmar que sua preocupação central era descobrir como se estruturava o conhecimento, para o que desenvolveu a Teoria da Epistemologia Genética, segundo a qual o processo de desenvolvimento é influenciado por fatores como: maturação (crescimento biológico dos órgãos), exercitação (funcionamento dos esquemas e órgãos que implica na formação de hábitos), aprendizagem social (aquisição de valores, linguagem, costumes e padrões culturais

e sociais) e equilíbrio (processo de auto regulação interna do organismo, que se constitui na busca sucessiva de reequilíbrio após cada desequilíbrio sofrido) (PIAGET, 1982).

Para Piaget, a construção do conhecimento ocorre quando acontecem ações físicas ou mentais sobre objetos que, provocando o desequilíbrio, resultam em assimilação, ou acomodação e assimilação dessas ações conduzindo, assim, ao equilíbrio proporcionado pela construção de novos esquemas e conhecimento. A assimilação consiste na incorporação de elementos do meio externo através da utilização de estruturas previamente existentes, ampliando os esquemas já construídos. Já a acomodação é a modificação de um esquema ou de uma estrutura em função das particularidades do objeto a ser assimilado. Para Piaget (1996, p. 359),

a assimilação e a acomodação são, evidentemente, opostas entre si, uma vez que a assimilação é conservadora e tende a submeter o meio ao organismo tal qual ele é, ao passo que a acomodação é fonte de mudanças e sujeita o organismo às coações sucessivas do meio. Mas, se em princípio, essas duas funções são, assim, antagônicas, o papel da vida mental em geral e da inteligência em particular é, exatamente, coordená-las entre si.

Sua teoria demonstra que o indivíduo só recebe um determinado conhecimento se estiver preparado para incorporá-lo. Assim, não existe um novo conhecimento sem que o organismo tenha já informações anteriores de modo a poder assimilá-lo e/ou transformá-lo.

Nas palavras do próprio Piaget (1972):

Para compreender o desenvolvimento do conhecimento, devemos começar com uma idéia que parece central para mim - a idéia de uma operação. O conhecimento não é uma cópia da realidade. Para conhecer um objeto, para conhecer um acontecimento não basta simplesmente olhar e fazer uma cópia mental ou imagem do mesmo. Para conhecer um objeto é necessário agir sobre ele. Conhecer é modificar, transformar o objeto, compreender o processo dessa transformação e, conseqüentemente, compreender o modo como o objeto é construído. Uma operação é, assim, a essência do conhecimento. É uma ação interiorizada que modifica o objeto do conhecimento. Por exemplo, uma operação consistiria na reunião de objetos em uma classe, para construir uma classificação. Ou uma operação consistiria na ordenação ou colocação de coisas em uma série. Ou uma operação consistiria em contagem ou mensuração. Em outras palavras, é um grupo de ações modificando o objeto e possibilitando ao sujeito do conhecimento alcançar as estruturas da transformação.

Desta forma, a ação do sujeito sobre o objeto exerce papel fundamental na estruturação do conhecimento, aprimorando a inteligência “na medida em que a criança estabelece contato com o mundo, experimentando-o ativamente [...]. Tal experiência é fundamental para seu processo de desenvolvimento” (FELIPE, 2001, p. 30) que pode ser compreendido, segundo a teoria de Piaget, a partir de estágios, cujas estruturas são integradas nas estruturas do nível seguinte, conferindo assim a estes um caráter integrativo:

Estágio sensório-motor (zero a dois anos, aproximadamente): a partir de reflexos neurológicos básicos, o bebê começa a construir esquemas de ação para assimilar mentalmente o meio, através da exploração do ambiente; a criança aprende experimentando por meio de atividades físicas dirigidas a objetos e situações externas;

Estágio pré-operacional (por volta dos dois ao seis-sete anos): também chamado de estágio da Inteligência Simbólica, caracteriza-se pela interiorização de esquemas de ação construídos no estágio anterior (sensório-motor). Neste período surge a função semiótica que permite o surgimento da linguagem, do desenho, da imitação, da dramatização, etc. A criança se torna capaz de criar imagens mentais na ausência do objeto ou da ação, caracterizando este estágio como o período da fantasia, do faz de conta, do jogo simbólico. Com a capacidade de formar imagens mentais pode transformar o objeto para a satisfação de seu prazer (uma caixa de fósforos em carrinho, por exemplo). É também o período em que o indivíduo “dá alma” (animismo) aos objetos (“o parque vai dormir sozinho?”). A linguagem oral se coloca em nível de monólogo coletivo, ou seja, todos falam ao mesmo tempo sem que respondam às argumentações dos outros; gradativamente, a criança se torna capaz de adaptar sua resposta às palavras do companheiro. Este estágio ainda se caracteriza pelo egocentrismo, pela

determinação (“teimosia”) e pela não aceitação do acaso, pois para tudo deve haver uma explicação (é a fase dos “por quês”). Gradativamente, a criança constrói esquemas mentais que lhe possibilitam efetuar operações lógico-matemáticas como a seriação e a classificação, embora ainda lhe falte a reversibilidade, que é a capacidade de pensar simultaneamente o estado inicial e o estado final de alguma transformação efetuada sobre os objetos.

Estágio operacional-concreto (sete a onze anos, aproximadamente): a criança desenvolve noções de tempo, espaço, velocidade, ordem, casualidade. Embora ainda dependa do mundo concreto para chegar à abstração, não se limita a uma representação imediata e já é capaz de relacionar diferentes aspectos e abstrair dados da realidade. A linguagem já é socializada e desenvolve-se a capacidade de reversibilidade.

Estágio operacional-abstrato (doze anos em diante): a criança adquire a capacidade de pensar abstratamente, desenvolvendo esquemas que possibilitam o pensamento hipotético-dedutivo ou lógico-matemático. A linguagem se desenvolve e torna possível o nível de discussão, sustentação de opiniões pela argumentação e conclusões.

A teoria de Piaget a respeito do desenvolvimento da criança pode ser considerada fundamental para o campo da educação, posto que demonstrou, entre outras valiosas contribuições, a importância que a ação da criança exerce sobre este desenvolvimento (GOLSE, 1998, p. 172; HOFFMANN, 2002, p. 22-23) e a relevância da interação para que se construam novos esquemas mentais.

Contemporâneo de Jean Piaget, Lev Semenovich Vygotsky, psicólogo russo, viveu apenas trinta e sete anos. Entretanto, sua produção intelectual pode ser considerada “intensa e relevante: chegou a elaborar cerca de duzentos estudos científicos sobre diferentes temas e sobre as controvérsias e discussões da psicologia contemporânea e das ciências humanas de

um modo geral” (REGO, 2002, p. 15). Contudo, apenas três livros de sua autoria foram publicados em português, um dos quais uma coletânea que reúne textos do autor unto com outros de Luria e Leontiev (1988).

Assim como para Piaget, Vygotsky aponta para a impossibilidade de dissociar “as dimensões desenvolvimento, aprendizagem e ensino; cognição e afeto; conceitos espontâneos e científicos, visto comporem, de forma dinâmica e dialética, o sistema cognitivo” (MACHADO, 2001, p. 45). Sob este prisma, suas pesquisas contribuem significativamente para a compreensão da relevância das relações entre desenvolvimento e aprendizagem.

Para Vygotsky (2000), o ponto de partida da discussão a respeito da relação entre aprendizagem e desenvolvimento está na constatação de que “o aprendizado das crianças começa muito antes de elas freqüentarem a escola” (VYGOTSKY, 2000, p. 110; 2001, p. 109), o que conduz à consideração de que meninos e meninas, ao se defrontarem com situações de aprendizagem no ambiente escolar, trazem uma história prévia, resultado de suas experiências anteriores, no convívio social. Desta forma, para este pesquisador, “aprendizado e desenvolvimento estão inter-relacionados desde o primeiro dia de vida da criança” (VYGOTSKY, 2000, p. 110).

Entretanto, ainda que se reconheça que há similaridade entre o aprendizado fora do ambiente escolar e aquele que se realiza neste ambiente, Vygostky (2000) considera que há diferença entre eles, decorrente de outros fatores para além da sistematização do ensino. Para explicar esta não coincidência entre o aprendizado que ocorre dentro e fora do ambiente escolar, o pesquisador elabora um conceito que se tornará fundamental para os estudos e práticas educativos a partir de então: a “zona de desenvolvimento proximal”. Este conceito parte do princípio de que há

[...] pelo menos dois níveis de desenvolvimento. O primeiro nível pode ser chamado de *nível de desenvolvimento real*, isto é, o nível de desenvolvimento das funções mentais da criança que se estabelecem como resultado de certos ciclos de desenvolvimento já *completados* [e a] zona de desenvolvimento proximal. Ela é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes (VYGOTSKY, 2000, p. 111-112).

O conceito de “zona de desenvolvimento proximal” possibilitou aos educadores reconhecer a importância da interação entre eles mesmos e as crianças assim como entre as próprias crianças, de modo que sejam propostas atividades e intervenções que desafiem suas hipóteses e contribuam para seu desenvolvimento. Neste sentido, Vygotsky (2000, p. 117-118) afirma:

[...] um aspecto essencial do aprendizado é o fato de ele criar a zona de desenvolvimento proximal; ou seja, o aprendizado desperta vários processos internos de desenvolvimento, que são capazes de operar somente quando a criança interage com pessoas em seu ambiente e quando em cooperação com seus companheiros.

Ainda que haja estreita relação entre aprendizado e desenvolvimento, Vygostky (2000, p. 118) sustenta que:

[...] aprendizado não é desenvolvimento; entretanto, o aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento que, de outra forma, seriam impossíveis de acontecer. Assim, o aprendizado é um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas.

Desta forma, o conhecimento, pelo educador, da zona de desenvolvimento proximal de cada criança torna-se instrumento relevante para a avaliação e para a proposição de atividades, já que

o nível de desenvolvimento real caracteriza o desenvolvimento mental retrospectivamente, enquanto a zona de desenvolvimento proximal caracteriza o desenvolvimento mental prospectivamente [...] Assim, a zona de desenvolvimento proximal permite-nos delinear o futuro imediato da criança e seu estado dinâmico de desenvolvimento, propiciando o acesso

não somente ao que já foi atingido através do desenvolvimento, como também àquilo que está em processo de maturação (VYGOTSKY, 2000, p. 113).

Neste sentido, parece possível afirmar que o nível de desenvolvimento real é determinado pela verificação dos conhecimentos já construídos pela criança, enquanto a zona de desenvolvimento proximal aponta para o potencial de desenvolvimento e, assim, seu reconhecimento pelo educador através da observação e das produções da criança pode favorecer a avaliação com sentido prospectivo, que contribui para que o educador desafie a criança para a construção de novas hipóteses as quais, por sua vez, irão conduzir à construção de novas aprendizagens e desenvolvimento.

Estas contribuições de Piaget e Vygotsky, aqui sintetizadas, ressaltam a relevância do conhecimento, pelos educadores, das etapas de desenvolvimento por que passam as crianças, da influência do meio sobre este desenvolvimento, da importância dos conhecimentos prévios, da ação da criança sobre os objetos e da interação entre as crianças e entre estas e os adultos, e para o papel fundamental que exerce no desenvolvimento da criança a intervenção competente do educador, desafiando a criança e propondo-lhe problemas. Neste sentido, cabe ao educador infantil acompanhar o progresso de cada criança, de modo que a ação educativa se constitua em um elemento que promova incessantemente este processo de desenvolvimento.

1.1.2. O acompanhamento: um olhar sobre o processo

A recorrência à origem etimológica do verbo “acompanhar” nos conduz ao termo latino **acompaniáre*, de **compania*, que significa “conjunto de pessoas que comem seu pão juntamente”. De tal origem derivaram acepções como “conviver ou compartilhar as mesmas situações com”, “estar ou ficar com ou junto a (alguém), constantemente ou durante certo tempo”; “agir conjuntamente ou em colaboração com”, “prestar atenção a (algo ou alguém), compreendendo ou assimilando através dos sentidos e/ou da inteligência o que é dito, pensado etc. por outrem”, “observar, manter a atenção ou interesse voltado para (algo, ou alguém, que está em movimento, em desenvolvimento, mudança, ação ou atividade) durante um período de tempo e, eventualmente, participando do processo ou interferindo nele” (FERREIRA, s/d/)

Na busca pela compreensão do significado do termo “acompanhamento” em relação à avaliação, Hoffmann (1994, p. 57) considera que

acompanhar pode ser definido por ‘favorecer’, e não simplesmente ‘estar junto a’. Ou seja, o acompanhamento do processo de construção do conhecimento implica favorecer o desenvolvimento do aluno, orientá-lo nas tarefas, oferecer-lhe novas leituras ou explicações, sugerir-lhe investigações, proporcionar-lhe vivências enriquecedoras e favorecedoras à sua ampliação do saber. Não significa acompanhar todas as suas ações e tarefas para dizer que está ou não apto em determinada matéria. Significa, sim, responsabilizar-se pelo seu aprimoramento, pelo seu ‘ir além’.

Para esta autora, acompanhar o desenvolvimento significa favorecer o “vir a ser”, contribuindo para que cada criança avance em suas hipóteses, apoiada pelo educador e pela interação com as outras crianças. Esta concepção de acompanhamento baseia-se no

pressuposto de que cabe ao educador estar atento às crianças, em um processo permanente de investigação e reflexão a respeito das formas como se dá a construção do conhecimento.

Tanto as acepções derivadas do termo latino quanto a contribuição de Hoffmann (1994) permitem considerar que o termo “acompanhamento” envolve a presença do educador e seu olhar atento para cada criança, ressaltando a importância da observação, da reflexão do educador e da interpretação que realiza daquilo que observa (MARTINS, 1997, p. 50).

Neste contexto, a observação realizada pelo educador sobre as crianças exerce papel fundamental no acompanhamento de seu desenvolvimento: trata-se de um “sensível olhar-pensante” (MARTINS, 1995, p. 23) que se constitui em

[...] percepção congnotiva. Percepção que vai além dos dados sensoriais [...] olhar-pensante curioso [...] que transcende as aparências e procura o que está por trás [...] procura no próprio objeto a forma de o compreender (MARTINS, 1995, p. 24).

A sensibilidade do educador ao observar cada criança em sua ação - solitária ou no contexto do grupo – é condição essencial para que seu olhar não se restrinja a meramente “ver” o que ocorre. A este respeito, a contribuição de Cardoso (1988, p. 348) elucida a distinção entre ver e olhar, como campos de significações distintas:

[...] o ver, em geral, conota no vidente uma certa discricção e passividade, ou, ao menos alguma reserva. Nele um olho dócil, quase desatento, parece deslizar sobre as coisas; e as espelha e registra, reflete e grava. [...] Com o olhar é diferente. Ele remete, de imediato, à atividade e às virtudes do sujeito, e atesta a cada passo nesta ação a espessura de sua interioridade. Ele perscruta e investiga, indaga a partir e além do visto, e parece originar-se sempre da necessidade de “ver de novo” (ou ver o novo), com o intento de “olhar bem”. Por isso é sempre direcionado e atento, tenso e alerta no seu impulso inquiridor [...] o olhar não acumula e não abarca, mas procura [...]

A distinção entre “ver” a ação das crianças e “olhar” atentamente para elas, observando-as na busca de compreendê-las requer do educador o desenvolvimento da habilidade de observação, conforme Martin (1996, p. 6) assevera:

Ver a ação das crianças não é o mesmo que observar – há uma diferença perceptiva significativa. A observação envolve não apenas ver comportamentos, mas identificar, selecionar e interpretar estas ações. A observação profissional requer conhecimento sobre o desenvolvimento infantil e metodologias para registrar, a habilidade de registrar informação tão objetivamente quanto possível e a aplicação de conhecimento para analisar os dados e tecer inferências válidas que possam se constituir na base para respostas do adulto à criança [...] esta base de conhecimento e aquisição de habilidade leva um longo período de estudo, oportunidades de desenvolvimento profissional e muita prática.

Para esta autora, instala-se, neste ponto, um dilema a ser enfrentado pelos educadores, na medida em que se torna necessário distinguir a observação da interpretação das informações:

Este é o dilema dos professores: quando fazer julgamentos e quando evitar a subjetividade. Obviamente precisamos tornar apropriados nossos julgamentos. Muitos professores acreditam ser observadores eficazes mas confundem suas percepções com interpretações sem perceber a subjetividade inapropriada a que isto pode conduzir (MARTIN, 1996, p. 6-7).

Nesta perspectiva, a observação é uma habilidade a ser construída pelo educador, em um movimento de aprendizagem que envolve a compreensão dos processos de desenvolvimento infantil, a aprendizagem da própria observação e as habilidades de tecer registros narrativos objetivos para, só então, interpretá-los.

A importância da observação de crianças no âmbito do acompanhamento de seu desenvolvimento e, portanto, da avaliação na educação infantil é referida por diversos autores (MARTIN, 1996; PARENTE, 1998, 2004; SHORES E GRACE, 2001; LUSARDO, 2005) visto que possibilita ao educador

[...] a identificação do nível de desenvolvimento de cada criança permitindo, conseqüentemente, o planejamento e o fornecimento de experiências-chave adequadas ao desenvolvimento infantil [...] (Parente, 1998, p. 209).

Ao educador da infância, portanto, cabe olhar para cada criança e para o grupo, buscando compreender suas falas e seus silêncios, suas ações e quietudes, suas reações e

provocações, seus interesses e desejos, seus saberes, seu desenvolvimento enquanto processo a ser acompanhado. Para além de estar junto a elas, o educador necessita observá-las procurando entender seus processos cognitivos, sua interação social, sua afetividade, seu desenvolvimento físico e emocional, de modo a ressaltar e valorizar os processos e não apenas produtos finais. Deste modo, torna-se possível ao educador o planejamento e a proposição de experiências que favoreçam este desenvolvimento.

A observação contínua de cada criança possibilita ao educador reconhecer as peculiaridades de cada uma

[...] no seu processo de aprendizagem e desenvolvimento, a partir da sua forma de criação de significado para a experiência necessariamente diferente da forma de atribuição de significado à experiência dessa outra criança individual que, embora da mesma idade, tem já outra história de vida, outra experiência, outra família, em outra cultura (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2007, p. 28).

Para esta autora, a observação é contextual, inserida que está a criança em um ambiente educacional criado pela instituição e pelos educadores. Assim, a consideração deste contexto e do contexto familiar em que está inserida cada criança conduzem a uma compreensão mais ampla de seus processos de desenvolvimento por parte de todos os envolvidos em sua educação.

Para Weffort (1995, p. 13), “o ver e o escutar fazem parte do processo da construção deste olhar” e é necessário ao educador romper com um olhar cristalizado nos estereótipos “querendo ver só o que nos agrada, o que sabemos” e estar aberto para as crianças reais, “consciente de que as suas expectativas podem não corresponder às formas peculiares e próprias de a criança responder às situações” (HOFFMANN, 2002, p. 4).

Portanto, ao educador compete buscar compreender os complexos e singulares processos pelos quais as crianças constroem suas aprendizagens e organizam suas interações

com o mundo utilizando-se de instrumentos que permitam acompanhar o desenvolvimento das crianças e o aprimoramento de sua ação educativa, consciente, tanto quanto possível, de que seu olhar, influenciado que é por suas crenças, valores e concepções, precisa ser constantemente questionado: “na ação de se perguntar sobre o que vemos é que rompemos com as insuficiências desse saber” (WEFFORT, 1995, p. 14).

Os diversos formatos de observação apresentam características específicas, vantagens e desvantagens e se prestam a diferentes objetivos, cabendo a cada educador capacitar-se a escolher o formato mais adequado a cada momento e objetivo determinados. Parente (2004, p. 42) os sintetiza conforme segue:

Os formatos de observação distribuem-se num *continuum* que varia desde a observação não estruturada ou muito pouco estruturada onde se incluem os registros de incidentes críticos que levam muito tempo a ser realizados, mas que providenciam informação muito rica e diversificada até outros formatos de observação mais estruturados que permitem obter informação específica com grande precisão como, por exemplo, as escalas de observação construídas com base em sistemas categoriais.

A construção de pautas de observação, fundamentadas em objetivos previamente estipulados, contribui para que o educador compreenda determinados aspectos de modo planejado. Com recurso à contribuição de Stierer et al (1993, p. 24), Villas-Boas (2004, p. 97-101) apresenta os passos sugeridos por aqueles autores para o planejamento da observação: a) organização da sala de aula: as observações podem ser realizadas enquanto o professor trabalha e interage com grupos de alunos ou, em outra situação, quando os alunos realizam tarefas sem a interação do professor, o que pode facilitar seus registros; b) estabelecimento do alvo das observações: podem ser realizadas observações incidentais ou cujo alvo sejam determinados alunos, determinadas áreas do conhecimento, temas, atividades

ou momentos do dia. O estabelecimento do alvo das observações requer planejamento quanto ao objeto, local, duração e frequência da observação.

Grace (1992, p. 2), por seu turno, sugere que

Durante a observação sistemática, crianças pequenas deveriam ser observadas quando elas estão brincando sozinhas, em pequenos grupos, em grupos maiores, em variadas horas do dia e em variadas circunstâncias. A observação sistemática deve ser objetiva, seletiva, discreta (não importuna) e cuidadosamente registrada.

Martin (1996, p. 7) e Diffily e Fleege (1992, p. 8) consideram relevante que o próprio educador construa suas pautas de observação ao invés de utilizar escalas de classificação ou listas de checagem criadas por outros. Neste sentido, Diffily (1992, p. 8) afirma: “eu sei o que estou buscando nas diferentes áreas de desenvolvimento. Sei o que posso esperar das crianças através de minhas experiências com elas”. A construção das próprias pautas de observação pode conferir a esta atividade uma maior autenticidade em relação ao que se observa, além de favorecer o exercício da autonomia do educador.

Quanto às observações não estruturadas, cabe ao educador direcionar seu olhar sensível de modo a captar eventos ou situações que ocorrem no cotidiano, o que pode contribuir para uma melhor compreensão das interações espontâneas das crianças, sejam sociais ou com objetos e materiais.

Para além dos formatos de observação, Perrenoud (1999, p. 104) sugere uma “concepção ampla de observação” à qual denomina “observação formativa”. Para este autor,

Observar é construir uma representação realista das aprendizagens, de suas condições, de suas modalidades, de seus mecanismos, de seus resultados. A observação é formativa quando permite orientar e otimizar as aprendizagens em curso sem preocupação de classificar, certificar, selecionar.

Neste contexto, a observação se identifica com o interesse do educador nos avanços do desenvolvimento do aluno e possibilita intervenções que favoreçam o “vir a ser”, referido por Hoffmann (1994, p. 58) e sugerido por Malaguzzi (1999, p. 93):

Coloque-se de lado por um momento e deixe espaço para aprender, observe cuidadosamente o que as crianças fazem e então, se você entendeu bem, talvez ensine de um modo diferente de antes.

A relevância da observação no contexto avaliativo da educação infantil pode ser sintetizada na contribuição de Gronlund e Engel (2001, p. xii, Introdução), para quem

Observar ajuda os professores a conhecerem melhor as crianças. Ao olhar atentamente tudo o que as crianças fazem na sala de aula, os professores podem ver claramente o desenvolvimento em ação. Esta compreensão aprofundada ajuda a descobrir as necessidades das crianças e torna a tarefa de trabalhar em programas de educação da infância mais satisfatória e interessante.

Porquanto o acompanhamento e a observação sejam relevantes enquanto elementos constitutivos da avaliação, o registro constitui-se em ação fundamental posto que preserva a informação, “materializa, dá concretude ao pensamento, dando condições assim de voltar ao passado, enquanto se está construindo a marca do presente” (WEFFORT, 1995, p. 44).

1.1.3. O registro: a autoria do educador e a voz da criança

Weffort (1995, p. 42) afirma que “mediados pelo registro deixamos nossa marca no mundo”. A produção de uma marca permanente eterniza o pensamento humano, produz memória e constrói história.

O registro do desenvolvimento das crianças pode assumir diferentes formas: pode ser escrito pelo professor e/ou produzido pela criança. Pode ser realizado através de fotografias, de filmes em vídeo e fitas de áudio. Neste sentido, tanto o professor quanto a criança tornam-se autores de modo que, “a reflexão, o registro do pensamento envolve a todos: criança, professor, orientador. Cada um no seu espaço diferenciado pensa, escreve a prática e faz teoria” (WEFFORT, 1995, p. 46). Assim, documenta-se o processo de desenvolvimento segundo o olhar de que dispõe e a perspectiva do lugar que ocupa.

No que tange ao registro escrito pelo professor, esta autora reconhece que “escrever, registrar, refletir, não é fácil...” (WEFFORT, 1995, p. 45), pois demanda disciplina e comprometimento: a escrita de suas observações, suas reflexões e interpretações sobre o que observou, a narrativa de acontecimentos e processos, a escrita das falas espontâneas das crianças, a escrita... “Escrever dá muito trabalho porque organiza e articula o pensamento na busca de conhecer o outro, a si, o mundo” (WEFFORT, 1995, p. 39).

A respeito da dificuldade em realizar o registro escrito, Warschauer (2001, p. 64) considera que uma possível explicação esteja no fato de haver raras oportunidades em que os adultos exercitam a escrita “como linguagem solta e sua”, de modo a expressar “seus próprios pensamentos e sentimentos, de libertar seus sonhos e expressar seus projetos”. Outra plausível explicação da autora para esta dificuldade “está no fato de que escrever compromete muito mais do que falar ou pensar”, acarretando a vulnerabilidade a críticas.

Com efeito, ao materializar o pensamento, o registro escrito explicita as concepções do professor a respeito da infância, da educação, do desenvolvimento, da avaliação. Desta forma, “a escrita compromete” (WEFFORT, 1995, p. 45), pois não há neutralidade no ato de registrar: “a documentação não é uma representação direta do que a criança faz ou diz, ou

seja, não é uma verdadeira prova do que aconteceu” (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2002, p. 133), pois passa pela subjetividade do autor.

Dahlberg, Moss e Pence (2003, p. 192) corroboram esta idéia, afirmando que

[...] a documentação pedagógica não reivindica que aquilo que é documentado seja uma representação direta do que as crianças dizem e fazem; não é um relato verdadeiro do que aconteceu.

Para estes autores, a documentação é um desafio à objetividade na medida em que “ela é uma construção social em que os pedagogos, por intermédio do que selecionam como valioso de ser documentado, são também co-construtores participativos” (DAHLBERG, MOSS E PENCE, 2003, p. 193). Assim, a realização da documentação, pelo educador, dos processos e projetos desenvolvidos pelas crianças pressupõe a construção de uma relação entre ele e a(s) criança(s) e não existe à parte de seu envolvimento com elas.

Nesta perspectiva, a escrita é uma concretização da construção de conhecimento a respeito do desenvolvimento dos projetos, das propostas, do grupo e de cada criança, individualmente. Se por um lado o educador escreve buscando reproduzir o que vê e ouve das crianças, por outro escreve também interpretando o que observa, fruto das reflexões pessoais a respeito do que vivem as crianças e da forma como vê seu desenvolvimento.

Ao analisar os registros realizados pelo professor em seus diários de classe, Lopes (2005, p. 40), com recurso a Zabalza (1994, p. 194) questiona:

Será mesmo possível extrair a ‘alma’ do pensamento do professor por meio da leitura de seus registros? Isso é realmente desejável? Até que ponto o professor/autor efetivamente se expõe ao leitor?

A pesquisadora considera possível que ao registrar, o professor revele suas concepções “de maneira mais aberta ou, ao contrário, proteger-se por meio da escrita, construindo uma imagem ‘adequada’ de seu ‘eu’ profissional” (LOPES, 2005, p. 40). Assim,

o questionamento permanente do educador a respeito de seus registros e a reflexão sobre a forma como vê o processo educativo em ação tornam-se instrumentos relevantes para o aprimoramento tanto de sua prática quanto dos registros que realiza.

Retomando as idéias de Weffort (1995, p. 14) e Oliveira-Formosinho (2002, p. 133) a respeito da “pessoalidade” do olhar de cada educador, assim como o registro escrito por ele tem sua marca, outras formas de documentação também trazem-na implícita. O ângulo, o momento e o tema escolhidos para registros em fotografias e filmes em vídeo a respeito de atividades e projetos das crianças são opções pessoais, ainda que possam ser referidos a planos anteriores. Assim,

o que documentamos representa uma escolha, uma escolha entre muitas outras escolhas, uma escolha de que os próprios pedagogos estão participando. Da mesma forma, aquilo que não escolhemos é também uma escolha (DAHLBERG, MOSS E PENCE, 2003, p. 193).

A documentação do processo educativo e do desenvolvimento das crianças pelo professor, através de registros escritos, fotográficos, em áudio e vídeo pode contribuir para que “cada professor se torne um produtor de pesquisas, isto é, alguém que gera novas idéias sobre o currículo e sobre a aprendizagem, em vez de ser meramente um ‘consumidor da certeza e da tradição” (EDWARDS, 1999, p. 164), na medida em que o material produzido seja constantemente retomado como objeto de reflexão pelo educador. Neste sentido, as discussões com os pares, com as crianças e com os pais, na perspectiva de um trabalho coletivo de análise dos registros, favorecem reflexões mais aprofundadas a respeito do processo (EDWARDS, 1999, p. 166-8) e constituem-se em elementos que apóiam novos projetos e/ou modificações de rota dos projetos em curso. Para Dahlberg, Moss e Pence (2003, p. 194), o processo de documentação pedagógica “envolve o uso deste material como

um meio para refletir sobre o trabalho pedagógico”, constituindo-se como um processo de aprendizagem para o educador.

A experiência realizada pelas escolas de educação infantil da província de Reggio Emilia, na Itália, traz contribuições relevantes à discussão sobre documentação pedagógica, haja vista o peso que este aspecto assume nas propostas desenvolvidas em suas instituições de educação infantil:

A documentação e o tempo para seu estudo são essenciais para um projeto bem-sucedido. É talvez a mais alta prioridade em Reggio Emilia, com grande ênfase sendo colocada sobre o tempo para o estudo da documentação. A equipe do projeto, como um pedido para a melhora da educação em geral, recomenda que todas as escolas encontrem modos de oferecer ‘documentadores’ para os professores. Se realizada adequadamente, a boa documentação pode servir a todos os professores simultaneamente, indo da avaliação individual, ao planejamento do currículo e à prestação de contas da instrução (FORMAN et alii, 1999, p. 250-1).

Em entrevista concedida a Lella Gandini (1999), Vea Vecchi, atelierista em Reggio Emilia, declara:

Toda a documentação – as descrições escritas, as transcrições das palavras das crianças, as fotografias e atualmente as gravações em vídeo – torna-se uma fonte indispensável de materiais que usamos todos os dias, para sermos capazes de ‘ler’ e refletir, tanto individual quanto coletivamente, sobre a experiência que estamos vivendo, sobre o projeto que estamos explorando. Isto nos permite construir teorias e hipóteses que não são arbitrárias e artificialmente impostas às crianças (VECHI, 1999, p. 131).

Desta forma, a documentação oferece aos professores a oportunidade de “revisitar os acontecimentos e processos dos quais indireta e colaborativamente foram co-protagonistas (Gandini e Forman, 1998; Helm e Katz, 2001; Walley e Dennison, 2001)” (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2002, p. 135), conduzindo-os a processos de aprendizagem que permitem uma melhor compreensão das hipóteses e teorias das crianças assim como das práticas educativas postas em ação, em direção à construção de uma reflexão crítica.

A utilização de recursos de registro como as câmeras fotográficas e de vídeo requer do educador planejamento, disponibilidade de tempo e o desenvolvimento de habilidades, de modo a tornar estes recursos instrumentos facilitadores do registro, contribuindo para uma documentação mais completa e abrangente dos processos que têm lugar na escola de educação infantil.

Para além dos registros produzidos pelos professores, como registros de observações, das falas das crianças, relatórios narrativos individuais de desenvolvimento, relatórios narrativos dos projetos desenvolvidos e do desenvolvimento dos grupos-classe, fotografias e filmes em vídeo sobre produções das crianças e projetos nos quais estão envolvidas, as produções das crianças se constituem também em materiais que documentam suas experiências e favorecem a valorização de suas linguagens.

A criança comunica o que pensa através de seu corpo, seus gestos e movimentos, suas ações e reações, seus olhares, sorrisos e lágrimas, mas também através de suas construções, pelas marcas que deixa na areia, nas paredes – quando lhe é permitido –, no papel.

Assim, os desenhos, as pinturas, as experiências com diversos materiais artísticos, recortes e outras experiências com papéis como dobraduras, colagens, as hipóteses de escrita, os registros de quantidades, de jogos e brincadeiras e outras produções das crianças que exprimem suas experiências e descobertas tornam-se documentos que registram suas aprendizagens e seu desenvolvimento e, através de sua conservação, produzem memória e conferem valor a suas realizações.

A concretização de seu pensamento nos registros que realiza, ao ser valorizada e tratada com seriedade (KATZ 1999, p. 43), dá a voz à criança e possibilita aos outros uma compreensão sobre a forma como vê e sente o mundo a seu redor. A este respeito, Weffort

(1995, p. 42) considera que, no contexto educativo, “a criança tem seu espaço de registro, reflexão, concretização de seu pensamento, no desenho, no jogo e na construção de sua escrita”.

Para dar voz à criança através de seus registros torna-se necessário que se criem oportunidades para que os registros ocorram:

Quando acreditamos que as crianças são capazes organizamos, como professores, situações nas quais possam expressar seu pensamento, registrar descobertas, escrever de acordo com seus conhecimentos sobre o código naquele momento, produzir marcas. (LOPES, 2005, p. 62).

A voz da criança, através de suas produções que são verdadeiras marcas carregadas de significado, pode ser valorizada quando utilizada na composição de murais, exposições e livros, assim como através de seu uso para a composição de coleções de trabalhos individuais ou do grupo, favorecendo uma permanente “revisitação” sobre suas hipóteses e constituindo-se como “recursos para uma exploração adicional e para um maior aprofundamento do conhecimento sobre o tópico” (KATZ, 1999, p. 43).

Ao serem revisitados por elas, os registros produzidos pelas crianças tornam-se importante instrumento de investigação, ensejando novas interpretações. Nas palavras de Oliveira-Formosinho (2002, p. 135),

Usar a documentação para criar momentos de debate e discussão é oferecer às crianças oportunidades para desenvolver a criatividade, capacidade crítica, abertura, respeito pelo outro e pelas diferenças, capacidade de partilha e colegialidade, colaboração, cooperação (Dahlberg, Moss e Pence, 2001). É, na linguagem de Rinaldi (1998), viver a democracia.

As exposições das produções das crianças conduzem à socialização de seus processos de aprendizagem e transmitem às outras crianças, aos pais e aos visitantes

[...] o potencial das crianças, suas capacidades em desenvolvimento e o que ocorre na escola. Naturalmente, também torna as crianças conscientes da consideração que os adultos têm por seus trabalhos (GANDINI, 1999, p. 155-6).

Neste sentido, pode-se compreender porque Malaguzzi (1999, p.73) declara que, nas escolas de educação infantil de Reggio Emilia, as paredes falam e documentam: “em toda a escola, as paredes são usadas como espaços para exposições temporárias e permanentes do que as crianças e os professores criaram: nossas paredes falam e documentam”.

A documentação dos processos de construção de conhecimento através das produções das crianças intensifica ainda a comunicação com as famílias, aprimorando vínculos e estabelecendo parcerias que contribuem para o desenvolvimento das crianças e para a realização de projetos que tenham em conta os contextos familiar e escolar em que estão inseridas (WELDIN; TURMAKIN, 1997; EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 1999; GANDINI; GOLDHABER, 2002; DIEGO, 2003).

Os registros realizados pelos professores e pelas crianças “unem-se na construção de memória, de história, de aprendizagem” (LOPES, 2005, p. 62) e possibilitam aos professores a realização de avaliações fundamentadas em evidências concretas do processo vivido que potencializam o desenvolvimento das crianças pelo aprimoramento do trabalho pedagógico.

Percorrer alguns conceitos de avaliação elaborados ao longo do tempo pode contribuir para a compreensão da caracterização da avaliação na educação infantil como acompanhamento e registro do desenvolvimento das crianças, conforme disposto na LDB/96 e nas DCNEI/99.

2. Modelos de avaliação em educação: percurso para a construção de conceitos

A compreensão dos conceitos de avaliação que nortearam – e ainda norteiam - a prática avaliativa é perpassada pelos diversos modelos de avaliação educacional que surgiram no decorrer do tempo. O exame de alguns destes modelos contribuirá, sem dúvida, para melhor apreender os significados da avaliação na educação e, em particular, suas influências na construção dos conceitos e significados da avaliação na educação infantil.

Autores como Saul (1994) e Sousa, S. (1995) apontam os estudos de Robert Thorndike no início do século XX como os primeiros a abordar os testes e medidas educacionais nos Estados Unidos. Durante as duas primeiras décadas daquele século o movimento perdurou, resultando na elaboração de testes para mensurar mudanças comportamentais, habilidades e aptidões dos alunos.

A idéia de mensuração através de testes se ampliou com a divulgação do “Estudo de Oito Anos”, desenvolvido por Ralph W. Tyler e Smith a partir de 1934 junto a um pequeno grupo de aproximadamente trinta escolas de ensino médio do Estado de Ohio, nos Estados Unidos.³ Esta pesquisa introduziu diversos procedimentos de avaliação como inventários, escalas de atitude, questionários, fichas de registro de comportamento (*check lists*), de modo a coletar informações sobre o desempenho dos estudantes em relação aos objetivos curriculares deste grupo de escolas.

³ Entrevista concedida a Jeri Ridings Nowakowski, da Universidade de Michigan, em novembro de 1981.

O modelo de avaliação por objetivos proposto por Tyler foi gradualmente sistematizado e tornou-se referência especialmente nos estudos sobre currículo. Em 1949, com a publicação de “Princípios Básicos de Currículo e Ensino”, o autor expressa o enfoque que ficou conhecido como “avaliação por objetivos”, considerado por diversos autores (SAUL, 1994; SOUSA, S. 1995; DESPREBITERIS, 1995; SOBRINHO, 2002) como o primeiro modelo sistemático de avaliação educacional, cuja influência se estende até os tempos atuais:

O processo de avaliação consiste essencialmente em determinar em que medida os objetivos educacionais estão sendo realmente alcançados pelo programa do currículo e do ensino. No entanto, como os objetivos educacionais são essencialmente mudanças em seres humanos – em outras palavras, como os objetivos visados consistem em produzir certas modificações desejáveis nos padrões de comportamento do estudante – a avaliação é o processo mediante o qual se determina o grau em que essas mudanças de comportamento estão realmente ocorrendo (TYLER, 1976, p. 98-99).

Ao focar aspectos como os objetivos educacionais que a escola deve procurar alcançar, a seleção e organização de experiências de aprendizagem que possam ser úteis na consecução destes objetivos, os procedimentos de avaliação e o uso dos resultados desta para a (se necessária) modificação do currículo, Tyler ampliou a noção de avaliação já que, até então, a atenção recaía apenas sobre o desempenho dos alunos.

Para Tyler, é desejável analisar os resultados alcançados pelos alunos, especialmente com vistas “à adequação dos currículos às exigências sociais e econômicas, com a formulação de objetivos e a medida de seu cumprimento” (DIAS SOBRINHO, 2002, p. 21). O comprometimento da avaliação educacional encontrava-se, portanto, apoiado na ideologia da eficiência social, de modo que através da avaliação educacional fosse possível adequar os currículos e programas às necessidades sociais de desenvolvimento da sociedade norte-americana, adquirindo assim um sentido operativo.

A operacionalização de sua proposta prevê que os resultados dos alunos sejam analisados de maneira que os dados obtidos sejam indícios de explicações ou hipóteses sobre a razão dos pontos fortes ou fracos. A seguir, sugere que se agreguem às hipóteses outros dados disponíveis, devendo o conjunto total deve ser cotejado com os resultados dos alunos.

A partir de então, propõe:

[...] o passo seguinte é modificar o currículo no sentido implicado pelas hipóteses e ensinar então o conteúdo, para ver se há alguma melhora verdadeira no grau de adiantamento dos alunos depois de introduzidas tais modificações (TYLER, 1976, p. 113).

Com efeito, o modelo de avaliação por objetivos teve impacto considerável na medida em que agrega a possibilidade de melhoria no processo de ensino pela consideração dos resultados obtidos pelos alunos.

Mediante a publicação, em 1963, do artigo “*Course improvement through evaluation*”, de Lee Cronbach, prenuncia-se um outro enfoque de avaliação, expresso por suas “críticas às práticas da avaliação correntes, pela sua falta de relevância e utilidade” (PARENTE, 2004). Para Mildner (2002, p. 181), em tal artigo Cronbach (1963) “explicitou implicitamente ou em entrelinhas o enfoque de avaliação denominado posteriormente por Michael Scriven de avaliação formativa, enquanto abordando avaliação em/de processo”.

Em artigo publicado em 1967, intitulado “*The methodology of evaluation*”, Michael Scriven expressa sua crítica à definição de avaliação por objetivos de Tyler, considerando-a “demasiado restrita já que estas conclusões ou tinham pouco interesse ou eram prejudiciais caso os objetivos não fossem válidos” (STUFFLEBEAM, 1981, p. 104). Segundo Scriven, a principal responsabilidade do avaliador é a de emitir julgamentos, sendo o “julgar” o objetivo da avaliação. Entretanto, observa que as funções da avaliação são variadas, podendo incidir sobre as atividades de formação do professor, sobre o processo de elaboração do currículo,

sobre a decisão a respeito da adoção de materiais e outros. Este pesquisador propõe, então, duas funções básicas na avaliação: “função formativa, para ajudar na elaboração de currículos; e função somativa, para julgar o valor dos currículos após terem sido elaborados e colocados no mercado” (STUFFLEBEAM, 1981, p. 105).

A avaliação com função formativa “fornece uma contínua retroalimentação que auxilia o desenvolvimento de um produto e levanta problemas sobre a validade do conteúdo, o nível do vocabulário, a possibilidade de uso, a adequação dos meios, a durabilidade do material, a eficiência e outros pontos”. A avaliação com função somativa, por seu turno,

[...] pode servir para ajudar os administradores a tomar decisões sobre se um currículo inteiramente acabado, aperfeiçoado pelo uso do processo de avaliação em sua primeira função (formativa), apresenta vantagens suficientemente significativas [...] (STUFFLEBEAM, 1981).

Scriven desenvolveu ainda, como um complemento à avaliação com referência a objetivos – ACO –, o conceito de “avaliação sem referência a objetivos” – ASO –, “na qual o avaliador, intencionalmente, ignora os objetivos enunciados de um programa e busca todos os seus efeitos” (STUFFLEBEAM, 1981). Este conceito traz a possibilidade de o avaliador descobrir efeitos importantes não previstos, que o avaliador que se reporta aos objetivos pode negligenciar.

Para Parente (2004, p. 18), a abordagem de Scriven “pode ser considerada como fazendo uma certa ponte entre modelos de avaliação enquadrados no paradigma positivista e no naturalista ou construtivista”. De fato, ao propor a ASO de modo complementar à ACO, além de acrescentar os conceitos de avaliação com função formativa e somativa, Scriven contribui decisivamente para o avanço dos estudos sobre avaliação.

As funções propostas por Scriven constituem elementos determinantes para a emergência de outros modelos, como o proposto por Stufflebeam em 1967, denominado Modelo CIPP⁴ de Avaliação.

A construção deste modelo se deveu à consideração pelo autor de que a avaliação não deveria ser identificada com medida, com julgamento profissional ou com projeto experimental. Ainda que tais enfoques pudessem ter vantagens em determinados contextos, suas limitações representavam sérios impedimentos para a consecução de avaliações mais amplas, no nível de programas e projetos. Este modelo é assim descrito pelo autor:

O modelo CIPP classifica as decisões em quatro categorias: decisões de planejamento, de estruturação, de implementação e de reciclagem. Nas decisões de planejamento há possibilidade de escolha de objetivos. Decisões de estruturação são tomadas quando se elaboram projetos para a consecução de objetivos estipulados. Operacionalizar e executar um projeto exige decisões de implementação. O julgamento dos resultados dos projetos bem como a reação a eles podem ser considerados decisões de reciclagem. Já que há quatro tipos de decisões, o modelo inclui quatro tipos de avaliação: a avaliação do contexto que fundamenta as decisões de planejamento [...]. A avaliação de insumo que fundamenta as decisões de estruturação [...]. A avaliação do processo que fundamenta as decisões de implementação [...]. A avaliação do produto que fundamenta as decisões de reciclagem pela identificação e apreciação dos resultados do projeto. (STUFFLEBEAM, 1981, p. 127).

O Modelo CIPP de avaliação elaborado por Stufflebeam (1981) prevê que as avaliações de contexto, de insumo, de processo e de produto auxiliem tanto na tomada de decisões quanto na avaliação da produtividade. Desta forma, se identifica com as funções formativa e somativa da avaliação propostas por Scriven, de modo que

[...] os quatro tipos de avaliação são formativos se são realizados prospectivamente para fundamentar a tomada de decisões. São somativos se são realizados retroativamente tendo em vista a verificação da produtividade (STUFFLEBEAM, 1981, p. 128).

⁴ A sigla CIPP refere-se aos termos “contexto”, “insumo”, “processo” e “produto”, constituintes deste modelo de avaliação.

Ainda que houvesse propostas alternativas, diversos estudiosos seguiram a linha de Tyler, interpretando suas proposições, aperfeiçoando-as, detalhando-as e ampliando as reflexões em variadas direções. Sousa, S. (1995) refere a grande influência que autores norte-americanos⁵ exerceram nos estudos e publicações brasileiros, especialmente na década de 1970⁶.

Dentre estes autores, destaca-se Benjamin Bloom que publica a “Taxionomia de Objetivos Educacionais” em 1956, cuja versão brasileira data de 1973. Esta obra pode ser reconhecida como de grande influência entre os educadores brasileiros, especialmente por defender “a idéia que o domínio da aprendizagem é teoricamente disponível para todos, se houver possibilidade de encontrar os meios de ajudar cada estudante” (DESPREBITERIS, 1995, p. 52). A “pedagogia do domínio”, conforme ficou conhecida nos meios educacionais, assim se refere à avaliação:

Julgamentos a respeito do valor do material e dos métodos para certos propósitos. Julgamentos quantitativos e qualitativos acerca da medida em que material e métodos satisfazem os critérios. Uso de um padrão de avaliação. Os critérios podem ser aqueles determinados pelo estudante ou aqueles que lhe são dados (BLOOM et al., 1973, p. 198).

A contribuição de Bloom para a questão da avaliação se amplia com a publicação, em parceria com J. T. Hastings e G. F. Madaus, da obra “*Handbook on formative and summative evaluation of student learning*”, em 1971. Nesta obra os autores abordam a questão da avaliação da aprendizagem dos alunos, sistematizando os conceitos de avaliação formativa, avaliação somativa e avaliação diagnóstica. Esta última é proposta pelos autores como um

⁵ W. Ragan; R. Fleming; J. Popham; Bloom, Hastings e Madaus; R. Ebel; N. Gronlund; Ausubel, Novak e H

⁶ Segundo Saul (1994, p. 31), o tempo decorrido entre a produção teórica original e sua edição em versão brasileira chegava a ser de uma década, embora muitas idéias chegassem ao Brasil antes da produção editorial, em virtude do trânsito de professores brasileiros aos EUA e de acordos internacionais.

terceiro tipo de avaliação “distinto em muitos aspectos, mas ao mesmo tempo estreitamente relacionado à avaliação formativa e somativa”. (BLOOM; HASTINGS; MADAUS, 1971, p. 87).

A avaliação diagnóstica proposta por Bloom e seus colaboradores apresenta dois propósitos: alocar o estudante adequadamente no início de sua instrução ou descobrir as causas ocultas das deficiências na aprendizagem do estudante enquanto a instrução se desenvolve (BLOOM, HASTINGS E MADAUS, 1971, p. 87). Os autores estabelecem relação entre o primeiro propósito da avaliação diagnóstica e a questão do “agrupamento” de estudantes, indicando a possibilidade de reuni-los com base na classificação “brilhante”, “médio” ou “lento” (BLOOM, HASTINGS E MADAUS, 1971, p. 88). Este tipo de agrupamento resultaria, nos termos propostos por Thelen ⁷(1967, apud BLOOM et al., 1971), na formação de “grupos com educabilidade”. Esta noção da possibilidade de agrupamento dos alunos por proximidade de saberes influenciou a forma de organização de turmas, trazendo o conceito de “turmas homogêneas” para a formação de classes nesta época.

Nos anos 1970 são publicados trabalhos que introduzem alternativas aos modelos de avaliação até então existentes. As contribuições de Parlett e Hamilton (1977), apoiadas em estratégias e métodos de trabalho próprios da investigação socioantropológica, trazem o modelo de avaliação iluminativa. A consideração de fatores históricos, culturais, políticos e sociais no âmbito da avaliação em educação é fator fundamental nesta proposta, já que se tem em conta que interferem no contexto em que atuam alunos e professores, de modo a tornar “cada sala de aula um arranjo único de circunstâncias, pressões, hábitos, opiniões e estilos de trabalho que influencia o ensino e a aprendizagem que lá se realizam” (SOUSA, C. 1998, p.

⁷ THELEN, H. A. Classroom grouping for teachability. New York: Wiley, 1967.

164). Desta forma, o processo avaliativo exige do avaliador a convivência com o cotidiano escolar onde irá

[...] desemaranhar as variáveis que atuam em uma situação e isolar suas características significativas, buscando iluminar a compreensão das relações entre crenças, práticas, padrões organizacionais e comportamentos apresentados pelos agentes e sujeitos da ação educativa (SOUSA, C. 1998, p. 164).

O modelo de avaliação iluminativa tem seu foco na descrição e interpretação dos processos educativos e, por este motivo, as fases de observação e de investigação se constituem em etapas a serem observadas pelo avaliador.

MacDonald, em artigo publicado também em 1977, introduz o debate sobre a classificação política dos estudos avaliativos. Em sua proposta, a avaliação poderia ser burocrática, autocrática ou democrática. A primeira se caracterizaria como um serviço prestado a agências governamentais para atender a questões de controle de verbas educacionais. A avaliação autocrática, também desenvolvida por agências governamentais, teria como propósito a análise objetiva e rigorosa de políticas educativas. A avaliação democrática, estreitamente relacionada aos valores que orientam a cidadania consciente, seria realizada para atender às necessidades de informação e análise de uma determinada comunidade sobre um programa educacional. Neste contexto, o avaliador deve utilizar metodologias que permitam acessibilidade às informações de diferentes grupos sociais, de modo a favorecer a negociação e a tomada de decisões coletiva. (SOUSA, C. 1998, p.164)

No Brasil, diversos autores (ANDRÉ, 1978; SAUL, 1985; LUCKESI, 1984) procuraram desenvolver modelos alternativos de avaliação, seja em nível de currículo seja em nível de avaliação da aprendizagem, com abordagens de natureza predominantemente qualitativa. Sousa, C. (1998), em artigo que descreve e analisa a trajetória da avaliação

educacional no Brasil, constata que somente a partir dos anos 80 do século XX ocorreu questionamento mais relevante nesta área, quando as contribuições da sociologia evidenciaram a reprodução das desigualdades sociais no interior da escola. Autores como Bourdieu & Passeron (1964; 1970) e Baudelot & Establet (1971) nos trazem a visão de que a escola reproduz as estruturas das classes sociais, perpetuando o padrão de dominação vigente. Por outro lado, Gramsci (1978) e Snyders (1977) apontam que a escola é fundamental para a transformação das estruturas, pela via da elevação cultural dos estudantes das classes populares. Neste contexto, emerge a discussão sobre a função política da avaliação e aprofundam-se estudos que buscam contribuir para modificações práticas que pudessem superar “as indignidades já exaustivamente denunciadas”, nos termos de Sousa, C. (1998).

Dentre estes autores, destaca-se Saul (1994) que propõe um novo paradigma – o de “avaliação emancipatória” – para avaliar o currículo do Programa de Supervisão e Currículo no âmbito dos demais cursos de pós-graduação da Pontifícia Universidade Católica – PUC – de São Paulo. A autora afirma que

o paradigma de avaliação emancipatória que aqui se propõe tem a sua construção inspirada em três vertentes teórico-metodológicas: a primeira delas caracteriza-se como *avaliação democrática*; a segunda é a *crítica institucional e criação coletiva*; e a terceira é a *pesquisa participante* (SAUL, 1994, p. 53).

Sua proposta se fundamenta nas idéias de MacDonald (1977) sobre a avaliação democrática, de Paulo Freire (1978, 1980 e 1985) sobre a emancipação política pela via da educação e de Orlando Fals Borda (1981), a respeito dos princípios metodológicos da pesquisa participante.

Em nível de avaliação da aprendizagem, destaca-se Hoffmann (1991,1993) e sua proposição de “avaliação mediadora”. A autora sustenta sua proposta nas idéias de Jean Piaget a respeito do desenvolvimento e afirma:

O que pretendo introduzir neste texto é a perspectiva da ação avaliativa como uma das mediações pela qual se encorajaria a reorganização do saber. Ação, movimento, provocação, na tentativa de reciprocidade intelectual entre os elementos da ação educativa. Professor e aluno buscando coordenar seus pontos de vista, trocando idéias, reorganizando-as (HOFFMANN, 1991, p. 67).

A diversidade de modelos de avaliação, dentre os quais se destacaram aqui apenas alguns, oferece um amplo espectro de possibilidades na abordagem do conceito “avaliação”. Os caminhos percorridos pelos pesquisadores buscaram aportes nas diferentes ciências humanas e sociais: a psicologia, a sociologia, a antropologia e a própria pedagogia contribuíram para a construção de novos significados da avaliação.

Avaliar, hoje, não se restringe à elaboração e aplicação de bons testes que resultem em medidas quantificáveis, conforme preconizava Thorndike. Não é tampouco apenas um processo que determina em que medida os objetivos curriculares propostos são alcançados, como defendia Tyler. Avaliar é também considerar os resultados – esperados e não esperados - obtidos ao longo do processo de aprendizagem, na linha de pensamento de Scriven, assim como considerar o contexto e toda a sua complexidade, conforme Parlett e Hamilton. A referência ao contexto para que se estabeleçam objetivos, a definição de estratégias, procedimentos e instrumentos para sua consecução, a implementação da proposta e sua avaliação ao final do processo se constituem também em aspectos a serem observados pelo educador ao avaliar, conforme a proposta de Stufflebeam.

Avaliar pressupõe ainda tomar como necessária a busca por um caráter democrático do processo, que reconheça a função política da avaliação e que ouça e considere os atores

envolvidos, fundamentado nos princípios da participação e da emancipação possível, pela via do comprometimento do educador com as aprendizagens de seus alunos, na continuidade do pensamento de MacDonald, Saul, Freire e Hoffmann.

2.1. A avaliação formativa

O conceito de avaliação formativa inicialmente desenvolvido por Scriven (1967) e transportado para a avaliação das aprendizagens dos alunos através da pedagogia do domínio de Benjamim Bloom (1971; 1973) introduz a possibilidade da diferenciação das intervenções pedagógicas em favor da individualização das aprendizagens (PERRENOUD, 1999, p. 15). Neste sentido, a avaliação formativa apóia-se na crença de que é possível aos educadores conhecerem os processos de construção de conhecimentos de cada criança e, desta forma, contribuir para que cada uma avance em direção ao máximo de seu potencial, respeitando-se seu ritmo próprio de desenvolvimento.

Assim, práticas pedagógicas diversificadas que buscam a participação do aluno em todas as fases do processo educativo se apresentam como possibilidade de efetivação da avaliação formativa, integrada ao processo ensino-aprendizagem. Por isso, cabe ao professor observar o aluno na realização de suas tarefas e propor-lhe novos desafios de modo que o

aluno, em uma atividade metacognitiva⁸, reconheça seus próprios avanços, suas dificuldades e as maneiras pelas quais consiga superá-las. Desta forma, o trabalho pedagógico envolve aluno e professor em constante diálogo com o conhecimento (HOFFMANN, 1994), em uma parceria em favor do desenvolvimento de cada aluno e do aprimoramento do próprio trabalho pedagógico.

Para Hadji (2001, p. 20), “é a intenção dominante do avaliador que torna a avaliação formativa”, o que atribui ao professor um papel fundamental diante dos processos de construção de conhecimento dos alunos, de modo que

[...] a avaliação torna-se formativa na medida em que se inscreve em um projeto educativo específico, o de favorecer o desenvolvimento daquele que aprende, deixando de lado qualquer outra preocupação (HADJI, 2001, p. 20).

O interesse do professor pelo desenvolvimento de cada criança implica, pois, em observação e flexibilidade de forma que o educador, a partir dos elementos de que dispõe a respeito do desenvolvimento e da aprendizagem de cada criança, possa adequar suas práticas em favor deste desenvolvimento. Conforme Allal (1986, p. 182-188) explicita, neste contexto a avaliação ocorre em três etapas: coleta de informações, interpretação das informações coletadas e adaptação das atividades pedagógicas. A autora destaca que, na perspectiva cognitivista, na etapa de coleta de informações atribui-se uma importância secundária aos resultados da aprendizagem, priorizando-se a busca da compreensão dos processos que a constituem, para o que a observação do aluno pelo professor no decorrer da realização das tarefas é a atividade fundamental do professor. A interpretação das informações recolhidas

⁸ O termo metacognição refere-se à “consciência e conhecimento dos próprios processos mentais, de tal modo que o indivíduo consegue monitorar, regular e direcionar seus processos mentais para um desejado fim; auto-mediação” (HARRIS E HODGES, 1999).

“incidirá mais sobre a natureza da estratégia ou processo seguidos pelo aluno do que sobre a correção do resultado a que ele chegou” (ALLAL, 1986, p. 184). Assim, nesta etapa da avaliação formativa a ênfase do olhar do professor recai sobre as hipóteses utilizadas pelo aluno, de modo que seja possível ao professor compreender os processos cognitivos utilizados pelo aluno. A etapa de adaptação das atividades pedagógicas, segundo Allal (1986), deve prever a possibilidade da proposição de modificações das tarefas ou situações de aprendizagem, de sorte que seja possível “ajudar o aluno a descobrir aspectos pertinentes da tarefa e a comprometer-se na construção de uma estratégia mais adequada” (ALLAL, 1986, p. 187). Nesta etapa, a diversificação de estratégias de ensino pode concorrer para o sucesso do aluno: trabalhos individuais ou em pequenos grupos, interações professor-aluno, materiais “preparatórios” mais simples ou mais concretos, materiais de aprofundamento que conduzam o aluno a testar suas limitações e a formular estratégias mais amplas, jogos que promovam a interação entre alunos de diferentes estágios de desenvolvimento, etc.

A centralidade da ação do aluno enquanto sujeito de seu próprio processo de aprendizagem é o elemento fundamental na abordagem formativa da avaliação, indicando que as relações entre professor e aluno envolvem confiança, cumplicidade e cooperação: cabe ao professor

[...] formar o aluno para a regulação de seus próprios processos de pensamento e aprendizagem, partindo do princípio de que todo ser humano é, desde a primeira infância, capaz de representar, pelo menos parcialmente, seus próprios mecanismos mentais (PERRENOUD, 1999, p. 112).

Neste sentido, exerce papel fundamental na assunção das responsabilidades do aluno o recebimento de um *feedback* a respeito de sua aprendizagem, favorecendo o

reconhecimento de seus próprios avanços e também de suas dificuldades. Para Perrenoud (1999, p. 107), “pode-se considerar que todo feedback é formador, venha de onde vier e qualquer que seja sua intenção, visto que contribui para a regulação da aprendizagem em curso”.

O feedback, segundo Fernandes (2005), está inserido no contexto da comunicação e interação entre alunos e entre alunos e professores, no sentido de que estas possibilitem aos alunos tomar consciência de seus progressos e /ou dificuldades em relação às aprendizagens. Para este autor,

O feedback, em si mesmo, não resolve qualquer problema se não for devidamente pensado, estruturado e adequadamente integrado no processo de aprendizagem dos alunos [pois, em princípio], deve conduzir necessariamente a qualquer tipo de ação, ou conjunto de ações que o aluno desenvolve para poder melhorar a sua aprendizagem (FERNANDES, 2005, p. 83).

O envolvimento do aluno em seu próprio processo de aprendizagem e avaliação possibilita, assim, a realização de processos de auto-avaliação e auto-regulação, conduzindo à autonomia e à emancipação, conforme afirmam Mills (1994), Hadji (2001), Perrenoud (1999), Freire (1978) e Saul (1994).

Para Mills (1994, p. 5), “se os alunos não compreendem como avaliar a si próprios dependerão sempre de alguma fonte externa que realize por eles o julgamento”. Daí a relevância da realização de processos de auto-avaliação: aquele que procede à análise de suas realizações e toma consciência a respeito de seus próprios mecanismos de construção de conhecimento pode dispor da oportunidade de exercer a auto-regulação, nos termos em que a define Perrenoud (1999, p. 97): “[...] capacidade para gerir ele próprio seus projetos, seus progressos, suas estratégias diante das tarefas e dos obstáculos”.

Hadji (2001) avança nesta direção considerando que a auto-avaliação pode proporcionar o aprimoramento das atividades de auto-regulação:

O objetivo da ‘auto-avaliação’ no sentido clássico (como prática de instrumentação do autobalanço) é enriquecer o sistema interno de orientação para aumentar a eficiência da auto-regulação, verdadeira ‘chave’ de todo o sistema (HADJI, 2001, p. 102).

Para este autor, a tomada de consciência a respeito de seus próprios processos cognitivos – a metacognição – permite ao aluno explorar mais seus recursos e conhecimentos. Nesta perspectiva, abre-se a oportunidade para que o aluno se encaminhe para a conquista da autonomia, nos termos em que a define Paulo Freire (1996):

É decidindo que se aprende a decidir [...]. A autonomia, enquanto amadurecimento do ser para si, é processo, é vir a ser. Não ocorre em data marcada. É neste sentido que uma pedagogia da autonomia tem de estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade, vale dizer, em experiências respeitosas da liberdade (FREIRE, 1996, p. 121).

A avaliação formativa, conforme analisam os autores citados, é “uma dimensão do ato de ensinar” (PERRENOUD, 1999, p. 22) e, desta forma, é parte do processo educativo e referida sempre aos saberes em questão e às opções didáticas do professor que, de resto, estão relacionadas às suas concepções de educação, aluno, ensino e aprendizagem.

Enquanto conceito construído a partir da compreensão de que seus processos “estão integrados nas atividades de ensino e de aprendizagem” (ALLAL, 1986, p. 191), a avaliação formativa revela a importância dos processos de construção de conhecimento, de modo que contribua para que o aluno participe ativamente da avaliação através de um processo constante de *feedback* que o capacite a conhecer seus progressos e dificuldades, favorecendo a regulação e a auto-regulação das aprendizagens.

A partir do final da década de 1980 delineia-se, no âmbito da avaliação formativa, o movimento da avaliação alternativa “em reação à avaliação realizada, fundamentalmente,

com base em testes” (PARENTE, 2004, p. 28). Autores como Gipps (1994) e Gipps & Stobart (2003) publicam obras que apresentam esta avaliação, cujas bases se encontram “em princípios que decorrem do cognitivismo, do construtivismo, da psicologia social e das teorias socioculturais e sociocognitivas”. (FERNANDES, 2005, p. 63). Para este autor,

Trata-se de uma avaliação mais humanizada, mais situada nos contextos vividos por professores e alunos, mais centrada na regulação e na melhoria das aprendizagens, mais participada, mais transparente e integrada nos processos de ensino e de aprendizagem. Ou seja, uma avaliação que é eminentemente formativa nas suas formas e nos seus conteúdos” (FERNANDES, 2005, p. 63)

Outros autores (WIGGINS, 1990; ENGEL, 1993; HART, 1994; GULLO, 1994; FISCHER; KING, 1995; MC AFEE; LEONG, 1997; PUCKETT; BLACK, 1999) referem-se à “avaliação autêntica”, designando uma avaliação na qual “nós examinamos o desempenho do aluno em tarefas intelectualmente significativas” (WIGGINS, 1990), que fazem parte do cotidiano escolar.

2.2. A avaliação formativa autêntica

Com o intuito de esclarecer o significado de “autenticidade” relativo a esta abordagem, Wiggins (1990) afirma que avaliações autênticas requerem que os alunos sejam realizadores eficientes de tarefas com o conhecimento de que dispõem; através das avaliações autênticas os alunos têm a oportunidade de realizar um conjunto de tarefas que espelham as prioridades e desafios encontrados nas atividades do dia a dia e que avaliações autênticas

apreciam tanto os processos de construção de conhecimento quanto os produtos e respostas perfeitos, completos e justificáveis. Estas características resultam, segundo o autor, em validade e confiabilidade, visto que se apóiam em contextos reais de aprendizagem. Desta forma, a avaliação autêntica proporciona evidências concretas compreensíveis e diretamente observáveis a respeito das realizações de cada aluno.

Para Engel (1993), a avaliação pode ser considerada autêntica quando os resultados espelham tanto os métodos quanto os objetivos do aluno: torna-se possível observar o meio pelo qual a criança construiu sua produção e vislumbrar os objetivos a que se propôs, no contexto real de utilização de seus conhecimentos. Nas palavras da autora,

[...] estamos interessados em características de aprendizagem e formas de raciocínio [...] habilidades e informações são de fácil verificação, porque podem ser testadas fora de contexto [...] mas não podemos testar o que é essencial no processo de aprendizagem: os modos individuais de aprender e as formas de raciocinar (ENGEL, 1993, p. 9).

A implementação da avaliação autêntica favorece a produção de transformações significativas porque

mudanças no modo como se avalia acarretam inevitáveis mudanças em como se ensina e como os alunos aprendem. Os defensores da avaliação autêntica argumentam que estas mudanças não são apenas importantes para aprimorar a educação, como também beneficiam alunos, professores e famílias de muitos modos (HART, 1994, p. 11).

Os benefícios a que Hart (1994) se refere no excerto acima se traduzem em alterações nos papéis desempenhados pelos professores, alunos e pais pois no contexto da avaliação autêntica,

Os alunos têm grande clareza sobre suas obrigações (e são instados a dominar tarefas mais engajadas na aprendizagem) e os professores podem crer que os resultados da avaliação são significativos e úteis ao aprimoramento do ensino (WIGGINS, 1990).

Neste sentido, a avaliação autêntica oferece a oportunidade para que os alunos deixem de ter uma atitude passiva, passando a desempenhar um papel ativo nas atividades de avaliação e os professores compartilhem a responsabilidade pelo processo de avaliação com os alunos e com os pais, o que permite situar a avaliação em uma perspectiva intersubjetiva (PARENTE, 2004), com dimensão participativa (CONDEMARÍN; MEDINA, 2005) e democrática (RAMOS, 2000).

A participação do aluno na avaliação autêntica fundamenta-se em seu envolvimento com as tarefas propostas para a avaliação, que são de seu interesse e, desta forma, adquirem um maior significado no ambiente educativo, posto que atribuem ao aluno um papel de responsabilidade por sua própria aprendizagem. Os dados obtidos efetivamente informam os alunos sobre suas realizações favorecendo procedimentos de auto-avaliação, de modo que os alunos assumam a condução de seu próprio trabalho (PUCKET; BLACK, 1999). A centralidade do aluno nos processos de avaliação formativa autêntica proporciona um ensino individualizado que valoriza os processos pelos quais cada criança aprende, como processa a informação, como constrói conhecimentos ou como resolve problemas (GULLO, 1994). Nesta perspectiva, prioriza as necessidades de cada criança, atendendo à diversidade (OLIVEIRA-FORMOSINHO; AZEVEDO, 2002, p. 121).

Hart (1994, p. 11) enfatiza que, na avaliação autêntica “as atividades são planejadas para revelar o que eles [os alunos] sabem fazer ao invés de realçar suas fraquezas”. Desta forma, esta avaliação resulta em decréscimo da ansiedade e aumento da auto-estima.

Com relação à participação dos pais, passa a ser valorizada na medida em que as informações que recebem a respeito do processo de aprendizagem se tornam mais claras e

específicas sobre o percurso de evolução do aluno, melhorando a comunicação entre a família e a escola (WIGGINS, 1990; ENGEL, 1993).

A realização de tarefas estritamente relacionadas às atividades do cotidiano educativo, procurando apreciar as aprendizagens que a criança realiza na sala de atividades, no tempo do recreio, na hora do lanche e em quaisquer outros espaços da escola (MCAFEE; LEONG, 1997) confere a esta abordagem um caráter multidimensional, na medida em que “por meio dela pretende-se obter informações variadas” (CONDEMARÍN; MEDINA, 2005, p. 21). Assim, depreende-se a estreita relação entre a avaliação autêntica e o currículo implementado, tendo em conta que esta avaliação produz informações que contribuem para apoiar decisões relativas ao projeto pedagógico, ao currículo e às estratégias de ensino (PARENTE, 2004, p. 30). Para Condemarín e Medina (2005),

[...] a avaliação autêntica conceitua a avaliação como parte integral e natural da aprendizagem; utiliza múltiplos procedimentos e técnicas para avaliar as competências dos alunos em sua totalidade e complexidade e privilegia como uma fonte crítica de informação avaliativa as atividades e as interações cotidianas e significativas que se produzem entre os alunos e seus professores em sala de aula, por estarem mais próximas do ensino e da aprendizagem dos alunos que as provas escritas (CONDEMARÍN; MEDINA, 2005, p. vi, Apresentação).

Ao considerar as interações e as atividades realizadas no cotidiano escolar em detrimento de atividades previamente preparadas pelo educador para proceder à avaliação, a avaliação autêntica valoriza as experiências de aprendizagem em seu contexto real, favorecendo também a valorização das propostas pedagógicas desenvolvidas (FISCHER; KING, 1995).

Condemarín e Medina (2005) enumeram ainda as oportunidades que a avaliação formativa autêntica pode proporcionar aos educadores: a oportunidade de ampliar o repertório de procedimentos, técnicas e instrumentos que permitam aprimorar a avaliação; o

potencial para avaliar as competências reais dos alunos a partir das informações proporcionadas por seus desempenhos no contexto educativo; a oportunidade de valorizar a própria subjetividade como critério válido de avaliação; a oportunidade de comprometer os alunos em sua própria avaliação mediante a elaboração de critérios qualitativos que orientam seu processo de aprendizagem; a oportunidade de perceber a diversidade de estilos cognitivos, as múltiplas inteligências e os capitais culturais específicos; a oportunidade de avaliar criticamente as próprias práticas educativas para melhorá-las e a oportunidade de construir conhecimento pedagógico a partir da análise da própria experiência (CONDEMARÍN; MEDINA, 2005, p.173.).

Em contrapartida, as autoras reconhecem que há tensões e desafios à implementação desta abordagem, na medida em que permite a avaliação de aspectos que não seriam objeto de avaliação em outras abordagens; requer a utilização de procedimentos diversos das provas tradicionais, como a observação e o estímulo à autocrítica dos alunos; permite e estimula a colaboração entre as crianças no sentido de uma construção partilhada de conhecimentos; favorece a participação dos alunos no processo avaliativo e estimula a criatividade, através do encorajamento para a construção de respostas e interpretações pessoais de cada aluno.

O enfrentamento de tais tensões e desafios, segundo estas autoras, se constitui em oportunidade que se coloca aos educadores e pesquisadores para promover os avanços da avaliação autêntica, enquanto movimento ainda em construção.

Em síntese, a concepção de avaliação formativa autêntica favorece a implementação de

[...] um conjunto de procedimentos que torna possível observar, registrar e documentar, através de formas diversas, as experiências de aprendizagens iniciadas e desenvolvidas pelas crianças e usar estas informações para, em conjunto com as crianças, educadores e pais,

continuar a favorecer a aprendizagem e o desenvolvimento de cada criança (PARENTE, 2004, p. 31).

Nesta perspectiva, a abordagem aqui delineada contempla os fundamentos de avaliação através do acompanhamento e do registro do desenvolvimento das crianças estabelecidos pela LDB/96, pelas DCNEI/99 e pela Orientação Normativa nº 1 da SME/SP, valorizando as produções infantis e promovendo o reconhecimento, pelo professor, pelos pais e pela própria criança, de seus avanços, dificuldades e das formas como cada uma constrói o conhecimento.

As concepções de desenvolvimento fundamentadas no sócio-interacionismo e a contribuição dos pesquisadores que construíram os diversos modelos de avaliação conduziram ao reconhecimento da avaliação formativa enquanto conceito fundamental para a valorização dos processos de desenvolvimento individuais, da participação do aluno no processo avaliativo, da construção de sua autonomia no processo educativo e para a construção de propostas, pelo educador, que considerem as diferenças e peculiaridades de cada criança em seu desenvolvimento, perceptíveis através do acompanhamento. Neste sentido, a avaliação formativa autêntica se constitui em um conceito que, centrado em contextos reais de aprendizagem, pode favorecer o acompanhamento e o registro do desenvolvimento de cada criança.

Para que seja possível realizar a avaliação na educação infantil fundamentada na busca da compreensão dos complexos e singulares processos de desenvolvimento e aprendizagem pelos quais cada criança passa ao longo de sua infância no contexto da escola de educação infantil, torna-se necessária a construção de procedimentos que apóiem o

acompanhamento de cada uma, bem como o registro de seu processo de desenvolvimento e o oferecimento de oportunidades para a construção de experiências positivas de crescimento.

Neste contexto, a utilização de portfólios de avaliação se constitui como possibilidade de procedimento de avaliação formativa autêntica, na medida em que torna observável para as próprias crianças, para seus pais e educadores o desenvolvimento das mesmas diante das propostas de que participam (ENGEL, 1993; PUCKET; BLACK, 1999; RAMOS, 2000; PARENTE, 2004; FERNANDES, 2005; CONDEMARÍN; MEDINA, 2005).

Capítulo 2 – O *portfólio* de avaliação: registro processual do desenvolvimento e da aprendizagem

1. A origem do termo *portfólio* e seu uso na educação

O termo *portfólio* origina-se da composição de dois vocábulos latinos – o verbo *portáre*, cujo significado é 'portar, trazer, transportar' e o substantivo *folium*, cujo significado é 'folha'. A justaposição de ambos tem dois resultados possíveis: porta-fólio e portfolio; o primeiro utilizado no italiano – *portafoglio* –, no francês – *porte-feuille* e também no português – *porta-fólio* – e o segundo em inglês. A forma inglesa tem prevalecido em virtude da marcada influência norte-americana nos campos do comércio, das finanças e da publicidade, onde o termo é mais comumente empregado.

A etimologia da palavra oferece, desta forma, acepções que contemplam estes campos da ação humana como “pasta de cartão usada para guardar papéis, desenhos, estampas, etc.”⁹, “conjunto ou coleção daquilo que está ou pode ser guardado num porta-fólio (fotografias, gravuras etc.)”, “conjunto de trabalhos de um artista (*designer*, desenhista, cartunista, fotógrafo etc.) ou de fotos de ator ou modelo, usado para divulgação entre clientes prospectivos, editores etc.; buque”, “porta-fólio ('cartão') contendo material publicitário

⁹ Novo Dicionário da Língua Portuguesa. Aurélio Buarque de Holanda Ferreira. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, s/d.

(sugestões de leiautes, artes-finais, provas etc.) que se leva a um cliente para aprovação”¹⁰ e, na economia, “carteira de títulos negociáveis, pertencentes a um indivíduo ou instituição. Termo usado para designar a soma dos investimentos, valores e papéis comerciais possuídos por um banco ou outra organização de investimento.”¹¹

Tais acepções permitem extrair alguns princípios que potencialmente contribuem para uma compreensão mais abrangente do termo. Neste sentido, portfólio pode ser entendido como uma coleção intencionalmente organizada pelo(s) autor (es) dos trabalhos incluídos, com o objetivo de demonstrar, tão claramente quanto possível, o potencial do(s) autor(es) para responder a demandas que requeiram informações sobre determinada produção. A seleção dos itens que compõem o portfólio é realizada com base em auto-avaliação crítica que busca indicar a qualidade e a variedade dos trabalhos, na perspectiva de sua apreciação positiva.

No âmbito da educação, a utilização do termo portfólio¹² ocorre a partir do final dos anos oitenta e início dos anos noventa do século XX (GRACE, 1992), em função da busca por práticas de avaliação que pudessem responder mais adequadamente aos avanços das teorias da aprendizagem, especialmente no que diz respeito ao caráter processual do ensino e da aprendizagem, à participação ativa do aluno em todas as fases deste processo e à consideração da necessidade de sua maior individualização, resultante das diferenças de

¹⁰ Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa. Disponível em [http: </houaiss.uol.com.br/busca.jhtm>](http://houaiss.uol.com.br/busca.jhtm) Acesso em 08 ago. 2007.

¹¹ Econogloss - Glossário de termos técnicos em inglês de economia, finanças e *e-commerce*. Disponível em: <http://www.ipv.pt/econogloss/p.htm> Acesso em: 08 ago. 2007.

¹² A acentuação do termo “portfolio” neste estudo segue a tendência de aporuguesar os vocábulos de acordo com as regras da nossa língua, conforme se encontra nas obras traduzidas a respeito do tema e nas obras nacionais. Cf. Shores e Grace, 2001; Villas Boas, 2004.

ritmo na construção do conhecimento. Assim, ao termo portfólio acrescentou-se a adjetivação “de avaliação”.

No Brasil, os portfólios de avaliação têm sido utilizados em diferentes níveis escolares e áreas do conhecimento:

- no ensino fundamental¹³, como “norteador da prática pedagógica, organizador do processo ensino-aprendizagem, promovendo a reflexão e a avaliação permanente para o acompanhamento e a retomada do desenvolvimento pedagógico dos alunos”;

- no ensino superior, em cursos como Administração de Empresas¹⁴ e Enfermagem¹⁵, por exemplo, a fim de acompanhar, conhecer e avaliar o desenvolvimento da aprendizagem efetivada pelos acadêmicos, e no curso de Pedagogia¹⁶, na formação de professores, para “aprofundar o conhecimento sobre a relação ensino-aprendizagem” e “proporcionar evidências do que foi construído”;

- na educação de jovens e adultos¹⁷, como um “instrumento de avaliação processual e permanente” e

¹³ Orientações Pedagógicas – Vol. I. Prefeitura Municipal de Santos, S.P. Secretaria de Educação, Departamento Pedagógico. 2007.

Disponível em: <http://www.santos.sp.gov.br/educacao/deped/or_pedag_vol1.doc> Acesso em: 30 ago. 2007.

¹⁴ ALVES, Leonir Pessate. Portfólios como instrumentos de avaliação dos processos de ensinagem. 2003. Disponível em <www.anped.org.br/26/trabalhos/leonicepessatealves.rtf> Acesso em: 18 fev. 2006.

¹⁵ Programa da Disciplina Assistência de Enfermagem na Saúde da Criança e do Adolescente, do Curso de Graduação em Enfermagem da Universidade Estadual de Campinas, SP. Disponível em: <<http://www.comvest.unicamp.br/vr/vr2008/programas/Curso21/EN555.pdf>> Acesso em: 30 ago. 2007.

¹⁶ VIEIRA, Vânia Maria de Oliveira. Portfólio: uma proposta de avaliação como reconstrução do processo de aprendizagem. Psicologia escolar e educacional. dez/2002, vol. 6,n.2, p. 149-153.
VILLAS BOAS, B. M. F. O portfólio no Curso de Pedagogia: ampliando o diálogo entre professor e aluno. Educação & Sociedade, Campinas, v. 26, n. 90, p. 291-306, 2005.

¹⁷ Contextualização do Núcleo de Educação de Jovens e Adultos/as. Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis, SC. Divisão de Educação Continuada, Núcleo Central da Educação de

- na educação à distância¹⁸, como um procedimento de “avaliação contínua, sendo caracterizada pelo acompanhamento e orientação dos alunos ao longo do curso”, em formato digital, veiculado pela Internet ou por redes de intranet, denominado de portfólio digital ou *e-portfólio*.

Ainda no âmbito da educação, os portfólios constituem um procedimento de auto-avaliação do educador, no exercício de sua prática, conforme referido por Lopes (2005), no formato de registros que representam a construção de memória e constroem história, valorizam a ação docente contribuindo para a formação de sua *profissionalidade*¹⁹ e possibilitam “momentos de reflexão sistemática sobre o trabalho, a percepção de faltas, a elaboração de encaminhamentos” (LOPES, 2005, p. 128), por meio da narração, da reflexão e da avaliação.

No que se refere à educação infantil, a utilização do portfólio enquanto procedimento de avaliação tem sido objeto de estudo de pesquisadores cujas contribuições quanto à definição do conceito e aos seus diversos tipos ajudam a compreender esta concepção ainda recente no campo da educação.

Para Arter e Spandel (1992),

Portfólio é uma coleção proposital do trabalho do aluno que conta a história dos seus esforços, progresso ou desempenho em determinada área. Esta coleção deve incluir a participação do aluno na seleção do conteúdo do portfólio; as linhas básicas para a seleção; os critérios para julgamento do mérito; e evidência da auto-reflexão pelo aluno.

Jovens e Adultos/as. 2007. Disponível em: <<http://www.pmf.sc.gov.br/eja/propostaeja.html>> Acesso em: 30 ago.2007.

¹⁸ OTSUKA, Joice Lee. Análise do processo de avaliação contínua em um curso totalmente à distância. Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Computação, SP: 2002. Disponível em: <http://teleduc.nied.unicamp.br/pagina/publicacoes/14_joice_ve2002.pdf> Acesso em: 30 ago.2007.

¹⁹ A *profissionalidade docente* corresponde a uma construção histórica e social de um determinado modo de *ser* e *estar* na profissão, de “qualidades da prática profissional dos professores em função do que requer o trabalho educativo (CONTRERAS, 2002:74)”. *Apud* Lopes, 2005, p. 128.

Esta definição tem sido freqüentemente referida na literatura a respeito do tema (GRACE, 1992; GRUBB; COURTNEY, 1996; VILLAS BOAS, 2005;) e seus princípios – a avaliação como processo, a participação ativa do aluno neste processo, a auto-reflexão, o estabelecimento de critérios e linhas básicas para a seleção dos trabalhos – se consolidaram e foram complementados e detalhados por outros pesquisadores.

O portfólio é também reconhecido como um registro do processo de aprendizagem. Na definição de Grace (1992), este registro contempla o processo em variadas dimensões:

O portfólio é um registro do processo de aprendizagem da criança: o que ela aprendeu e como ela o fez; como ela pensa, questiona, analisa, sintetiza, produz, cria; e como ela interage – intelectualmente, emocionalmente e socialmente – com outros (GRACE, 1992).

A utilização do termo “coleção” por Arter e Spandel (1992) para definir o formato do portfólio é substituída pelo termo “registro” na definição de Grace (1992), acentuando a importância da documentação das fases do processo de modo a possibilitar sua análise crítica ao longo de seu desenvolvimento. A concepção do portfólio enquanto documentação é expressa por Kankaanranta (1996), para quem “o portfólio pode ser definido como uma documentação e seleção intencional do trabalho de uma criança”. A autora denomina os portfólios de “álbuns de crescimento” e assim os define:

[...] eles são um composto de informações coletadas para refletir positivamente as conquistas das crianças. O álbum de crescimento pode ser descrito como um retrato da criança, suas habilidades e interesses. Ele reflete o crescimento, o desenvolvimento e a aprendizagem individual da criança. Através dele desde muito pequena a criança está envolvida na auto-avaliação como parte da aprendizagem cooperativa (KANKAANRANTA, 1996).

Shores e Grace (2001, p. 43) apresentam uma definição que amplia os conceitos anteriores, permitindo a inclusão de outros elementos que não apenas as amostras de trabalhos das crianças: “o portfólio é definido como uma coleção de itens que revela,

conforme o tempo passa, os diferentes aspectos do crescimento e do desenvolvimento de cada criança”.

Em sua abordagem, às amostras de trabalhos se acrescentam fotografias, gravações em áudio e vídeo, entrevistas, registros de observação, relatos narrativos, resumos de reuniões de análise dos portfólios, listagens e escalas de classificação.

A utilização de diferentes formas de registro amplia a possibilidade do reconhecimento da evolução do desenvolvimento da criança, através de documentação cuja análise permite às crianças, aos pais e aos educadores o acompanhamento, a avaliação e a tomada de decisões a respeito dos caminhos que favorecerão a continuidade do processo educacional.

Os diversos modos de definir o portfólio ressaltam o potencial deste procedimento de avaliação que, por se fundamentar no protagonismo de cada criança ao longo de seu processo educativo, contribui para uma educação infantil mais humanizada e menos massificada.

Na continuidade do percurso em busca de uma compreensão mais abrangente do conceito, é importante conhecer alguns tipos de portfólio sugeridos por pesquisadores, com diferentes objetivos. Shores e Grace (2001) identificam três tipos distintos, com funções próprias. O primeiro, denominado de “portfólio particular”, consiste em documentos pessoais da criança, como históricos médicos, informações dos pais, endereço e telefones, registros de entrevistas com os pais e outras informações de caráter confidencial. As escolas mantêm, de modo geral, estes registros no âmbito da administração, denominados “prontuários” de cada criança. A acessibilidade do professor a estas informações amplia o conhecimento em relação a cada criança e complementa o quadro da avaliação por meio de portfólio.

O “portfólio de aprendizagem” é formado por anotações, rascunhos, esboços preliminares de projetos em curso, amostras de trabalhos recentes e o diário de aprendizagem da criança. As autoras enfatizam que este tipo é “a coleção da criança”, sendo freqüentemente consultado por elas.

O terceiro tipo é o “portfólio demonstrativo”, composto por amostras representativas de trabalho que expressam com nitidez os avanços significativos ou problemas persistentes. As fotografias, gravações em áudio e vídeo, as reflexões das crianças e os relatos narrativos do professor também fazem parte desta coleção. As autoras sublinham que o portfólio demonstrativo pode ser apresentado para o professor do ano seguinte, indicando seu potencial de contribuição à continuidade no processo pedagógico vivenciado por cada criança.

Em uma abordagem apoiada na distinção entre processo e produto, Epstein (s/d) distingue dois tipos de portfólio: aquele orientado pelo processo e outro, orientado pelo produto. O primeiro tipo, também denominado de “processofólio”, concentra as amostras dos projetos durante seu desenvolvimento, com amostras de trabalhos iniciais, intermediários e finais, e reflexões do aluno sobre sua trajetória de aprendizagem. O segundo tipo concentra apenas os melhores trabalhos, segundo auto-avaliação crítica do aluno e tem por objetivo refletir a qualidade final atingida.

Gardner (2001) considera que o termo portfólio seja insuficiente para contemplar toda a extensão do conceito e cunha o termo “portfólio de processo” de modo a reforçar a importância de registrar as etapas por que passam os alunos em seu desenvolvimento. No âmbito da teoria das inteligências múltiplas na educação infantil, Gardner, Feldman e Krechevsky (2001, p. 146) apontam o portfólio como “o principal veículo de avaliação no

domínio das artes visuais”, propondo a coleta de toda a produção artística de cada criança de modo a tornar possível “avaliar com precisão as capacidades artísticas da criança pequena”.

Com o objetivo de “simplificar o processo de escolha” dentre os tipos de portfólio, Rolheiser, Bower e Stevahn (2000) sugerem aos professores a consideração de duas categorias amplas que julgam ser as principais: o portfólio de crescimento e o portfólio dos melhores trabalhos.

Em consonância com a proposição de Epstein (s/d) e com a ênfase de Gardner (1993) no processo, o portfólio de crescimento tem o objetivo primordial de demonstrar o desenvolvimento individual e a evolução ascendente ao longo do tempo. Ao enfatizar o crescimento, este portfólio contém evidências dos esforços, insucessos, sucessos e alterações ocorridas ao longo do processo. Através deste tipo de portfólio, o aluno reconhece seus avanços e dificuldades e percebe as próprias mudanças, podendo partilhá-lo com outras pessoas. Deste portfólio podem ser extraídas as melhores produções, que comporão o segundo tipo proposto por estas autoras.

O portfólio dos melhores trabalhos proporciona ao aluno selecionar e expor, se assim o desejar, seu mais alto nível de realizações, resultado de seus esforços e compromisso com o próprio desenvolvimento. Pode conter tanto trabalhos que indicam o processo quanto os produtos finais, sendo também denominado pelas autoras de “portfólio de exibição” ou “portfólio mostruário”.

Dentre as contribuições sobre o tema encontra-se ainda a referência ao portfólio eletrônico como um formato específico, apoiado em tecnologias digitais como recipiente de trabalho, permitindo ao aluno colecionar e organizar artefatos de vários tipos de mídia como áudio, vídeo, gráfico e texto, usando links de hipertexto para organizar o material,

conectando a evidência aos objetivos pessoais ou aos padrões da escola ou instituição. Este formato de portfólio se parece com uma página de Internet, pessoal e individualizada (TOSH; WERDMULLER, 2004; CAMPBELL, 2005).

Não obstante a variedade de definições, tipos e categorias de portfólios de avaliação, este procedimento apresenta características específicas que lhe conferem identidade. Recorrendo aos autores referidos anteriormente, é possível identificar as principais características do portfólio de avaliação.

O portfólio de avaliação é uma coleção intencional de registros que documentam o processo de desenvolvimento e aprendizagem de cada aluno ao longo do tempo. A seleção do material que o compõe deve ser feita em colaboração entre o professor e o aluno, fundamentada em critérios negociados, referentes aos objetivos que se pretende alcançar. O material selecionado deve ser variado, contendo registros escritos pelo professor e pelo aluno, evidências da auto-reflexão do aluno, fotos, gravações em áudio e vídeo e, principalmente, amostras de trabalho do aluno, contemplando diversos aspectos ou dimensões de seu processo de aprendizagem. A utilização deste procedimento apoiado na auto-avaliação do aluno promove o auto-conhecimento e a auto-estima, valorizando seus esforços, o processo e os produtos, envolvendo o aluno, as famílias e o professor numa estratégia de avaliação autêntica, que fortalece e confere continuidade ao processo educativo.

Dados os elementos constitutivos mencionados acima, torna-se possível analisar as possibilidades de operacionalização deste procedimento no âmbito da educação infantil.

2. O portfólio de avaliação: um processo de realização

As decisões relativas à adoção deste procedimento no âmbito da pedagogia da infância podem ser tomadas pela administração, como parte integrante da política pública de educação, ou pela equipe de cada escola, em consonância com o princípio de autonomia pedagógica previsto na LDB/96²⁰. Arter e Spandel (1992), ao discutir questões relativas à responsabilidade pelo *design* do portfólio, consideram que

Se os portfólios são exigência superior, eles provavelmente são vistos como uma enorme imposição por ambos, alunos e professores, e o conteúdo muito provavelmente não é válido. Mas se a força motriz por trás do projeto vier dos próprios alunos e professores, os mesmos portfólios podem ser vistos como um meio inovador para mostrar, preservar ou celebrar o que já ocorre na sala de aula (ARTER; SPANDEL, 1992).

Os motivos que levam a esta decisão em nível de escola estão associados intrinsecamente aos objetivos que os educadores pretendem atingir com o portfólio os quais, por sua vez, determinam a escolha do tipo de portfólio a ser adotado. Em última instância, os motivos – por quê construí-los –, os objetivos – para quê elaborá-los – e o tipo de portfólio, isto é, seu modelo inspirador, estão relacionados às concepções de educação que norteiam a prática educativa. Parente (2004), recorrendo a Murphy (1998), ressalta que a mudança no âmbito da avaliação advinda da proposta de adoção de portfólios constitui um desafio posto aos educadores que fazem

uma escolha que significa por um lado assumir e, por outro lado, comunicar aos outros uma concepção de educação e uma visão de aprendizagem que tem subjacente um processo de construção pessoal e geral (PARENTE, 2004, p. 63).

²⁰ Item I do Artigo 12 da LDB/96.

Para Easley e Mitchell (2000), não há necessidade de todos os professores da escola implementarem os portfólios ao mesmo tempo pois “deveriam iniciar quando estivessem prontos”. Assim é possível que apenas parte da escola adote o procedimento, em caráter experimental, devendo o mesmo ser avaliado após um período de tempo que seja suficiente para coletar dados, ser revisto e reformulado se for o caso, em busca do sucesso do empreendimento.

O planejamento, a organização, a implantação e a continuidade do processo exigem do educador por um lado, disponibilidade de tempo e, por outro lado, disposição para trabalhar com as crianças de modo a fazê-las participar ativamente do processo de avaliação. A valorização das experiências de aprendizagem das crianças e a centralidade que elas ocupam no âmbito da proposta de construção do portfólio de avaliação inscrevem-se numa perspectiva educacional centrada no aluno, perspectiva esta que reconhece o papel da criança como protagonista de seu próprio processo de aprendizagem e desenvolvimento.

Para Diffily e Fleege (1992), a opção pelos portfólios implica em uma mudança de olhar do professor em relação às crianças, assim como implica em alterar a forma de documentar o processo educativo. Para estas autoras, é necessário ter cuidado para não permitir que ele conduza o trabalho com as crianças, produzindo atividades com o fim exclusivo de incluí-las nos portfólios, assim como não padronizar o procedimento. Esta advertência também é referida por Shores e Grace (2001, p. 18) que consideram que sua padronização arruinaria o verdadeiro benefício da avaliação com portfólios, considerando-se que eles constituem a base para um processo de ensino individual, centrado na criança.

Aos educadores que se comprometem com esta proposta é necessário ainda que estejam dispostos a refletir sobre toda a experiência e estejam cientes dos riscos e dos erros e enganos que podem ser cometidos.

Apesar da importância da presença dos elementos constitutivos básicos do portfólio de avaliação, há espaço para flexibilidade em sua construção. Esta flexibilidade se apresenta no reconhecimento de que assim como não há um modelo ideal de portfólio a ser desenvolvido, não há portfólios iguais, dados os princípios da seleção dos conteúdos pela via da auto-avaliação pelo aluno e das diferenças de desenvolvimento entre as crianças.

Kankaanranta (1996) explicita desta forma a individualidade dos portfólios:

[...] não há uma maneira correta de fazer portfólios; cada pasta é individual e diferente e espera-se que represente seu dono. [...] não há formato estabelecido tampouco para o portfólio concreto onde armazenar informação. Esta é, certamente, uma questão de escolha pessoal (KANKAANRANTA, 1996).

Para Arter e Spandel (1992) o fato de não haver um modo “correto” de construir o portfólio se deve a sua dependência do contexto, dos objetivos e da audiência. Por este motivo, a construção de portfólios de avaliação pressupõe que os envolvidos sejam levados a refletir sobre estas questões, em um movimento de aprendizagem contínua que envolve, além das crianças, os educadores e os pais.

A tomada de decisão de realizar a avaliação através do portfólio implica ainda na criação de uma estrutura conceitual e física (PARENTE, 2004, p. 66). A estrutura conceitual pode se fundamentar em pesquisas, leituras, intercâmbio com universidades, formação contínua e outros recursos a que a escola tenha acesso. Arter e Spandel (1992) consideram que os educadores podem obter informações úteis de outros educadores que se utilizam deste procedimento, de modo que sejam partilhadas tanto histórias de sucesso como as armadilhas

que possam surgir durante o processo. Estas autoras ressaltam ainda a necessidade de os educadores disporem de uma sólida formação em avaliação, especialmente no que diz respeito ao desenvolvimento e uso de critérios de desempenho, de modo que seja possível reconhecer as realizações dos alunos nas diversas áreas e trabalhar com eles na seleção do que seja mais representativo de seus avanços.

A estrutura física refere-se basicamente à organização e armazenamento dos portfólios e deve ser objeto de colaboração entre educador e crianças. Ambas, estrutura conceitual e estrutura física, estão subordinadas aos objetivos pretendidos pela comunidade escolar ao utilizar os portfólios enquanto procedimento de avaliação.

A existência de fases no processo de implantação dos portfólios de avaliação é referida por diversos autores (DE FINA, 1992; SHORES; GRACE, 2001; GRONLUND; ENGEL, 2001; VILLAS BOAS, 2004), sendo apontado como especialmente importante o momento do planejamento e da preparação, seguido da realização e utilização dos resultados. O planejamento e preparação constituem uma etapa crucial posto que nela se estabelecem a justificativa, os objetivos e a forma de organização, questões essenciais a serem discutidas previamente, ainda que possam ser continuamente repensadas e revistas ao longo do processo.

A definição dos objetivos do portfólio de avaliação se configura em elemento central no processo. Neste sentido, Arter e Spandel (1992), são contundentes quando afirmam que “sem um objetivo, um portfólio é apenas uma pasta de trabalhos do aluno”.

2.1. Definição de objetivos

A definição e explicitação dos objetivos ocupam um papel central na implantação dos portfólios de avaliação, visto que deles depende toda a estruturação do procedimento. Arter e Spandel (1992), ao sublinharem que a ausência de um propósito faz do portfólio uma mera coleção de trabalhos, alertam para o fato de que “diferentes objetivos poderiam resultar em diferentes portfólios”.

A definição dos objetivos influencia, portanto, desde a escolha do tipo de portfólio a ser desenvolvido, a organização do procedimento, os critérios para seleção do material que comporá o portfólio, até a utilização que dele se fará (PARENTE, 2004, p. 64). Para Grubb e Courtney (1996)

Portfólios não são simplesmente um lugar de depósito para uma seleção aleatória de trabalhos do aluno. O ‘objetivo’ transforma uma pasta de trabalhos do aluno em um portfólio de reflexões sobre metas e realizações.

Os objetivos para os quais os portfólios são utilizados são tão variáveis quanto os programas em que estão inseridos (EPSTEIN et al., 2004). Assim, podem ter por finalidade atender aos princípios básicos da avaliação como determinar o estado e os progressos realizados pelas crianças, informar sobre as estratégias de ensino, providenciar informações destinadas a outras pessoas que tenham interesse no desenvolvimento da criança e identificar crianças com necessidades especiais (PARENTE, 2004, p. 64). Podem ainda ter por meta armazenar os melhores trabalhos, a criação de sistemas longitudinais para demonstrar o processo que conduz a determinados produtos e projetar rubricas avaliativas para programas específicos (EPSTEIN et al., 2004).

A finalidade primordial do portfólio de avaliação na educação infantil é registrar o desenvolvimento e a aprendizagem da criança (SHORES; GRACE, 2001). A este objetivo podem ser acrescidos outros como a obtenção de informações relevantes para o planejamento do processo de ensino e aprendizagem, para conhecer os processos individuais de construção do conhecimento, para partilhar o desenvolvimento das crianças com seus pais, para estimular a auto-avaliação e o auto-conhecimento, para proceder à continuidade do processo educativo com base no desenvolvimento real das crianças, etc. (DIFFILY; FLEEGER, 1992; GRUBB; COURTNEY, 1996; KANKAANRANTA, 1996; EPSTEIN et al, 2004). Note-se que estas metas não são excludentes, sendo possível contemplar mais de uma delas no mesmo projeto ou estabelecer uma meta prioritária e metas secundárias.

Para além dos propósitos que se estabelecem para a avaliação através do uso de portfólios, este procedimento se caracteriza por apresentar variadas funções, intimamente dependentes da perspectiva pela qual são analisados. Kankaanranta (1996) organiza um quadro em que exemplifica as diferentes funções do ponto de vista da criança, da escola de educação infantil, dos pais e da escola de ensino fundamental. Para a criança, os portfólios podem ter as funções de “auto-conhecimento: é assim que eu cresço, me desenvolvo e aprendo. Crescimento físico, social, aprendizagem cognitiva, desenvolvimento da linguagem falada, expressão pictórica, iniciação à alfabetização, narração, auto-conceito, coragem e auto-avaliação”. Para a escola de educação infantil, as funções podem incluir “interação entre crianças; ensino: acompanhar o desenvolvimento da criança, ter uma visão mais próxima das crianças, planejamento, comunicação com a família, outros grupos, etc.” Para os pais, as funções podem ser: “participação familiar: o que meu filho está fazendo no jardim de infância? Como está se desenvolvendo? Em que ele está interessado? Como eu posso apoiá-

lo?” Para a escola de ensino fundamental, as funções podem ser: “o conhecimento do aluno: habilidades, interesses, o que ele ou ela pensa sobre aprendizagem e escola. Como eu deveria continuar com esta criança?”

Os diferentes objetivos e funções que o portfólio de avaliação tem condições de abarcar põem em relevo o potencial deste procedimento, cujo planejamento – como já insistimos anteriormente - é fundamental para o seu sucesso.

2.2. Planejamento e estruturação

Definidos os objetivos, o passo seguinte consiste em planejar e estruturar o processo de construção e a utilização dos portfólios de avaliação. Estas podem ser tarefas desafiadoras para todos os envolvidos, dada a variedade de tipos, conteúdos e possibilidades de elaboração, não havendo modelos a serem seguidos. Aceitar estes desafios e reconhecer que “o ato de planejar instrumentaliza o aprendizado do prever” e que “o planejamento organiza, sistematiza, disciplina a liberdade a nível individual e coletivo” (FREIRE, 1997, p. 56) resultam em mais segurança aos participantes.

A fase de planejamento comporta diversas escolhas, que Shores e Grace (2001, p. 88-138) agrupam no que denominam “política de portfólio”:

uma política de portfólio é um pequeno conjunto de regras básicas para a coleta de itens a serem guardados. Ela relaciona o que é coletado com sua pesquisa com os objetivos educacionais globais (SHORES; GRACE, 2001, p. 88).

Tais escolhas referem-se, basicamente, às questões: que formato assumirá? Quais serão seus conteúdos? Como serão coletados? Com que frequência? Como serão organizados e arquivados? Onde serão guardados? Qual a participação das crianças e dos pais durante o processo? Qual será seu destino ao final do ano?

O formato do portfólio está relacionado aos seus objetivos e ao contexto da escola e do grupo de crianças que participa de sua realização. Cada educador deve ter liberdade para discutir e adotar com seus alunos um formato que permita acesso das crianças e pais aos portfólios e, ao mesmo tempo, seja de fácil utilização pelas crianças. Shores e Grace (2001, p. 44) aconselham que, independentemente do formato, é necessário que os portfólios sejam resistentes, para que suportem o manuseio freqüente. A participação das crianças na estruturação dos portfólios deve ser estimulada de modo que elas se sintam autoras e proprietárias deste material. Permitir que as crianças escolham e decorem seus portfólios é uma forma de lhes proporcionar um sentimento de responsabilidade e individualidade (MILLS, 1994; KANKAANRANTA, 1996).

A escolha referente ao tipo de suporte que será utilizado para o registro também influencia na estrutura física do portfólio: fitas de áudio e vídeo necessitam de espaço adequado para armazenamento, assim como amostras de trabalhos, fotos, relatórios e outros registros escritos. A organização do material por categorias pode contribuir para facilitar o acesso.

A definição das categorias passíveis de constituição dos portfólios apóia-se nos objetivos educacionais de cada programa de educação infantil. Sabemos, no entanto, que tais objetivos, erigidos com base na legislação e nas orientações oficiais, são influenciados pelos

saberes, crenças e valores dos educadores (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2001²¹, apud PARENTE, 2005, p. 65) que contribuem para orientar os processos de seleção dos conteúdos dos portfólios.

Diffily (DIFFILY; FLEEGE, 1992) relata que em sua experiência foi adequada a escolha de pastas de arquivo divididas em cinco domínios de desenvolvimento: 1) cognição; 2) comunicação; 3) artes; 4) físico-motor e 5) social e emocional. A autora organizou ainda uma sexta pasta para cada criança, onde deposita as informações pessoais. Na análise dos portfólios construídos no caso estudado por Kankaanranta (1996), após um semestre de experimentação, verificou-se que os portfólios podem conter:

[...] dados pessoais; amostras do trabalho da criança: desenhos, pinturas (como a expressão pictórica da criança se desenvolve de 1 a 6 anos); textos escritos pela criança: contos, histórias, conversas, jogos; detalhes de diferentes eventos, celebrações e excursões no jardim de infância conforme experienciados pela criança; informação sobre as coisas que a criança aprecia (por exemplo uma música divertida, uma poesia, um livro); informação sobre a vida diária da criança no jardim de infância: o que ele ou ela faz, brinca, aprende, em quem está interessada; fotos de diferentes atividades; comentários narrativos das crianças e avaliações de seu trabalho; auto-avaliações e auto-reflexões (resumos das atividades) (KANKAANRANTA, 1996).

As evidências a serem coletadas devem ser adequadas aos objetivos educacionais e às possibilidades de cada educador. Além disso, a coleta dos conteúdos e a frequência com que esta tarefa se concretizará também devem ser objeto de planejamento do educador. Para Gronlund e Engel (2001, p.9), o recolhimento de conteúdos pode ocorrer espontaneamente na sala de aula, como parte da rotina diária. Cabe ao educador decidir a forma que melhor se adapta a seu trabalho cotidiano.

²¹ OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. Do Projecto Infância à Associação Criança: da formação escolar à formação em contexto. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia e FORMOSINHO, João. (orgs.). Associação Criança: um contexto de formação em contexto. Braga: Livraria Minho, 2001. p. 14-23.

Diversos autores (GRACE, 1992; GRUBB; COURTNEY, 1996; GRONLUND; ENGEL, 2001; WORTHAM; BARBOUR; DESJEAN-PERROTTA, 1998) se referem à importância de datar as evidências coletadas e organizá-las em ordem cronológica, de modo a constituir uma história do desenvolvimento de cada criança, fundamentada em elementos visíveis.

A participação das crianças na seleção das amostras de seu trabalho e a reflexão sobre sua produção são essenciais para a aquisição da capacidade de auto-avaliação, contribuindo também para o sentimento de posse de seu trabalho e responsabilidade sobre suas tarefas e escolhas. Planejar a forma como se dará a seleção, os momentos em que ocorrerá e as formas pelas quais serão realizadas as auto-avaliações contribui para que educador e crianças executem estas tarefas de modo eficiente e organizado.

Além das amostras, a inclusão de outros elementos que podem fazer parte dos portfólios como fotos, gravações em áudio e vídeo, entrevistas, registros de observação, relatos narrativos, testes de sondagem, resumos de reuniões de análise dos portfólios, também deve ser objeto de planejamento com relação à operacionalização: recursos necessários, periodicidade, forma de organização e armazenamento.

Assim como nas outras questões relativas à organização do portfólio, a participação dos pais no processo também requer planejamento para que ocorra efetivamente. Esta participação no processo de avaliação por portfólio deve estar inserida no contexto maior, que é o processo educativo escolar das crianças, posto que

[...] o envolvimento dos pais é um componente necessário para o sucesso do aluno. A parceria entre o lar e a escola é decisiva para o aperfeiçoamento e o sucesso da escola (WELDIN; TUMARKIN, 1997).

Desta forma, cabe ao educador informar os pais a respeito da implantação do portfólio de avaliação, planejar e orientar sua participação no processo, que pode variar de nível e intensidade dependendo dos objetivos e do tipo de portfólio desenvolvido promovendo assim uma efetiva cooperação entre a instituição e a família.

Dado seu interesse no desenvolvimento das crianças, o fluxo de informações deve ser contínuo no desenvolvimento deste processo, pois “na educação infantil não é suficiente para a família receber periodicamente notícias sobre a obtenção de êxitos educativos” (DIEGO, 2003, p. 65). Assim, é necessário estabelecer momentos formais de comunicação tais como reuniões, entrevistas e informes tanto quanto manter canais permanentes de informação que possibilitem que os pais se inteirem a respeito das atividades pedagógicas e da avaliação. A fim de estimular e facilitar a participação dos pais no processo do portfólio de avaliação, Gronlund e Engel (2001, p. 220) sugerem que as reuniões sejam agendadas de acordo com as conveniências de horário dos pais, na perspectiva de atender a todos eles.

Martin (1996) considera que o envolvimento dos pais é possível em todos os estágios da avaliação. De acordo com esta autora,

Para que ocorra uma avaliação adequada das crianças pequenas é essencial incluir os pais no time dos adultos que se preocupam com a vida da criança; eles terão sempre perspectivas a oferecer que contribuem para um conhecimento amplo da criança e são as pessoas chave na vida da criança que têm os sentimentos mais fortes em relação a ela, laços mais próximos e a responsabilidade última pela criança.

O envolvimento dos pais no processo do portfólio de avaliação não deve se restringir a receber ou partilhar informação sobre seus filhos, mas incluir suas contribuições para o arquivamento de realizações:

[...] desta forma a propriedade dos portfólios é parcialmente estendida aos pais e o processo de portfólio é visto como um diálogo entre pais, professores e crianças (KANKAARANTA, 1996).

Shores e Grace (2001, p. 17) enfatizam, em sua proposta, a importância da participação de toda a família, abrangendo os irmãos e outros membros, encorajando-os a fazer parte da vida escolar da criança e desenvolvendo “um círculo de aprendizado que se estende da escola até o lar e vice-versa”. Esta proposta abre caminho para a valorização dos interesses da criança e de suas experiências para além da instituição, buscando integrar a família ao ambiente escolar e solicita – mais do que meramente permitindo – sua participação no envio de materiais para compor o portfólio da criança. Este nível de envolvimento das famílias contribui para a criação e a manutenção de laços mais fortalecidos entre as crianças e a escola, e entre esta e as famílias.

O destino a ser dado aos portfólios ao final de cada ano letivo também consiste em objeto de planejamento pelo educador, pois variará em função dos objetivos estabelecidos e influenciará o tipo de portfólio a ser desenvolvido. As famílias e as próprias crianças formarão, sem dúvida, a audiência final dos trabalhos realizados, além dos professores do ano seguinte.

2.2.1. Conteúdos e processos de seleção

As decisões relativas aos conteúdos dos portfólios de avaliação estão diretamente vinculadas aos objetivos educacionais pretendidos, aos propósitos específicos atribuídos ao uso do portfólio, a sua estrutura e à disponibilidade em termos de materiais e espaço para

armazenamento. Assim, planejar e decidir sobre quais serão os conteúdos, se irão abarcar todas as áreas e domínios de desenvolvimento, alguns deles ou apenas um e sobre a adoção de critérios para a seleção são tarefas essenciais do educador antes de iniciar o processo de implantação dos portfólios de avaliação.

A definição dos critérios emerge como um item primordial a ser considerado pelo educador ao proceder a seleção de conteúdos. Arter e Spandel (1992) observam que a decisão sobre o que deve ser incluído ou excluído do portfólio baseia-se necessariamente em algum critério, que deve estar clara e cuidadosamente explicitado e necessita ser partilhado por todos aqueles que possam contribuir com a inclusão de itens no portfólio. A este respeito, as autoras questionam:

na ausência absoluta de critérios, como saber que tipo de trabalho o aluno realizou durante o ano? Como o aluno sabe se deve ficar satisfeito, extasiado ou desanimado? Como o aluno ou o professor sabem quais objetivos devem ser estabelecidos para a próxima etapa? (ARTER; SPANDEL, 1992)

Estas indagações fazem dos critérios uma necessidade a ser satisfeita logo no início do processo posto que direcionarão a escolha dos conteúdos, que são a essência substantiva dos portfólios de avaliação.

Estas autoras salientam a importância de estabelecer linhas mestras para a seleção dos conteúdos as quais devem estar alinhadas aos critérios. Tais linhas básicas, sugerem as autoras, precisam estar situadas a meio termo entre um procedimento extremamente estruturado e um procedimento completamente não estruturado, como é o caso da especificação de categorias de entrada.

A participação das crianças na definição de critérios para a composição dos portfólios representa uma oportunidade de partilhar com elas a responsabilidade de construir

parâmetros para a avaliação. Por meio da discussão sobre parâmetros como exercício de reflexão sobre o desempenho e a avaliação, as crianças passam a ser parceiras do educador no processo pedagógico, adquirindo assim melhores condições de compreender seu próprio desenvolvimento.

A escolha de conteúdos deve ter por princípio proporcionar evidências a respeito do desenvolvimento individual das crianças e das experiências significativas de aprendizagem por que passaram ao longo do tempo (PARENTE, 2004, p. 68). Desta forma, os portfólios são estritamente individuais: “dois portfólios nunca são iguais, porque as crianças são todas diferentes e, assim, suas atividades pedagógicas devem ser também diferentes” (SHORES; GRACE, 2001, p. 43).

A variedade de tipos de itens passíveis de inclusão nos portfólios de avaliação na educação infantil é evidenciada pela contribuição de diversos autores que pesquisaram este tema, remetendo à busca de uma documentação abrangente, que possibilite uma visão ampla do desenvolvimento e da aprendizagem das crianças. O ponto comum entre estas contribuições é a presença de amostras de trabalhos realizados pelas crianças (GRACE, 1992; DE FINA, 1992; ARTER; SPANDEL, 1992; MEISELS, 1995; GRUBB; COURTNEY, 1996; EASLEY; MITCHELL, 2000; SHORES; GRACE, 2001), que se constituem no eixo fundamental dos portfólios de avaliação, tendo em vista que serão objeto de auto-avaliação pelas crianças, apreciação pelos pais e suporte para o acompanhamento dos progressos, como também para a avaliação e para a proposição de novas atividades pelos educadores.

As amostras de trabalho das crianças, enquanto materiais originais inalterados que não foram revisados, são fontes primárias de informação sobre seu progresso (SHORES;

GRACE, 2001, p. 46), documentando seu processo de desenvolvimento em bases autênticas de realização, o que não seria possível através de outros meios. Por esta razão, uma ampla variedade de registros realizados pelas crianças, de diversos tipos e referentes a variados domínios de desenvolvimento é sugerida por Grace (1992) e Diffily e Fleege (1992).

Registros escritos de diversos tipos, a escrita do nome, listagens variadas, histórias, registros de quantidades, desenhos, pinturas, a experimentação de diversos materiais artísticos, recortes a dedo e com o uso da tesoura, colagens, gravações em áudio de reconto de histórias, de depoimentos, de brincadeiras faladas e cantadas como parlendas e trava-línguas e, ainda, fotografias e filmagens em vídeo de projetos e trabalhos em três dimensões cuja documentação não seria possível de outro modo. Todos estes tipos de registros podem ser incluídos nos portfólios, não se excluindo outros que possam ser criados pelas crianças e armazenados enquanto documentação de seu processo de desenvolvimento. “A criatividade é a única limitação imposta aos conteúdos de portfólios de crianças”, afirmam Shores e Grace (2001, p. 45).

A seleção das amostras de trabalho pode ser realizada pela criança, pelo professor ou, de modo partilhado, por ambos. Diversos autores referem como essencial a participação da criança, auxiliada pelo educador, no processo de seleção (DIFFILY; FLEEGER, 1992; ARTER; SPANDEL, 1992; MEISELS, 1995; KANKAANRANTA, 1996; GRUBB; COURTNEY, 1996; HELM; GRONLUND, 2000; EASLEY; MITCHELL, 2000; SHORES; GRACE, 2001; PARENTE, 2004) pois através desta participação, a criança toma parte ativamente no processo educativo e de avaliação, reflete sobre sua própria aprendizagem exercitando a auto-avaliação, aprende a fazer escolhas, adquire consciência sobre seu desenvolvimento e realizações, capacita-se a determinar objetivos de aprendizagem pessoais,

desenvolve um senso de propriedade sobre sua produção, aumenta sua auto-estima e desenvolve auto-conhecimento.

A reflexão da criança sobre sua própria produção pode conduzi-la a uma compreensão de seus próprios processos de aprendizagem, refletindo sobre os caminhos que a levaram a esta produção. Ao registrar esta auto-reflexão, oralmente ou por escrito, a criança desenvolve processos de metacognição²² (ARTER; SPANDEL, 1992; HERBERT, 2001), o que a encoraja a buscar novos desafios.

Dada a relevância da participação da criança no processo de avaliação por portfólio, é importante que a mesma seja esclarecida sobre o que é um portfólio, o que o constitui, para que serve e qual a expectativa do educador com a sua participação. Parente (2004, p. 74) afirma que

As crianças têm de ser ensinadas a selecionar amostras que expressem crescimento e desenvolvimento, a refletir sobre essas amostras e, em última análise, a apreciar os progressos e o desenvolvimento pessoal (PARENTE, 2004, p. 74).

Conversar com o grupo de crianças, explicar a elas o procedimento a ser adotado, encorajá-las a colecionar e selecionar amostras de seus trabalhos, ouvi-las e ajudá-las a refletir sobre sua produção e escolhas é tarefa importante do educador neste processo.

Na mesma perspectiva, Kankaanranta (1996) afirma que embora o portfólio seja uma propriedade da criança, os professores têm um papel importante no processo de avaliação:

Eles são ouvintes e encorajam as crianças a refletir elaborando questões como as seguintes: o que esta pasta conta sobre você como aprendiz? O que você aprendeu? Como você mudou? Qual é a peça de trabalho mais importante para você? Por quê? Como você fez? O que ela conta sobre você? O que aconteceu depois? Qual você gosta mais? [...]

²² O termo metacognição refere-se à “consciência e conhecimento dos próprios processos mentais, de tal modo que o indivíduo consegue monitorar, regular e direcionar seus processos mentais para um desejado fim; auto-mediação” (HARRIS; HODGES, 1999).

A autora afirma ainda que

Quanto mais nova a criança, mais central é o papel do professor. Entretanto, desde muito novas as crianças estão interessadas em suas pastas e gostam de olhá-las com seus professores repetidamente.

Para Diffily e Fleege (1992), a questão da auto-avaliação não é tarefa fácil. Para operacionalizar este objetivo, Diffily relata que estabeleceu um procedimento que auxiliou no desenvolvimento desta capacidade: estabeleceu cartões individuais nos quais escrevia a resposta de cada criança para a questão “esta semana eu aprendi...” A coleta destes cartões de aprendizagem durante um período de tempo pode mostrar o real crescimento das crianças e seu arquivamento nos portfólios possibilita demonstrar como as crianças se desenvolvem na área da auto-avaliação e seu desenvolvimento da linguagem oral. Cabe ao educador empregar procedimentos capazes de ajudar as crianças a procederem a auto-avaliação de modo que estas aprimorem seu olhar sobre sua própria produção de modo gradativo.

A proporção de participação das crianças e dos educadores na seleção das amostras de trabalhos pode ser variável, dependendo “da idade das crianças, de seu nível de desenvolvimento e de suas experiências prévias” (PARENTE, 2004, p. 73). Para Martin (1996), o envolvimento das crianças pode ser crescente, sendo uma habilidade a ser construída paulatinamente, conforme as crianças crescem e compreendem melhor a importância de efetuarem escolhas e pensarem sobre elas.

Embora a participação das crianças na seleção de amostras de seus trabalhos seja relevante para o desenvolvimento do processo de avaliação por portfólios, há autores que consideram possível que a seleção seja efetuada apenas pelo professor, como Helm e Gronlund (2000) e Easley e Mitchell (2000). Para Helm e Gronlund (2000), a seleção das

amostras de trabalho para o portfólio pode ser realizada pelo professor que, durante o processo de coleta e na fase posterior, de análise do material coletado, reflete sobre a produção das crianças no que diz respeito a conhecimentos e habilidades e sobre a adequação da documentação de modo que ofereça evidências do progresso das crianças em relação a seus objetivos de avaliação. Easley e Mitchell (2000), por seu turno, apontam a possibilidade de o professor proceder à escolha de amostras especialmente no período de transição entre o procedimento anterior de avaliação e o uso do portfólio, tendo em vista que os alunos ainda não estão familiarizados com o novo procedimento. Conforme o ano letivo avança, o professor explica o novo processo de avaliação, constrói com seus alunos os critérios e os capacita a selecionar suas amostras e realizar auto-avaliações.

Ainda com relação às amostras de trabalho, em algumas ocasiões específicas o professor pode solicitar às crianças a realização de determinadas tarefas com o intuito de incluí-las nos portfólios, de modo que possa registrar o processo de aprendizagem de aspectos específicos, embora esta não seja uma prática usual (DIFFILY; FLEEGER, 1992). Incluem-se nesta categoria os testes de sondagem, referidos por Grace (1992) e Grubb e Courtney (1996) como instrumentos que auxiliam o educador a identificar habilidades e potenciais que as crianças já apresentam, para que seja possível ao educador planejar experiências de aprendizagem significativas para as crianças. Entretanto, Grace (1992) alerta para que tais testes não sejam, em hipótese alguma, utilizados para classificar, rotular, agrupar ou reter crianças em determinadas etapas da educação infantil.

As observações e os registros apoiados em recursos diversificados também são referidos como conteúdos dos portfólios por diversos autores (BREDEKAMP; SHEPARD, 1990; GRACE, 1992; DIFFILY; FLEEGER, 1992; MEISELS, 1995; KANKAANRANTA,

1996; GRUBB; COURTNEY, 1996; MARTIN, 1996; HELM; GRONLUND, 2000; EASLEY; MITCHELL, 2000; SHORES; GRACE, 2001; HERBERT, 2001; PARENTE, 2004). A utilização de registros escritos, como relatórios narrativos, registros de incidentes específicos e listas de verificação, de registros em fotografias, gravações em áudio e vídeo, enquanto instrumentos de documentação, também deve ser objeto de planejamento e organização pelo educador, de modo que venham a compor os portfólios contribuindo para ampliar o espectro de informações a respeito do desenvolvimento da criança, para além das amostras de seus trabalhos.

Os diferentes formatos de observação prestam-se a diferentes objetivos e podem ser documentados de diversas formas. É papel do educador escolher o formato de observação e o meio de registro mais adequado às situações observadas e aos propósitos da observação. Incidentes específicos ou eventos particularmente interessantes observados pelo educador podem ser registrados por escrito, através de fotografias, gravações em áudio ou em vídeo.

A observação e seu registro escrito podem tomar um tempo excessivo do educador para o que Shores e Grace (2001, p. 118) sugerem que este solicite a ajuda de um assistente para assumir suas funções enquanto ele observa e registra aquilo que se propôs. Diffily (DIFFILY; FLEEGE, 1992) sugere que sejam registrados formalmente apenas os eventos especialmente significativos; as outras situações podem ser anotadas brevemente, de modo mais informal, em *post-it*, por exemplo. A autora considera estes registros bastante úteis, especialmente quando podem acrescentar informações às amostras de trabalho, auxiliando na descrição dos processos que a criança utiliza para desenvolver suas atividades. Enquadram-se nesta situação as explicações que a criança fornece a respeito de seus projetos, desenhos,

pinturas e outras atividades e ainda as situações em que expressa seus pensamentos em voz alta, enquanto realiza suas atividades.

A utilização de listas de verificação também é referida por diversos autores (GRACE, 1992; DIFFILY; FLEEGER, 1992; GRUBB; COURTNEY, 1996) como um instrumento de registro de observação capaz de fornecer informação relevante sobre o desenvolvimento das crianças. De modo geral, tais listas se constituem de um rol de itens formulados segundo os objetivos e comumente são divididas em diferentes áreas de desenvolvimento (GRUBB; COURTNEY, 1996). Sua estruturação em itens determinados para observação e registro requer que o educador as utilize para aferir situações específicas durante as atividades regulares das crianças. Diffily (DIFFILY; FLEEGER, 1992, p. 10) considera que a utilização de listas de verificação criadas por outros educadores pode restringir a observação aos itens especificados, fazendo com que o educador às vezes possa estabelecer situações que favoreçam o uso dos itens da lista. A autora relata que, em sua experiência, percebeu a importância de criar suas próprias listas, com itens mais abertos para registro segundo cada situação exigia, de modo que atendessem mais adequadamente aos objetivos de sua observação: “eu sei o que estou buscando nas diferentes áreas de desenvolvimento. Eu sei o que esperar das crianças através de minhas experiências com elas” (DIFFILY; FLEEGER, 1992, p. 8). A criação de instrumentos de registro de observação pelo próprio educador pode ampliar suas possibilidades de acompanhar os interesses e realizações das crianças para além do que está previsto em listagens previamente estabelecidas ou daquilo que a educadora espera.

A utilização de fotografias e gravações em áudio e vídeo como suporte para registro de eventos significativos é referida por Diffily e Fleege, (1992), Kankaanranta (1996), Shores

e Grace (2001) e Gronlund e Engel (2001) como um meio adequado para documentar situações e atividades no momento e da forma como ocorrem e que, de outra forma, não seriam documentadas adequadamente, tornando-se itens valiosos para a complementação dos portfólios de avaliação. Para Diffily e Fleege (1992), a inclusão de gravações em vídeo e fotos torna-se relevante por sua potencialidade de demonstração inequívoca das realizações e dos avanços infantis. Projetos em três dimensões, interações entre crianças e entre crianças e objetos, situações em que as crianças estão envolvidas em atividades significativas são exemplos de objetos deste tipo de registro.

Disponer dos recursos necessários para fotografar e gravar em áudio e vídeo torna-se condição fundamental para sua utilização, que deve ser também planejada. A solicitação da colaboração dos pais no envio de material de suporte como filmes e fitas de áudio e vídeo é sugerida por Diffily e Fleege (1996) e Shores e Grace (2001), de modo a minimizar os custos que a utilização deste tipo de recurso pode acarretar.

A importância de que as fotografias e as filmagens ocorram em situações de envolvimento real das crianças em atividades, capturando-se momentos que claramente demonstrem seu interesse e evitando-se que as crianças posem para as fotos é ressaltada por Gronlund e Engel (2001, p. 108-110). Para auxiliar o educador a proceder este tipo de registro, estas autoras apontam para a importância de ele ter sempre em mente a questão: “O que esta imagem me diz sobre como esta criança está crescendo e aprendendo?”

Às fotografias podem ser anexados comentários, explicações e descrições da cena, conforme sugerem Shores e Grace (2001), de modo que as imagens sejam contextualizadas para posterior apreciação e compreensão da importância de sua inclusão nos portfólios. Estas

autoras sugerem ainda que as fotografias sejam mostradas às crianças, pois a maioria delas aprecia vê-las e faz comentários que podem ser também objeto de registro do educador.

As entrevistas, formais ou informais, com as crianças e com seus pais, embora não referidas por todos os autores consultados, também podem se constituir em itens a serem incluídos nos portfólios de avaliação, pelo potencial que apresentam de fornecer informações adicionais a respeito do desenvolvimento e da aprendizagem das crianças (GRACE, 1992; DIFFILY; FLEEGER, 1992; GRUBB; COURTNEY, 1996; WELDIN; TUMARKIN (1997); SHORES; GRACE, 2001). Cabe ao educador planejar estas entrevistas de acordo com os objetivos que pretende atingir.

Entrevistar as crianças ou colocar questões oralmente para ouvir suas respostas se apresenta como mais uma oportunidade para a criança demonstrar o desenvolvimento da linguagem oral e a forma como se dá seu processo de raciocínio (SHORES; GRACE, p. 62). Ao recontar uma história, explicar a forma como pensa para solucionar problemas, o que sabe sobre determinado tema ou explicar a forma como realiza determinadas atividades (GRACE, 1992; DIFFILY; FLEEGER, 1992), a criança tem a oportunidade de expressar-se e sentir o interesse do educador por aquilo que ela pensa. Estas entrevistas podem ser gravadas em áudio em fitas individuais e posteriormente serem transcritas, de modo a facilitar a comparação de dados obtidos com a mesma criança em diferentes ocasiões.

Entrevistas e relatos de reuniões com os pais também são material que pode ser incluído no portfólio, sendo apontados por Grubb e Courtney (1996), Kankaanranta (1996), Weldin e Tumarkin (1997) e Shores e Grace (2001) como fontes relevantes de informação a respeito da criança.

Para Kankaanranta (1996), os pais podem participar do portfólio contribuindo com o acréscimo de informações sobre a vida da criança, seus interesses e atividades, assim como auxiliando a criança a selecionar amostras de trabalhos. Weldin e Tumarkin (1997) sugerem que os pais sejam instados e instruídos sistematicamente para sua participação no processo comparecendo às reuniões com os educadores.

Visando um envolvimento mais ativo dos pais no portfólio de avaliação, Wortham, Barbour e Desjean-Perrotta (1998, p. 21) propõem que os pais respondam a questionários a respeito da saúde da criança, das experiências escolares prévias, da composição da família e forneçam informações específicas sobre o ambiente familiar em que vivem. Podem também enviar amostras de escrita, desenhos das crianças produzidos em casa bem como fotografias e outros elementos que serão incorporados aos portfólios das crianças. A apreciação dos portfólios pelos pais e seus comentários sobre as reuniões ocorridas na escola, redigidos por eles próprios ou pelo educador, também devem ser incluídos. Esta variedade de informações propicia um quadro mais completo sobre o desenvolvimento de cada criança.

Para Grubb e Courtney (1996), o registro de entrevistas, encontros, reuniões, conversas informais e contatos telefônicos entre o educador e os pais é um meio de documentar informações que proporcionem ao professor compreender melhor o ambiente familiar da criança e estabelecer relações entre estes dados e as experiências da criança na escola. Em linha semelhante, Shores e Grace (2001, p. 18) destacam a importância de o educador apreender, através dos relatos obtidos junto aos pais, a forma como a criança incorpora conceitos, competências e informações adquiridas na escola em sua vida cotidiana.

Dada a diversidade de conteúdos passíveis de inclusão nos portfólios de avaliação, cabem ao educador duas importantes tarefas: orientar a seleção das amostras pelas crianças,

assim como selecionar os outros registros que sejam ao mesmo tempo relevantes para atingir seus objetivos e pertinentes para retratar o desenvolvimento de cada criança.

2.2.2. Aspectos organizacionais: a linha do tempo e o armazenamento

É fundamental traçar uma linha do tempo que abarque as diversas atividades que envolvem a construção do portfólio de avaliação, já que é necessário dar conta da variedade de itens que o compõem, dos diferentes colaboradores para a produção destes itens – crianças, pais e educador – e da duração do procedimento, que deve se estender por um período de tempo suficiente para atingir seu principal objetivo: registrar o desenvolvimento e a aprendizagem da criança.

Em consonância com os objetivos, o tipo de portfólio em desenvolvimento e a natureza processual da construção deste procedimento, é preciso enfatizar a flexibilidade na estruturação da linha do tempo referente à coleta de material. Arter e Spandel (1992) citando outros autores, afirmam que “um meio útil de pensar sobre o portfólio é como um projeto que conta uma história”. Assim, planejar momentos para a seleção dos conteúdos auxilia o educador “a gerir melhor o tempo que utiliza para cada tarefa e a desenvolver expectativas realistas” (PARENTE, 2004, p. 76).

Com relação à seleção de amostras de trabalhos, diversos autores sugerem períodos para realizar esta tarefa. Arter e Spandel (1992) indicam a possibilidade de as crianças acrescentarem trabalhos e reverem seus portfólios a cada trimestre, quando o objetivo for

demonstrar o desenvolvimento. No caso de o portfólio estar integrado ao ensino, as autoras sugerem que os alunos revejam continuamente seu conteúdo a fim de verificar a necessidade de acrescentar ou substituir amostras. Mills (1994) relata que na experiência desenvolvida por um grupo de pesquisadores junto a crianças de pré-escola, os portfólios eram atualizados duas vezes por ano e novos objetivos eram estabelecidos. Por outro lado, Shores e Grace (2001) ponderam que a seleção das amostras de trabalhos não deva ocorrer em data predeterminada, cabendo ao educador decidir sobre a adequação ou não de uma periodicidade fixa. Meisels (1995), na mesma linha de raciocínio, afirma que

Coletar itens para o portfólio em múltiplas ocasiões permite ao portfólio se transformar em ferramenta para documentar, analisar e resumir o crescimento e desenvolvimento da criança durante todo o ano escolar.

Cada educador deve administrar esta linha de tempo, de acordo com seus objetivos, o tipo de portfólio adotado e as necessidades das crianças de seu grupo de modo a procurar “garantir que se acumulam todos os dados necessários para traçar uma imagem do desenvolvimento da criança ao longo do tempo em cada área ou domínio” (PARENTE, 2004, p. 76).

É útil determinar cronogramas tanto para o envio de material pelos pais quanto para a análise dos portfólios e reuniões com o educador visando organizar e facilitar o trabalho do educador assim como o dos pais, que podem desta forma programar a coleta de material produzido em casa que será incluído nos portfólios, intensificando sua participação nos encontros.

Ao educador cabe ainda planejar os momentos de revisão dos portfólios, tanto sozinho quanto junto de cada criança, a fim de garantir que todas sejam igualmente

atendidas. Definirá, assim, os momentos de análise dos portfólios com vistas à avaliação e os momentos em que os mesmos serão enviados para casa para apreciação pela família ou para o professor do ano seguinte.

A observação da criança pelo educador, a realização dos diversos registros escritos, as fotografias e gravações em áudio e vídeo podem ser programadas quanto à ocasião e sua frequência, o que possibilita separar os elementos necessários (GRONLUND; ENGEL, 2001). Por outro lado, dispor do material sempre à mão facilita a documentação ao longo das atividades rotineiras da classe (HELM; GRONLUND, 2000), favorecendo a naturalidade e a autenticidade dos eventos registrados.

Diversos autores sugerem uma série de formas de armazenar os portfólios (DIFFILY; FLEEGER, 1992; WORTHAM; BARBOUR; DESJEAN-PERROTTA, 1998; COHEN, 1999; GRONLUND; ENGEL, 2001) embora todos eles concordem com relação à importância da acessibilidade pelas crianças, já que sua participação é fundamental. A facilidade de acesso encoraja as crianças a trabalharem com seus portfólios, permitindo que sejam examinados, reorganizados, modificados, enfim que sejam objeto de reflexão constante e se tornem parte integrante do trabalho curricular contínuo.

Os portfólios podem ser guardados em pastas, caixas de papelão ou plástico, sacolas ou arquivos e devem ser identificados com o nome de cada criança. Diffily (DIFFILY; FLEEGER, 1992) relata que, em sua experiência, conheceu professores que armazenavam os portfólios de diferentes formas: caixas de papelão, pastas grandes como as de artistas plásticos, sacolas. Tentou organizá-los em um arquivo, mas decidiu-se por um caixote de plástico com pastas suspensas, que podia ser transportado e evitava conter mais material do

que fosse necessário. Esta experiência indica que se trata de uma decisão pessoal, a ser tomada em conjunto com as crianças e que atenda da melhor forma as necessidades do grupo.

Wortham, Barbour e Desjean-Perrotta (1998) consideram que os aspectos essenciais a serem observados quanto ao armazenamento dizem respeito a tamanho, durabilidade e facilidade de armazenagem. Os recipientes devem ter capacidade para comportar itens grandes ou tridimensionais, se estes forem selecionados. Espaços limitados podem restringir os itens a serem incluídos e pode ser necessário armazenar itens em dois locais diferentes: uma pasta para os trabalhos mais antigos e outra para os mais recentes.

Definidos os objetivos, estruturado e implantado o processo de portfólios, é preciso refletir sobre a forma como interpretar os conteúdos com vistas à avaliação assim como considerar a quem se destina o produto final.

2.3. Interpretação dos conteúdos e destinatários

A análise dos portfólios pelo educador permite a interpretação de seus conteúdos visando a avaliação do desenvolvimento e da aprendizagem das crianças. Gronlund e Engel (2001), ao ponderar a respeito da reflexão periódica do educador sobre os portfólios, ressaltam seu potencial de conduzir a um replanejamento e/ou redirecionamento das ações educativas propostas durante o processo com o fim de introduzir modificações ou adaptações necessárias ao pleno desenvolvimento das crianças.

A análise processual possibilita, portanto, que o educador diagnostique, por um lado, as áreas que não estão sendo adequadamente documentadas – e procure desvendar a razão por que isto vem ocorrendo -, as dificuldades, os potenciais e os interesses especiais e específicos de cada criança. Wortham, Barbour e Desjean-Perrotta, (1998, p. 42), sugerem que o educador verifique periodicamente a adequação dos dados coletados para cada área ou domínio do conhecimento, observando se há excesso de documentação e/ou insuficiência dela em determinadas áreas, procurando ajustar a coleção às necessidades do portfólio. Ao identificar potenciais, avanços, dificuldades e interesses, o educador deve buscar adequar suas propostas, objetivando o efetivo cumprimento dos objetivos. Conforme sugerem Helm e Gronlund (2000), cabe ao educador indagar com frequência: as crianças têm feito progressos satisfatórios? Por outro lado, a análise periódica dos portfólios permite que o educador reflita também sobre as metas educacionais e sobre as estratégias educativas em curso, o que torna possível realizar os ajustes necessários ainda durante o processo. Desta forma, o portfólio de avaliação possibilita “entrelaçar ensino, aprendizagem e avaliação de modo que cada um seja inseparável dos outros” (WORTHAM; BARBOUR; DESJEAN-PERROTTA, 1998, p. 27), contribuindo também para o desenvolvimento profissional do educador (SHORES; GRACE, 2001, p. 142).

Os conteúdos dos portfólios, enquanto evidências concretas do desenvolvimento das crianças ao longo do tempo, são úteis para avaliar os progressos alcançados, pois permitem a comparação das realizações de cada uma com seu desempenho anterior. Tais realizações, apoiadas nos objetivos educacionais, nas estratégias utilizadas e no potencial de cada criança constituem a história de seu desenvolvimento e aprendizagem, contribuindo para a “individualização do ensino e para o apoio ao crescimento de cada criança” (COHEN, 1999).

A história que cada portfólio conta é criada pela criança, materializada nas atividades e na seleção das amostras que o compõem, o que o aproxima da idéia de auto-retrato, referida por Kankaanranta (1996) e Wortham, Barbour e Desjean-Perrotta (1998). Cada auto-retrato é único, demandando do educador uma interpretação também única, centrada em cada criança. Ao apreciar cada auto-retrato, acrescido de outros registros produzidos pelo educador e pelos pais ao longo do processo, amplia-se a possibilidade de uma interpretação melhor fundamentada, conduzindo ao conhecimento do que cada criança é capaz de realizar, a forma como o realiza e seus potenciais. Indica também seus limites e dificuldades, permitindo entrever a direção do que deve ser proporcionado a ela para favorecer seu contínuo desenvolvimento, com base em dados reais. Neste sentido, Arter, Spandel e Culham (1995) afirmam: “portfolios são recursos para um fim, não um fim em si mesmos”.

Diferentes autores abordam as variadas formas de o educador proceder à avaliação dos portfólios. Shores e Grace (2001, p. 124) sugerem que o educador a realize por meio da apreciação de todo o conjunto, sintetizando sua interpretação em relatórios narrativos, enquanto Gronlund e Engel (2001, p. 194-205) mencionam o registro escrito de uma reflexão, também com base em todos os dados coletados. Outros autores sugerem um conjunto de critérios para auxiliar o educador a realizar a avaliação. Tierney²³ (1991, apud PARENTE, 2004), aponta os seguintes critérios: a) evidências de crescimento e melhorias; b) evidências dos esforços realizados; c) qualidade da auto-avaliação; d) leque de projetos realizados; e) apresentação e f) metas futuras. Puckett e Black (1994), por sua vez, indicam que a análise dos portfólios deve ser realizada de modo a verificar se: (1) refletem todos os

²³ TIERNEY, R.; CLARK, C. Portfolios: assumptions, tensions and possibilities. *Reading Research Quarterly*, 33 (4). 1991. p. 474-487.

contextos em que as aprendizagens ocorrem (desenvolvimental, cultural, casa, escola, grupo, individual); (2) refletem e espelham os estilos de aprendizagem de cada criança; (3) revelam a auto-reflexão dos alunos; (4) demonstram progressos ao nível das metas e objetivos de aprendizagem estabelecidos; (5) refletem adequadamente as capacidades e interesses individuais; (6) providenciam a base para uma comunicação significativa e (7) podem ser usados para informar as decisões educacionais referentes ao currículo e às estratégias de ensino.

Este conjunto de contribuições relativo às formas de avaliação amplia o leque de análise dos portfólios para além dos objetivos educacionais referentes ao desenvolvimento e aprendizagem de cada criança, pois também aborda a reflexão sobre a relação entre os diversos aspectos que envolvem a construção deste procedimento: os objetivos educacionais, as estratégias de ensino, a estrutura construída – tipo de portfólio, conteúdos selecionados, processos de seleção, critérios, periodicidade das ações desenvolvidas, participação dos pais – e, em última instância, suas concepções de educação infantil e de avaliação. Trata-se de uma oportunidade para aprimorar o processo, através da reflexão sobre a forma como se desenvolveu.

Ao final do processo, emerge a questão: o que acontece com os portfólios completos? (GRONLUND; ENGEL, 2001, p. 196). As famílias e as crianças podem se constituir no público final assim como os professores do ano seguinte. Diversos autores oferecem sugestões que contemplam ambas as audiências ou apenas uma delas: Diffily e Fleege (1992) sugerem que, se for o caso de enviar os portfólios para o professor do ano seguinte, deve-se proceder da seguinte forma: enviar uma documentação selecionada de cada criança, conservar uma parte para seus arquivos pessoais e enviar o material remanescente às

famílias. Arter e Spandel (1992), por seu turno, sugerem que ao final do ano letivo as crianças retirem de seus portfólios o material que julgarem útil para demonstrar seu desempenho e formem uma nova pasta, que seria entregue ao professor do ano seguinte, permanecendo sob sua guarda o material remanescente. Se houver necessidade, podem ser tiradas fotocópias dos trabalhos considerados necessários em ambos os arquivos. Gronlund e Engel (2001), por sua vez, sugerem duas opções com relação ao destino dos portfólios ao final do processo: a primeira é enviá-lo à família; a segunda opção consiste em

[...] conservar o portfólio até que a criança esteja pronta para deixar o programa. Ao conservar o portfólio por todos os anos em que a criança é atendida, há uma história dos interesses e realizações de cada criança à qual os professores podem se referir. O portfólio é também uma fonte útil de informação para cada novo professor quando a criança muda para classe diferente ou quando ocorre mudança na equipe (GRONLUND; ENGEL, 2001, p 196).

Já Kankaanranta (1996) relata que no estudo de caso realizado por ela em uma escola de educação infantil na Finlândia, os portfólios acompanharam as crianças na passagem da educação infantil à classe do ensino fundamental, o que estabeleceu uma ponte entre os níveis de ensino e possibilitou a continuidade do desenvolvimento de portfólios no ano seguinte. Na análise desta pesquisadora, esta ponte através dos portfólios representa uma forma de trazer flexibilidade e continuidade à educação dos cinco aos oito anos de idade. Mills (1994) assevera que ao final do ano o portfólio é enviado à escola que o aluno frequentará como um registro do que a criança realizou enquanto estava na pré-escola. Para Villas Boas (2004),

O desejável é que os portfólios de um ano sejam analisados por professores do ano seguinte, para conhecimento do que cada aluno já aprendeu e de quais são suas capacidades. Eles dão aos professores a oportunidade de conhecer o progresso do aluno ao longo de seu processo de aprendizagem (VILLAS BOAS, 2004, p. 66).

Na mesma linha de raciocínio, Hoffmann (2002) afirma que

[...] é absurdo pensar que um professor possa dar continuidade ao trabalho pedagógico, numa instituição, com um grupo de crianças, sem nada saber a respeito do vivido por elas no ano anterior e sem nada deixar a respeito para o professor do ano seguinte (HOFFMANN, 2002, p. 50).

Shores e Grace (2001, p. 134) sugerem que o portfólio demonstrativo “acompanhe a criança desde os anos de pré-escola até o ensino fundamental e além”, indicando procedimentos que viabilizam a passagem dos portfólios de ano a ano no âmbito da educação infantil e na transição desta para o ensino fundamental. Para que esta transferência de material seja possível, as autoras sugerem que o educador “planeje procedimentos para armazenar os portfólios entre as séries, entregando-os aos professores do próximo ano e devolvendo-os ao arquivo permanente de portfólios”, na escola de educação infantil. Tal procedimento visa à continuidade do processo, de modo que as conquistas, o desenvolvimento e a aprendizagem de cada criança sejam acompanhados e registrados ao longo de toda esta etapa da escolaridade.

Segundo estas pesquisadoras, a transferência dos portfólios de avaliação aos professores do ano seguinte necessita de esclarecimentos

[...] sobre como os futuros professores deverão utilizar os portfólios: como referências na comunicação inicial com as crianças e as famílias, ao designar projetos individuais ou de pequenos grupos, etc (SHORES; GRACE, 2001, p. 134).

A utilização de portfólios de avaliação na educação infantil possibilita atender à necessidade de acompanhar e registrar o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças ao longo de sua frequência nesta etapa da escolaridade, sendo possível sua continuidade no ensino fundamental de modo a contribuir para um ensino centrado em cada aluno e, portanto, mais individualizado.

3. Cuidados no uso do portfólio de avaliação

As vantagens e possibilidades do portfólio enquanto procedimento de avaliação podem ser reduzidas ou até mesmo anuladas se determinados cuidados não forem tomados quando de sua implantação. Diversos autores se referem a estas medidas, enxergando os riscos e problemas que podem surgir levantando então algumas condições para que o procedimento obtenha sucesso.

Villas Boas (2004, p. 104) sublinha o risco de o portfólio ser visto como mais um modismo em educação, o que implicaria em um uso corrompido do mesmo. Para evitar que isto ocorra, a autora alerta para a necessidade de os educadores se apoiarem em sólida fundamentação teórica a respeito de avaliação e trabalho pedagógico, para o preparo de toda a equipe da escola para a implantação e execução do procedimento bem como para a orientação aos pais para que compreendam o processo e dele participem ativamente.

A autora considera também um risco o portfólio reduzir-se a uma pasta em que se arquivam textos e registros das aulas, não assumindo portanto sua função de procedimento de avaliação. Torna-se imperioso que se observem as características essenciais deste procedimento, de forma a evitar o empobrecimento da proposta.

A padronização dos portfólios pode também vir a ser um problema, na medida em que descaracteriza o procedimento enquanto registro individualizado do desenvolvimento de cada criança, permitindo a comparação dos portfólios e conseqüentemente dos desempenhos das crianças (DIFFILY; FLEEGER, 1992; SHORES; GRACE, 2001).

O fato de o uso do portfólio apresentar vantagens no âmbito do processo educativo e da avaliação não significa que sua adoção implica automaticamente em tais efeitos. Arter e Spandel (1992), com recurso a outros autores, afirmam que para que os portfólios cumpram seu papel no âmbito da avaliação é preciso observar cuidadosamente alguns aspectos, que evitam a ocorrência dos seguintes problemas:

[...] o trabalho contido no portfólio pode não ser representativo do que o aluno sabe e pode fazer, os critérios utilizados para apreciar criticamente o resultado podem não refletir as dimensões mais relevantes ou úteis da tarefa, o trabalho que o aluno insere no portfólio pode levar o leitor a se questionar sobre o que é autêntico nele, pode haver aspectos do processo do portfólio que tornem o aluno incapaz de realmente demonstrar o que ele ou ela sabe ou pode fazer, e as conclusões tiradas do portfólio podem ser severamente influenciadas pela pessoa que está realizando a avaliação (ARTER e SPANDEL, 1992).

Com relação à representatividade, as autoras alertam para a importância de se assegurar que os trabalhos incluídos no portfólio possam de fato representar o que a criança sabe e pode fazer. Neste sentido, a variedade de tarefas e formatos colabora para demonstrar seu desempenho. Quanto aos critérios, sustentam que devam ser claros e bem escolhidos e que “representem uma concepção do que é valorizado em um desempenho excelente; para desenvolver bons critérios, necessita-se de um alto grau de perícia na matéria”.

Segundo estas autoras, a autenticidade dos trabalhos selecionados depende de uma série de fatores. Em primeiro lugar, o significado de “trabalho autêntico” deve estar suficientemente esclarecido, evitando-se realizações que não representem de fato a situação de uso na vida real das habilidades representadas. Um segundo fator determinante da autenticidade dos trabalhos selecionados diz respeito à necessidade de o trabalho solicitado aos alunos e, portanto, passível de ser selecionado para o portfólio, atingir os objetivos propostos. O terceiro fator refere-se à importância de integração efetiva entre o trabalho com o portfólio e a prática pedagógica, de modo que o primeiro contribua para um trabalho mais

rápido, fácil ou melhor. O último fator diz respeito à importância de propor tarefas que possibilitem de fato o exame de habilidades relevantes, evitando-se que alguma parte integrante da tarefa - por requerer outras habilidades - possa interferir negativamente no resultado atingido. Por fim, as autoras lembram que pessoas distintas podem realizar interpretações diversas do mesmo trabalho, para o que sugerem um treinamento sistemático dos educadores sobre como interpretar as tarefas constantes do portfólio.

Reconhecer e procurar desvencilhar-se destes riscos e potenciais problemas contribui para que o procedimento de avaliação por portfólios alcance seus objetivos. De forma complementar, observar algumas condições para o sucesso da proposta, nomeadamente as relativas à atuação do educador, faz-se também necessário, dada a relevância de seu papel de parceiro das crianças e pais ao longo do processo. Para Forgette-Giroux e Simon (2000),

A implementação bem sucedida pode depender particularmente do grau em que os professores a) aceitam que a avaliação por portfólio integra as atividades de aprendizagem e avaliação, b) obtêm treinamento especificamente relacionado à estrutura, c) reconhecem que os alunos são tomadores de decisão capazes e responsáveis dotados de interesse em auto-avaliar sua própria aprendizagem, d) aprendem a administrar o trimestre de tempo profissional que eles tendem a gastar em avaliação ao planejar avaliações de competências em menor número mas completas, sofisticadas e significativas envolvendo seus alunos completamente no processo de avaliação e e) contribuem para o desenvolvimento de políticas avaliativas em nível de escola que facilitam a cooperação entre professores.

A decisão de adotar o procedimento de portfólios de avaliação implica transformações que impactam o trabalho do educador, na medida em que requerem uma mudança de olhar sobre as crianças e sobre a forma de documentar seu desenvolvimento e aprendizagem (DIFFILY; FLEEGER, 1992). Por se tratar de um processo em que o educador também aprende, estas autoras sugerem que ele inicie o processo com tranquilidade, aprimorando-o gradativamente.

Para Hoffmann (2002), por outro lado,

[...] não ocorre a transformação do processo avaliativo, numa instituição, ao se definir um novo parecer descritivo, ao se acrescentar novos itens às fichas ou se optar por relatórios de avaliação. Ao contrário, é uma outra postura avaliativa que leva o educador a se dar conta do absurdo de certos registros, provocando a busca de melhores alternativas (HOFFMANN, 2002, P. 85).

Assim, se por um lado a transformação dos procedimentos de avaliação contribui para a modificação do olhar do educador em direção às crianças e ao seu processo de desenvolvimento e aprendizagem, por outro, o olhar renovado do professor sobre este processo pode resultar na busca de alternativas que possibilitem registrá-lo de forma coerente com as práticas pedagógicas e as concepções de educação infantil que as permeiam. A cada educador cabe refletir sobre as questões que o movem e interrogar-se se sua prática está em sintonia com suas convicções.

No âmbito do município de São Paulo, a construção de procedimentos de avaliação que buscam documentar e valorizar o processo de desenvolvimento e aprendizagem de cada criança ao longo do tempo, envolvendo simultaneamente professor e aluno, em bases cooperativas, parece ter se tornado possível enquanto parte de um percurso histórico mais abrangente o qual, ao longo de mais de setenta anos, tem configurado a educação infantil e a avaliação nesta etapa da escolarização. Isto se dá através de proposições e orientações que materializam políticas públicas e concepções de infância, educação infantil e avaliação. Investigar estas orientações certamente contribuirá para aclarar a compreensão do processo de construção de portfólios de avaliação realizado em uma, – entre as muitas existentes – das escolas de educação infantil em funcionamento neste município.

Capítulo 3 – A avaliação na educação infantil municipal de São Paulo: dos Parques Infantis às EMEIs do século XXI

“O passado, em termos do processo educativo, não é um momento que deixamos para trás, mas é constitutivo do presente, vertido e vazado no presente, que, por seu inacabamento, delineia em si o futuro” (Hoffmann, 2002, p. 86).

A recorrência à história na busca de compreender a teia em que ela se constitui sob um determinado aspecto procurando trazer à tona as contribuições produzidas socialmente pode, por um lado, nos oferecer a oportunidade de refletir a respeito deste tema de forma crítica e, por outro lado, possibilitar a compreensão e a contextualização de práticas que ocorrem no presente.

Assim, trata-se de empreender, neste capítulo, um esforço para identificar, ao longo do período compreendido entre a criação dos primeiros Parques Infantis em 1935 até o ano de 2004, as proposições do poder público municipal no que tange à avaliação das aprendizagens na educação infantil para crianças de 4 a 6 anos.

A abrangência de período tão longo como o que se propõe nesta pesquisa documental se justifica pela relevância das informações obtidas para a compreensão da evolução dos conceitos de avaliação em educação infantil nas escolas municipais de São Paulo.

Ainda que as orientações dispostas nos documentos analisados²⁴ possam nos oferecer subsídios para uma aproximação com o que de fato foi realizado e, do ponto de vista das políticas públicas, materializem-nas através de modelos, parâmetros e indicações que, por si, indicam concepções de infância e educação, o acesso aos registros efetivamente realizados pelos educadores apoiaria esta análise em dados concretos. Entretanto, tal acesso não se mostrou viável, dado que tais documentos se encontram dispersos nas unidades educativas que, não raro, os remetem aos pais. Assim, esta análise se restringe a

[...] documentos oficiais, único material preservado, única fonte escrita de memória. As histórias dos atores e de suas práticas se perde, portanto. Permanecem os registros oficiais, que contam a história oficial, não revelando os bastidores e as percepções dos sujeitos implicados na construção da história da Educação Infantil (Lopes, 2005, p. 76-77).

A divisão desta narrativa em períodos objetiva identificar os pressupostos e as concepções de avaliação que marcaram as diferentes fases da constituição da educação infantil no município e, portanto, tem finalidade didática.

²⁴ Foram analisados, durante o ano de 2006, Relatórios Anuais da Divisão de Educação e Recreio do Departamento de Cultura produzidos no período de 1936 a 1948, Boletins Internos do Departamento de Educação, Assistência e Recreio dos períodos de 1947-1957 e 1969-1971, artigos publicados na Revista do Arquivo Municipal, a legislação referente à educação no período de 1935 a 2004 e outros documentos catalogados na Memória Técnica Documental da Secretaria Municipal de Educação da Prefeitura de São Paulo, produzidos pela SME e publicados neste período.

1. O período de 1935 a 1956: da criação dos Parques Infantis à criação do Ensino Primário

A história do atendimento educacional à infância promovido pelo poder público do município de São Paulo pode ser contada a partir da instituição, pelo Ato n. 767 de 09 de janeiro de 1935 (Revista do Arquivo Municipal – RAM -, 1935. v. IX), do Serviço Municipal de Jogos e de Recreio, diretamente ligado ao Gabinete do Prefeito, para atendimento a crianças de três a doze anos. Através do Ato 795, de 15 de fevereiro do mesmo ano (RAM, 1935, v. X) este Serviço passa a denominar-se Serviço Municipal de Parques Infantis (PI), resultando na criação dos três primeiros espaços educativos municipais para a infância em São Paulo: o PI D. Pedro II (extinto), o PI Ipiranga (hoje EMEI D. Pedro I) e o PI Lapa (hoje EMEI Neyde Guzzi de Chiacchio).

No Artigo 1º do Ato 767 coloca-se a iminente organização do Departamento Municipal de Cultura que se concretizará pelo Ato 861, de 30 de maio de 1935 (RAM, 1935, v. XII), ao qual passa a estar subordinada a agora denominada Divisão de Educação e Recreio. A criação do Departamento de Cultura e de Recreação decorre de “uma idéia que vinha sendo amadurecida por um grupo de jovens amigos que se reunia quase todas as noites no apartamento de Paulo Duarte, na Avenida São João, em São Paulo, entre 1926 e 1931” (FARIA, 1993, p. 63). Para dirigir o Departamento de Cultura, o Prefeito Fábio da Silva Prado (1935-1938) convidou o intelectual e modernista Mário de Andrade, cuja trajetória em tal empreitada encontra-se descrita e analisada por Ana Lúcia Goulart de Faria em sua tese de doutoramento defendida perante a Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo em

1993. O Dr. Nicanor Miranda assume o cargo de Chefe da Divisão de Educação e Recreio em 1935, ocupando-o até princípios de 1946.

O contexto sócio-político da época exerceu forte influência na criação do Departamento de Cultura e na administração de Mário de Andrade: o país vivia a Era Vargas (1930-1945), período de grandes transformações políticas, sociais, culturais e, conseqüentemente, de profundas reformas na esfera educacional. Em São Paulo, vivera-se a Semana de Arte Moderna de 1922 e a Revolução Constitucionalista em 1932, para a qual se uniram antigos opositores: o Partido Democrático (fundado em 1926 por Antonio Prado), considerado como o representante dos “ilustrados” na política de São Paulo e o Partido Republicano Paulista (PRP), considerado como o representante das “oligarquias dominantes”. No âmbito do ensino, a publicação de “A Reconstrução Educacional no Brasil” (1932), também chamada de “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova” propõe

[...] uma reforma integral da organização e dos métodos de toda a educação nacional fazendo um apelo, dos jardins de infância à Universidade, não à receptividade mas à atividade criadora do aluno (TOBIAS, 1976, p. 385).

Esta publicação traz, ainda, em seu item VIII, suas propostas para a educação na infância, colocadas em prática por Mário de Andrade em sua quase totalidade (FARIA, 1993, p. 7).

Também de grande importância para a história da educação brasileira foi a criação, em 1933, da Escola Livre de Sociologia e Política, destinada a formar técnicos para a administração pública e, em 1934, a inauguração da Universidade de São Paulo.

O país vivia ainda um período de forte industrialização e urbanização²⁵, dando ensejo a demandas sociais que não ficariam à margem das propostas de Fábio Prado e Mário de Andrade: as finalidades do Departamento de Cultura, expressas no Ato 861/35 previam, no item a) do Artigo 1º “estimular e desenvolver todas as iniciativas destinadas a favorecer o movimento educacional, artístico e cultural” e, em seu Artigo 42, Capítulo I, Título IV, ao tratar especificamente dos Parques Infantis, determina que:

Os parques infantis que se propõem a colaborar na obra de preservação e de previsão social e contribuir para a educação higienica das crianças, serão construídos e installados, preferencialmente, nos bairros operários, nas proximidades de escolas e casas de apartamentos (sic),

indicando sua clara intenção de atender preferencialmente as crianças das famílias operárias. O Departamento de Cultura foi fruto, portanto, da associação entre os “ilustrados” e seus antigos adversários das “oligarquias dominantes”, em prol do fortalecimento do governo de São Paulo através de instituições culturais que auxiliassem diretamente neste processo (ABDANUR, 1992, p. 157-159), com o fim de contribuir para a melhoria das condições de vida dos trabalhadores na cidade, desenvolver uma “cultura brasileira” e, não menos relevante, promover a “paz social”, oferecendo às famílias operárias, por um lado, a conquista de espaços públicos para o tempo livre das crianças e, por outro, constituindo-se em instrumento disciplinador de seu tempo livre.

À educação pública proposta às crianças, filhos dos operários, nesta fase, se imprime um caráter de assistência como resposta ao reconhecimento de que as condições de vida das famílias dos trabalhadores em São Paulo eram de fato precárias (KISHIMOTO, 1985, p.7), necessitando socorrer as crianças, que eram consideradas, desde o advento da República,

²⁵ A inauguração, em 1934, do Edifício Martinelli, maior arranha-céu de São Paulo à época, com 26 andares e 105 metros de altura, pode nos servir de exemplo.

como “o futuro da nação”. Era necessário ampará-las e protegê-las, tirando-as das ruas, conforme se vê em um dos “Considerandos” do Ato 767/35:

[...] os parques de recreio de jogos inspirados nesse ideal de promover o bem-estar da infância que se desenvolve freqüentemente em más condições hygiências e moraes, constituem, sobretudo em bairros pobres, um meio poderoso de derivar as crianças de focos de maus hábitos, vícios e criminalidade para ambientes saudáveis [...] sob o controle dos poderes públicos.

Portanto, parece haver também a intenção de proteger a sociedade da disseminação da criminalidade, através da atuação do poder público junto às crianças, de modo preventivo.

Os técnicos que iniciaram o trabalho educativo e assistencial junto aos Parques Infantis receberam, indistintamente, a denominação de “Instrutor” que, segundo o parágrafo primeiro do Artigo 49 do Ato 861, seriam nomeados dentre os Professores da Escola Normal do Estado, com curso de Educação Sanitária do Instituto de Higiene de São Paulo, ou de Educação Física Infantil do Departamento de Educação Física do Estado, ou de Especialização Pré-Primária, no Instituto de Educação da Universidade de São Paulo.

Em 1936, pelo Ato 1146 que “consolida e modifica as disposições referentes aos Serviços (repartições e funcionários) da Prefeitura” (Separata em suplemento da RAM, 1936, v. XXVI), a Divisão passa a denominar-se Seção de Parques Infantis, subordinada à Divisão de Parques e Recreio e esta, ao Departamento de Cultura. Este mesmo Ato estabelece uma importante modificação no que diz respeito aos “instrutores”: estes passam a ser responsáveis pelas funções educativas relacionadas ao folclore, aos jogos e às brincadeiras, criando-se a função de “educadores sanitários” que passam a ser responsáveis pelas funções ligadas à saúde.

A criação da função de educadores sanitários veio concretizar a “educação higiênica” com a qual os parques se propunham colaborar e se identificava tanto com as propostas de

assistência à criança de cunho médico, elaboradas pelo Ministério da Educação e Saúde Pública, criado em 1930, quanto com um dos elementos essenciais da Escola Nova: a priorização da educação física e higiênica do indivíduo.

Os Parques Infantis criados na década de 30

[...] não eram escola, nem pré-escola, como as já existentes. Tratava-se de um projeto tanto para alunos da escola que o(s) frequentavam em período alternativo, como para aqueles em idade pré-escolar [...] (FARIA, 1993, p. 81).

Esta consideração corrobora a intenção daqueles que os implantaram: oferecer às crianças um espaço planejado para elas e promover um trabalho integrado que envolvesse

[...] atividades saudáveis de grande alcance moral e higiênico, atividades lúdicas, educação sanitária, higiênica e social, promover o bem-estar da infância, espaços ao ar livre [...] jogos, exercícios e divertimentos (Considerandos do Ato 767, de 1935, in RAM, 1935, v. IX).

No que tange ao registro do desenvolvimento das crianças nos Parques Infantis inaugurados na década de 30, a primeira referência a respeito é encontrada no Ato 1146/36, onde se determina que as educadoras deveriam registrar suas (das crianças) “tradições de costumes, superstições, adivinhas, parlendas, histórias, canções, brinquedos etc...” tomando as crianças como informantes na realização de “pesquisas folclóricas”. Estes registros serviriam como base para a organização das próprias atividades culturais nos parques e “os resultados destes inquéritos, devidamente selecionados, organizados e catalogados em seções distintas, [seriam] publicados na Revista do Arquivo” (Separata em suplemento da RAM, 1936. v. XXVI, apud ABDANUR, 1992, p. 81), o que denota que se procurava estabelecer, já no início da história dos Parques Infantis, uma relação entre os saberes infantis e as atividades a serem propostas.

A consideração, à época, dos saberes das crianças enquanto elementos constitutivos da cultura infantil, como subsídio relevante para a organização de atividades revela a disposição de dar voz às crianças, considerando-as sujeitos produtores de cultura, cujo conteúdo deveria ser objeto de pesquisa e registro por parte dos educadores.

De fato, são publicadas diversas pesquisas²⁶ sobre a criança, a cultura popular, as tradições e o folclore brasileiro enfatizando, no caso das crianças atendidas nos PIs, aspectos relativos à saúde, para o que exerceram papel relevante os Drs. João de Deus Bueno dos Reis e Nicanor Miranda, os quais produziram diversos estudos apontando as necessidades mais prementes de atendimento médico.

Com a implantação da ditadura do Estado Novo por Getúlio Vargas em 1937, o Departamento de Cultura perde, no início de 1938, seu maior mentor: Paulo Duarte é exilado assim como Armando Sales Oliveira, o governador do Estado. Quanto a Mário de Andrade, é destituído do cargo e vai para o Rio de Janeiro. Vargas nomeia Ademar de Barros interventor do Estado e Francisco Prestes Maia passa a ocupar o cargo de Prefeito da cidade (1938-1945). Para dirigir o Departamento de Cultura foi convidado Francisco Pati, sob cuja

²⁶ Por exemplo: Drs. João de Deus Bueno dos REIS e Nicanor MIRANDA. **Vícios e defeitos na fala das crianças dos Parques Infantis de São Paulo**. Separata dos Anais do I Congresso da Língua Nacional Cantada. Departamento de Cultura, 1938.

Alguns casos de Tuberculino – reação de Pirquet e Mantoux nos Parques Infantis. Separata da Revista do Arquivo Municipal nº. LVII. Departamento de Cultura – Divisão de Educação e Recreio. São Paulo, 1939.

Dr João de Deus Bueno dos REIS. **Acidentes nos Parques Infantis de São Paulo**. Separata da Revista do Arquivo Municipal n. LXXVIII. Departamento de Cultura – Divisão de Educação e Recreio, São Paulo, 1941.

Dr João de Deus Bueno dos REIS. **Peso, estatura e capacidade vital das crianças do Parques Infantis de São Paulo – Décadas de 1930/40**. Separata da RAM n. LXXIX. Departamento de Cultura – Divisão de Educação e Recreio, (s.d.).

Dr João de Deus Bueno dos REIS. **A pediculose nos Parques Infantis de São Paulo**. Separata da RAM n. LXXVI. Departamento de Cultura – Divisão de Educação e Recreio, 1941.

Dr. João de Deus Bueno dos REIS. **Deficientes respiratórios nos Parques Infantis de São Paulo**. Separata da RAM n. LXXVI. Departamento de Cultura – Divisão de Educação e Recreio, 1941.

administração foram inaugurados mais três Parques Infantis: em 1941 o P.I. de Vila Romana e o da Barra Funda; em 1942, o de Catumbi.

Até o final desta gestão não ocorrem mudanças significativas nos Parques Infantis embora o Departamento de Cultura – ao qual está subordinada a Divisão de Educação e Recreio e a esta a Seção de Parques Infantis – tenha perdido sua identidade inicial para, com a edição do Decreto-Lei 333, de 27 de dezembro de 1945, transformar-se em Secretaria de Cultura e Higiene.

No início da década de 1940 a cidade já era considerada o maior centro industrial da América Latina, com 4 mil indústrias, que empregavam 1,4 milhão de operários sob um feérico ritmo de trabalho. Na política nacional, assistiu ao golpe militar de outubro de 1945 que depôs Getúlio Vargas e garantiu eleições para a Presidência e a Assembléia Constituinte. A Constituição de 1946, além de restaurar os direitos individuais, de organização, de expressão e de greve, restabeleceu o federalismo e devolveu a autonomia aos Estados. No município de São Paulo, Prestes Maia deixa a prefeitura em novembro de 1945 assumindo em seu lugar Abrahão Ribeiro, o qual nomeia para a Diretoria do Departamento de Cultura Ignácio Proença de Gouvêa, que permanece até meados de 1947, quando da criação da Secretaria Municipal de Educação e Cultura.

A associação do aspecto educativo, da recreação e da assistência fundamenta o trabalho desenvolvido nos Parques Infantis desde o início de suas atividades. Tal vinculação torna-se ainda mais nítida quando o Decreto-Lei 333/45 acrescenta à denominação da Divisão de Educação e Recreio o termo “assistência”, passando esta a ser chamada de “Divisão de Educação, Assistência e Recreio”. Deste modo, educar, assistir e recrear passam

a ser, de modo explícito na norma legal, os objetivos dos Parques Infantis, na perspectiva de um atendimento global às crianças.

Com relação ao profissional que atende as crianças nos Parques Infantis, o Decreto-Lei 360/46 introduz uma modificação substancial: o cargo de “educador” passa a abranger não apenas o “educador sanitário”, mas inclui o “educador musical”, diplomado pelo Conservatório Dramático e Musical e o “educador recreacionista”, professor normalista apenas. Em 1947, a reestruturação das carreiras do funcionalismo municipal²⁷ confirma a exigência de “professor normalista” para o exercício do cargo de Educador Recreacionista.

Na gestão do Prefeito Abrahão Ribeiro (1945-1947), inaugura-se o primeiro Recanto Infantil, na Praça da República. Os Recantos Infantis, construídos em praças públicas, adotam a mesma proposta dos Parques, mas atendem somente crianças de três a seis anos e onze meses e em número menor do que as atendidas nos Parques, dada a sua menor área. Durante a curta gestão do Prefeito Paulo Lauro (agosto de 1947 a agosto de 1948) foram construídos, em três meses, quinze novos Parques Infantis e mais um Recanto Infantil, no Jardim da Luz.

Através do Decreto-Lei nº 430, de 08 de julho de 1947, a Secretaria de Cultura e Higiene é desdobrada em duas: a Secretaria de Educação e Cultura e a Secretaria de Higiene. A antiga Divisão é agora transformada em *Departamento* de Educação, Assistência e Recreio.

A Secretaria de Educação e Cultura constitui-se, a partir de então, em um complexo organograma, pois aos Departamentos de Cultura e Educação estavam subordinadas diversas

²⁷ Decreto-Lei 404 de 08 de março de 1947. “Dispõe sobre a Reestruturação das Carreiras do Funcionalismo Municipal”.

Divisões, Conselhos e Seções, cada qual responsável por atender as especificidades que lhe cabiam. O Departamento de Educação, Assistência e Recreio passa a ter sob seu comando, além do Auxiliar de Gabinete e do Assistente Técnico, três Conselhos: o Conselho Técnico Consultivo, o Conselho Técnico Educacional e o Conselho Técnico Assistencial, além do Serviço de Almoxarifado.

A partir de 1947, são emitidos os “Boletins Internos” do Departamento de Educação, Assistência e Recreio, prolongando-se até 1971. Estes documentos eram informativos mensais do Departamento de Educação, Assistência e Recreio, nos quais se apresentavam as ações realizadas pelas Unidades Educativo-Assistenciais, trazendo inclusive modelos de atividades aplicadas às crianças, além de artigos sobre assuntos referentes a aspectos de pedagogia e saúde.

Anexo ao Boletim de fevereiro de 1947, encontra-se um registro assinado por Noêmia Ippólito, então Chefe da Secção Técnico-Educacional, intitulado “Estudo de caso realizado no Parque Infantil da Vila Romana para efeito de conclusão de Curso de Higiene Mental e Psicanálise da Escola Livre de Sociologia e Política de São Paulo”, realizado em 1944. Tal estudo foi conduzido a partir das queixas dos funcionários do Parque em relação ao comportamento de uma criança do sexo masculino e, em dezoito páginas, procura traçar um histórico da vida da mesma, com o intuito de compreender as razões pelas quais se portava da forma como o fazia.

A autora realizou uma visita ao domicílio da criança para entrevistar seus pais, registrando as relações interpessoais na família, os primeiros anos de vida e o desenvolvimento da criança, incluindo seus antecedentes hereditários, as condições higiênicas da habitação e da própria criança bem como um quadro de seus dados

antropométricos, obtidos desde a inscrição da criança naquele estabelecimento. Em uma longa exposição, recolhe observações dos funcionários do Parque, todas datadas e com indicação de autoria – ora a Educadora Sanitária, ora a Instrutora -, iniciando-se em dezembro de 1943 e encerrando-se em outubro de 1944. Integram também o texto, um “Resumo da Situação e Exposição dos Problemas”, além de sugestões de solução, apontando ações a serem executadas tanto pela família quanto pelos funcionários do Parque.

Ainda que seja parte do trabalho de conclusão de curso da autora, o estudo de caso revela elementos que se constituem em uma forma de acompanhamento do progresso da criança já que sua elaboração decorreu de queixas sobre o comportamento infantil, centrado em questões que se alinham às orientações oferecidas à época para o preenchimento da Ficha de Conduta, instrumento de registro individual de cada criança. Entretanto, a abrangência de tipos de informações coletadas, contendo o histórico da família, a visita a sua casa, dados médicos e registros das observações das educadoras sanitárias e instrutoras, o tornam um relato minucioso que evidencia o interesse sobre o desenvolvimento daquela criança no sentido de melhor compreender suas atitudes e agir para modificá-las.

O fato de este estudo de caso trazer, ao final, sugestões de solução para as queixas apresentadas indica que as informações obtidas a respeito da criança, assim como o registro sobre seu desenvolvimento, conduzia à tomada de decisões sobre os próximos passos, buscando favorecer tanto a superação das dificuldades quanto a evolução de sua trajetória, caracterizando uma *forma de avaliação* que se traduziria em acompanhamento e registro do desenvolvimento, remetendo a ações concretas.

Ainda com relação ao registro sobre o desenvolvimento das crianças, encontra-se à página 98 do artigo “Alguns casos de Tuberculino – reação de Pirquet e Mantoux nos Parques Infantis” (1939) a seguinte informação:

Por ocasião da inscrição da criança no Parque dá-se início a uma série de fichas que constituem o histórico da criança, desde o seu nascimento até o dia da sua inscrição. Histórico este que, sob variados aspectos, continua durante a sua permanência no Parque, prosseguindo nos Clubes de Menores Operários.²⁸
Através de pacientes indagações sobre a anamnese familiar as educadoras-sanitárias obtêm informações sobre casos de tuberculose na família ou no ambiente familiar da criança [...]

As fichas referidas neste excerto formam a “Pasta do Educando” que, organizada pelo médico Dr. João de Deus Bueno dos Reis, era composta por nove fichas, dentre as quais a Ficha de Conduta, que permaneceria como forma de registro individual de cada criança até o início da década de 1970.

Em 1949 e, portanto, uma década após esta referência às fichas, em artigo assinado por Noêmia Ippolito (Boletim Interno da Divisão de Educação, Assistência e Recreio, maio de 1949, p. 178-180), então Chefe da Seção Técnico Educacional e Conselheira de Educação Geral, constam as orientações para que seu preenchimento se fundamentasse em uma atitude científica, registrando “informes objetivos e quando preciso, detalhados” (Boletim Interno da Divisão de Educação, Assistência e Recreio, maio de 1949, p. 179), resultantes das observações realizadas pelos técnicos, a quem caberia o cuidado de que

[..] quando quiserem anotar alguma impressão pessoal, devem deixar claro tratar-se tão somente de impressão, acompanhando a anotação dos elementos objetivos que causaram tal impressão (Boletim Interno da Divisão de Educação, Assistência e Recreio, maio de 1949, p. 179).

²⁸ Os Clubes de Menores Operários, criados em 1937, funcionavam à noite, nos mesmos espaços dos PIs, para meninos trabalhadores de 12 a 21 anos (FARIA, *op.cit.*, p. 83).

A Conselheira de Atividades Artísticas Ruth Amaral Carvalho, por sua vez, em artigo que objetivava “guiar os Professores de Educação Física” na tarefa de preencher esta ficha (Boletim Interno do Departamento de Educação, Assistência e Recreio, fevereiro de 1950, p. 21-24), após constatar que muitas permaneciam em branco, orienta os professores para seu preenchimento e esclarece a finalidade e a importância da Ficha de Conduta para que os educadores tivessem conhecimento de cada criança e de suas famílias, pautando neste conhecimento as ações educativas e/ou terapêuticas:

E, convém que acentuemos, somente com o conhecimento profundo de cada criança é que poderemos educar, porque a educação não prescinde do conhecimento de cada individualidade, pois, segundo Thorndike, não existem duas crianças exatamente iguais, por conseguinte, não podemos esperar que o mesmo estímulo produza precisamente a mesma resposta em duas crianças.

É preciso, portanto, que as observações feitas pelo educador não se percam e, para tanto, é necessário que sejam anotadas na Ficha de Conduta. A finalidade precípua desta ficha é, portanto, fornecer dados minuciosos sobre o comportamento de cada criança, de modo a permitir que com os dados obtidos através das múltiplas observações, sejam estabelecidas as diferenças características de cada criança, suas qualidades, preferências, temperamento, aptidões e defeitos, com posterior indicação dos meios seguros para procedermos a sua educação ou tratamento.

Como vemos, a tarefa educativa será assim facilitada pela Ficha de Conduta, que fornecendo dados para a determinação da individualidade da criança, proporciona ainda esclarecimentos úteis à ação do educador (Boletim Interno do Departamento de Educação, Assistência e Recreio, fevereiro de 1950, p. 21).

Embora as orientações destacassem a valorização da observação de cada criança e do registro destas observações, Noêmia Ippolito constata em seu artigo que “os funcionários não compreendiam bem o valor das observações a serem colhidas na Ficha de Conduta” (Boletim Interno da Divisão de Educação, Assistência e Recreio, maio de 1949, p. 179) enquanto Ruth Amaral Carvalho alerta para o fato de que “quase sempre, essa ficha permanece em branco na pasta do educando” (Boletim Interno do Departamento de Educação, Assistência e Recreio, fevereiro de 1950, p. 21). A este respeito, Lopes (2005) tece alguns questionamentos

sobre os motivos que levariam os educadores a não preenchê-las, entre eles o número de crianças atendidas nos Parques e as condições precárias de que dispunham os funcionários para a realização de tal tarefa. Ainda que valorizada pela administração como instrumento essencial à prática educativa, parecia não se constituir em atividade relevante para os educadores da época.

Nos Relatórios Anuais da Divisão de Educação e Recreio de 1938, 1943, 1945 e 1946-48, encontram-se tabelas que registram a frequência das crianças em cada Parque, mês a mês, assim como sua totalização, o que indica a importância dada a este aspecto já que, estando elas nos Parques, poderiam ser atendidas pelos diversos serviços que neles se ofereciam, como a assistência médica, dentária e alimentar além das atividades recreativas e educativas, que consistiam em educação física, jogos, natação, educação musical, atividades artísticas, uso da biblioteca e elaboração de jornaizinhos. Tais dados estatísticos buscavam tornar público o alcance do atendimento realizado nos Parques Infantis e resultavam da compilação dos relatórios diários produzidos por todos os funcionários a respeito das atividades empreendidas, conforme entrevista da Professora Bertha B. Coelho de Faria, educadora recreacionista do Parque Infantil do Cambuci, concedida à Revista Escola Municipal (1985, p. 24):

Nós tínhamos relatórios diários de atividades. Neste relatório, era tudo assinalado. No fim do mês era registrado e feito um balanço. [...] No fim do relatório (com dados numéricos), havia um questionário e depois uma parte onde se faziam reclamações e sugestões.

A menção à necessidade de “assinalar” revela que, possivelmente, estes documentos eram padronizados e houvesse a cobrança de que fossem “preenchidos”, já que cópias em

branco eram recebidas pelos Diretores de cada Parque, conforme consta do Boletim Interno da Divisão de Educação, Assistência e Recreio (abril de 1948, p. 113).

Embora houvesse grande diversidade de atividades desenvolvidas - educação física, atividades sociais, atividades manuais, biblioteca, recreações diversas, atividades dramáticas, educação moral e cívica, atividades de recreação, educação musical, educação sanitária, assistência médica e odontológica e atividades de enfermagem - e diversas fichas relativas a cada criança, os registros disponíveis indicam a priorização de dados antropométricos e informações sobre a “conduta” e a saúde, em função do atendimento médico e odontológico existente nos Parques.

As pesquisas sobre moradia e alimentação também eram tidas como relevantes nesta época, evidenciando a relação que se estabelecia entre “as precárias condições dos lares operários, somadas à falta de infra-estrutura sanitária da cidade” (KISHIMOTO, 1985, p. 7) e “a importância da educação física e higiênica do indivíduo, como um dos elementos essenciais da Escola Nova” (KISHIMOTO, 1985, p. 7).

Em 1950 os Parques Infantis ampliam a gama de profissionais que passam a atender as crianças através da contratação de médicos, dentistas, enfermeiros, farmacêuticos, educadoras sanitárias, professores de educação física, educadoras recreacionistas, educadoras jardineiras, educadoras musicais e de bailados.

O número de Parques também foi aumentando paulatinamente na década de 1950, abrangendo grande área da cidade, sendo oferecidas vagas tanto em bairros operários, quanto em bairros centrais, “o que significava prestígio político por atender aos anseios da população” (LOPES, 2005, p. 73).

2. O período de 1956 a 1973: constituição gradativa da Educação Infantil com função preparatória para o Ensino Primário

Na administração do Prefeito Juvenal Lino de Matos (1955 – 1956) a Secretaria de Educação e Cultura foi autorizada a instalar, em prédios municipais, unidades de ensino primário ²⁹ (1ª a 4ª série). Foi então inaugurado o Grupo Municipal de Ensino Primário do Jaçanã, com o objetivo de suprir a carência de vagas nas escolas primárias estaduais e oferecer assistência médico-educacional aos educandos.

Na administração do prefeito Wladimir de Toledo Piza (1956 –1957) foram criadas 110 classes de ensino primário, instaladas em garagens, sacristias e barracões de madeira (Folheto Comemorativo do Jubileu de Ouro do Ensino Municipal de São Paulo, Memória Técnica Documental da SME, 2006).

A criação do ensino primário público municipal passou a requerer maior atenção do poder público, tanto no que diz respeito à destinação de recursos quanto no que tange à formação dos educadores, resultando em perda da força política dos Parques Infantis (OLIVEIRA, 1985, p. 15) bem como “esvaziando’ a importância dos Parques” (Bertha B. Coelho de Faria, 1985, p. 24).

Entretanto, o Departamento de Educação procurou manter o trabalho de orientação às unidades em funcionamento. As ações empreendidas nos PIs, durante as décadas de 50 e 60, eram fundamentadas em “Centros de Interesse”, com duração de aproximadamente três meses cada um, “sugeridos” pelo Departamento de Educação que, na realidade, os colocava como determinação a ser cumprida, na forma de orientações. Aos educadores e demais

²⁹ Através do Decreto nº 3.060, de 07 de fevereiro de 1956.

funcionários em exercício nos PIs cabiam criar e executar atividades relativas aos Centros de Interesse, cada um dentro de sua área de atuação. O trabalho fundamentado em Centros de Interesse perdurou até 1975, aproximadamente. As atividades eram registradas diariamente em cadernos pessoais destes funcionários os quais, mensalmente, elaboravam um Relatório que era entregue ao Diretor do Parque que, por sua vez, os reunia, elaborando o Relatório do Parque e o encaminhava ao Departamento. A compilação dos Relatórios mensais de cada PI era então elaborada e publicada sob a forma de Boletins – o que ocorreu até 1971 (informação pessoal).³⁰

A avaliação do desenvolvimento das crianças não ocorria de modo formal, mas os educadores as observavam e esta ação determinava quais eram os “problemas” a serem resolvidos. Quando se tratava de questões relativas à saúde, o próprio Parque procurava atender ou encaminhar a criança, conforme o caso. As questões comportamentais também eram objeto de intervenção dos educadores. Entretanto, nestes casos, buscava-se a parceria com as famílias, tanto no contato diário quanto nas freqüentes reuniões com os pais ou responsáveis, momento em que estes eram informados e recebiam orientações. O registro sobre as observações feitas pelos educadores não eram obrigatórios, o que lhes imprimia um caráter informal (informação pessoal).³¹

Em âmbito federal, é preciso assinalar que a promulgação da Lei nº 4.024, que fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional em dezembro de 1961, não trouxe contribuições à educação infantil, posto que não se referia a esta etapa da educação.

³⁰ BORGHI, Marília Antonieta Oliveira. Diretora do Parque Infantil Cidade Mãe do Céu de 1956 a 1958 e Diretora do Parque Infantil do Glicério, de 1958 a 1981. Depoimento concedido em 25/01/07.

³¹ Id. Ibid.

No contexto nacional, ocorre que em 1963, depois de ampla vitória em um plebiscito popular, João Goulart restabeleceu o presidencialismo e iniciou um governo marcado pela instabilidade, no qual levaria até as últimas consequências as idéias de Vargas, que abraçava. Nesta época, foram tomadas medidas como a promulgação do Estatuto do Trabalhador do Campo e a desapropriação de terras para a reforma agrária, além da nacionalização das telecomunicações e regulamentação da remessa de lucros pelas empresas estrangeiras. Tais resoluções foram interpretadas como geradoras de um clima de caos institucional e serviram como justificativa para o golpe militar de março de 1964, que encerrou a era populista na política brasileira e inaugurou um longo período de governos autoritários, que se estenderia por 21 anos. O país passa a ser governado por generais militares que promulgaram uma série de Atos Institucionais (AIs) dando poderes praticamente totais ao Executivo e limitando drasticamente a atuação do Legislativo e do Judiciário. Entre eles, o mais duro foi o AI-5, de 1968, segundo o qual o Executivo poderia a qualquer momento colocar em recesso o Congresso Nacional, cassar mandatos eleitorais e suspender a garantia do “habeas corpus”. Neste mesmo período, instaura-se a censura a todos os meios de comunicação e órgãos de repressão são criados em todo o país. Esta consideração a respeito do momento político por que passava o país se deve especialmente à gravidade da situação que se instaurou a partir de então.

Durante a administração de José Vicente Faria Lima (1965-1969), através de diversas leis e decretos, ocorreram modificações substanciais na educação infantil da cidade de São Paulo. A título de exemplo, mencionamos, em 1967, o início dos estudos para uma programação pedagógica para os três graus de educação de Pré-Escola (pré 1, 2 e 3) (OLIVEIRA, 1985, p. 15).

Através da Lei nº 7.037, de 13 de junho de 1967, são criados o Departamento Municipal de Ensino (antes chamado Departamento de Ensino Primário) e o Departamento de Assistência Escolar. O artigo 40 desta norma legal modifica a denominação do Departamento de Educação, Assistência e Recreio que passa a ser conhecido como Departamento de Educação e Recreio. Ao Departamento de Ensino estava subordinado o ensino primário e ao Departamento de Educação e Recreio, os Parques Infantis.

A criação de um Departamento de Assistência Escolar no âmbito da Secretaria de Educação e Cultura, ao mesmo tempo em que retira a assistência exclusiva à infância, busca ampliar seu atendimento passando a ocupar-se também do recém criado ensino primário. A finalidade deste novo Departamento era a de prestar serviço médico, odontológico e alimentar às crianças e adolescentes das unidades escolares e educativo-assistenciais.

Os 51 artigos desta Lei implantaram também outras mudanças, alocando no Departamento Municipal de Ensino uma Diretoria, uma Divisão Pedagógica, uma Divisão Administrativa e uma Secção de Instituições Auxiliares da Escola. A Divisão Pedagógica constitui-se na semente que originará a Diretoria e as Divisões de Orientação Técnica, órgãos dos quais, ainda hoje, emanam as orientações que buscam efetivar as políticas de educação e disciplinar a prática educativa.

No que se refere à educação infantil, a modificação na estrutura do Departamento de Educação e Recreio, agora sem a incumbência da Assistência, vai restringindo, paulatinamente, o caráter assistencial que ainda perdurava nos Parques Infantis. Tal alteração na estrutura, aliada à recente criação do ensino primário, contribui para a gradativa perda de importância política de que estas instituições gozavam, passando a se subordinarem ao ensino de 1º Grau, que se tornaria obrigatório alguns anos depois. Esta subordinação se

deveu, também, à criação, ainda em 1967, de 24 classes de ensino pré-primário junto a 12 Parques Infantis, para o atendimento de crianças de seis a sete anos, em caráter experimental (Decreto nº 7.072, de 13 de julho de 1967).

A criação de classes de ensino pré-primário modifica substancialmente o caráter da intencionalidade educativa que até então caracterizava os Parques Infantis em São Paulo, pois ao criá-las enfatiza-se o recinto da “sala de aula” em detrimento do espaço ao ar livre e das atividades que neste se podem propor. Até então, os Parques Infantis contavam com apenas uma sala

[...] para a realização de atividades como bordado, recorte, leitura de livros, atendimento médico -; havia um grande espaço ao ar livre, piscina, galpões para brincadeira, ginástica e refeições (Lopes, 2005, p. 74).

A partir de então, inicia-se de fato um *processo de escolarização preparatória* para o 1º Grau (hoje Ensino Fundamental), atribuindo à educação infantil o papel de contribuir para evitar o fracasso escolar na etapa subsequente de escolarização através de sua adaptação à rotina escolar. Este processo, que perdura pelo menos até meados da década de 1980, está explícito nos considerandos do Decreto 7.072/67:

CONSIDERANDO o interesse da preparação dessas crianças para um melhor aproveitamento escolar, contribuindo para diminuir o índice de reprovação nas classes de primeiro ano primário;

CONSIDERANDO, finalmente, a necessidade de adaptação das crianças à rotina escolar, com os horários, obrigações e atividades próprias, adequadas à idade, [...]

A interpretação dos fatos parece depender do lugar que ocupa quem fala, pois a respeito da criação das classes de pré-primário encontra-se a seguinte referência no Relatório de 1977 do Departamento de Educação Infantil, à página 5: “2. Criação de 24 classes do

ensino pré-primário [...], enfatizando o trabalho que já se realizava com a primeira infância e dando-lhe uma linha científica estruturada”.

Aquilo que o poder público, na voz do Relatório supra citado, designa como “linha científica estruturada”, implica na prática – para as crianças - em acentuada redução do período de brincadeiras e outras atividades ao ar livre, pois da “adaptação à rotina escolar” decorrem diversas modificações nas atividades até então desenvolvidas nos Parques Infantis, que passam a priorizar a sistematização de conteúdos de aprendizagem, antecipando o final da infância e o início do processo de escolarização formal. A adoção do termo “ensino pré-primário” traz em si novos significados à educação infantil: a preocupação com o ensino de *conteúdos* escolares – à época traduzido como transmissão de conhecimentos a realizar-se a partir do 1º Grau – e o conceito de “pré-primário” com função predominantemente preparatória para o período posterior e, portanto, conduzindo a uma perda da identidade própria da educação infantil e a uma aproximação com as etapas subseqüentes da escolarização.

O processo de estabelecimento do ensino pré-primário se intensifica quando, na administração seguinte, de Paulo Salim Maluf (1969 – 1971), são criadas 188 classes de ensino pré-primário (Decreto 8.706, de 10 de março de 1970), que foram implantadas na administração Figueiredo Ferraz (1971 – 1973), durante a qual, em 1972, os Parques Infantis passam a desenvolver seus trabalhos somente com crianças em idade pré-escolar (3 a 6 anos e 11 meses).

A respeito das ações a serem executadas nas classes de ensino pré-primário, encontra-se nas Considerações Gerais do documento “Programa de atividades para educação pré-escolar” de 1971, elaborado pelo Departamento de Educação e Recreio referência a duas

programações anuais: uma “programação regular com desenvolvimento de atividades curriculares, predominantemente educativas, durante 8 meses do ano” e uma “programação livre com o desenvolvimento de atividades predominantemente recreativas durante 4 meses do ano”. A programação com “atividades curriculares” será o ponto de partida para a criação de um Currículo Pré-Escolar em 1974, que consolidará, em termos de orientação formal, a proposta de alcance, pelas crianças, de “prontidão para a alfabetização”, com o propósito de redução dos índices de reprovação no ensino primário.

Ainda nas Considerações Gerais do Programa, ao apresentar justificativas para a iniciativa, lê-se, à página 19:

[...] Porque a maioria dos especialistas em educação está convencida de que a forma de combater a reprovação nas escolas primárias e secundárias consiste em proporcionar educação pré-primária a todas as crianças.
Finalmente, porque o programa público pré-primário parece constituir o único meio para neutralizar os efeitos lesivos da carência de estimulação visual, motora, social e intelectual, provenientes do baixo índice sócio-econômico de vida.

A referência às carências das crianças atendidas nos Parques conduz a uma concepção de educação compensatória que, aliada à ideologia da privação cultural, busca “remediar as carências de seus alunos” (OLIVEIRA, 1985, p. 16).

A ideologia de privação cultural, também denominada de carência cultural ou deficiência cultural (POPOVIC; ESPÓSITO; CRUZ, 1973, p. 11) se constituiu em uma forma de explicar o fracasso escolar das crianças provenientes de extratos sociais desprivilegiados e à educação caberia, nas concepções adotadas nesta época, a compensação destas carências.

Nos Boletins Mensais do Departamento de Educação e Recreio referentes a 1970, à página 5, encontram-se informações a respeito dos meios pelos quais os Parques Infantis atingem seus objetivos:

As finalidades do Parque Infantil são alcançadas através de:

- Integração da criança em ambiente apropriado...
- garantia de ar puro, sol...
- ministração de modalidades várias de assistência tais como: educacional, médico-terapêutica, odontológica...
- afastamento da criança do ambiente prejudicial do cortiço, da favela, dos perigos da rua, dos focos de maus hábitos e criminalidade.

Permanece, portanto, nas propostas de educação infantil do município o caráter de preparo para o 1º Grau, acrescido, agora explicitamente, de um papel de “neutralização dos efeitos lesivos” de carências próprias da população menos favorecida pelo seu afastamento do ambiente que, por vezes, é aquele em que é criada: o cortiço ou a favela. A este respeito, Kuhlmann Jr. (1998) afirma:

Essa concepção se caracteriza pela difusão e aceitação generalizada do conceito de que a rua seria um local de contágio para as crianças pobres. O atendimento educacional da criança pequena passa a ser visto como um favor aos pobres [...] (KUHLMANN JR., 1998, p. 2020).

Em 1971 entra em vigor a Lei 5.692, de 11 de agosto, que fixa Diretrizes e Bases para o Ensino de 1º e 2º Graus, referindo-se vagamente à educação infantil no § 2º do Artigo 19, dispondo que

Os sistemas de ensino velarão para que as crianças de idade inferior a sete anos recebam conveniente educação em escolas maternas, jardins de infância e instituições equivalentes.

Neste mesmo ano o município contava com mais de uma centena de Parques Infantis (Boletins Mensais do Departamento de Educação e Recreio do Conselho de Coordenação e Planejamento, Ano III, janeiro de 1971) sendo divulgado pelo Departamento de Educação e

Recreio o “Programa de Atividades para Educação Pré-Escolar”, que sistematiza o caráter preparatório para o 1º Grau que então caracterizava esta etapa da educação. No documento há referência a “conteúdos programáticos” e “atividades curriculares” a serem desenvolvidos nos meses de programação regular, com base no seguinte esquema:

Este Programa é incorporado ao documento “Plano Escolar para a Pré-escola” de 1972, o qual considera, entre outros objetivos educacionais, “preparar a criança para as etapas posteriores da escolaridade” e “integrar o programa de atividades dos Parques Infantis com o programa da Escola de 1º Grau”. Esta proposta de “integração” parece “secundarizar” (Kuhlmann Jr., 2000, p. 17) aspectos próprios da educação infantil, como a recreação e a brincadeira – embora mantenha as artes, a educação física e a educação musical -, em nome de uma antecipação de conteúdos e atividades próprios do 1º Grau, em especial no que se refere à idade das crianças: quanto mais se aproximavam da idade da escolarização obrigatória, mais se reforçava a idéia de preparação, evidenciando a crença de que a idade e a maturação dos órgãos dos sentidos pudessem determinar o desenvolvimento da capacidade para a alfabetização.

O estabelecimento das matérias “Comunicação e Expressão”, “Iniciação às Ciências” e “Integração Social” fundamenta-se no Artigo 1º e no Artigo 5º da Resolução do Conselho Federal de Educação (CFE) nº 8, de 1º de dezembro de 1971, que fixa o núcleo-comum para os currículos do ensino de 1º e 2º graus. Esta Resolução determina que as matérias serão levadas a cabo por meio de atividades, áreas de estudo e disciplinas, de modo escalonado “da maior para a menor amplitude do campo abrangido”, de sorte que:

Artigo 4º [...]

§ 1º - Nas atividades, a aprendizagem far-se-á principalmente mediante experiências vividas pelo próprio educando no sentido de que atinja, gradativamente, a sistematização de conhecimentos.

Na alínea a) do item I do Artigo 5º desta Resolução define-se que as matérias Língua Portuguesa, Geografia, História, Matemática, Ciências, Educação Física, Educação Artística e Educação Moral e Cívica sejam desenvolvidas e tratadas predominantemente como

atividades nas séries iniciais do ensino de 1º grau. Desta forma, percebe-se que o “Programa de Atividades para Educação Pré-Escolar” se fundamenta no núcleo-comum estabelecido para o ensino de 1º grau, antecipando a organização curricular desta etapa a fim de constituir a pré-escola de modo similar ao 1º grau tendo em vista que, nesta época, a pré-escola se configurava em uma “forma de combater a reprovação nas escolas primárias e secundárias” (Considerações Gerais do “Programa de Atividades para Educação Pré-Escolar”, 1971).

Pela primeira vez cria-se, em 1972, um “Boletim” para o registro do desenvolvimento de cada criança dos Parques Infantis, em substituição à Ficha de Conduta, embora permanecessem as Fichas de Saúde e os registros relativos à matrícula. Este Boletim concretiza a proposta de avaliação como forma de documentar os resultados alcançados pelas crianças mensalmente e, além dos aspectos relativos ao currículo, considera como elementos a serem observados o comparecimento, as faltas, a pontualidade, a higiene, a atenção, a vida grupal e a ordem.

Os registros dos resultados das crianças, referentes ao alcance dos objetivos estabelecidos para cada atividade, indicam uma concepção de avaliação por objetivos, conforme Ralph Tyler havia concebido em 1949.

Os critérios para documentar o aproveitamento escolar neste Boletim eram: “Muito Bom”, “Bom” e “Precisa Melhorar”. Tais critérios, embora não quantitativos, aproximam-se da forma de registro que se efetuava nas quatro séries iniciais do 1º Grau à época – “Progrediu=Pr.”; “Progrediu muito=Pr.m.”; “Estacionou=E.”e “Regrediu=R.” – permitindo a classificação das crianças segundo os critérios adotados pelos professores para a atribuição de tais conceitos.

Os educadores deveriam preencher também, a cada trimestre, Fichas individuais de cada criança que detalhavam os aspectos físicos (postura e hábitos higiênicos); intelectuais (expressão oral, raciocínio, criatividade e atenção); emocionais (afeição e agressividade); sociais (adaptação adequada ao grupo e responsabilidade perante o grupo) e funções específicas (percepção visual, auditiva e tátil, esquema corporal, orientação espacial e temporal, lateralidade e coordenação motora). Estas dimensões eram contempladas nas fichas utilizadas pelos três graus da pré-escola, variando-se apenas os itens a serem observados a cada trimestre, que se encontravam relacionados previamente, bastando ao professor preencher o conceito “Sempre”, “Às vezes” e “Não”. As Fichas continham ainda espaço, nas colunas destinadas a cada aspecto, para que os professores relacionassem “outros aspectos” e “observações”.

Ainda que as áreas do conhecimento tivessem seu peso na constituição do “Programa de Atividades para Educação Pré-Escolar” e na avaliação das crianças, esta contemplava também outros elementos a serem observados pelos professores, constituindo-se assim em instrumento de registro do desenvolvimento das crianças que procurava valorizar as “características da criança nesta faixa de idade pré-escolar” (Considerações Gerais do Programa de Atividades para Educação pré-escolar, 1972). Entretanto, ao professor cabia apenas preencher estes instrumentos, restringindo suas observações aos aspectos previamente determinados.

A busca por uma educação pré-escolar que compensasse as carências dos alunos e os preparasse para o ensino de 1º Grau de modo a evitar seu fracasso parece conduzir o poder público municipal à elaboração do “Currículo Pré-Escolar”, considerando que

O objetivo para a rede de Escolas de Educação Infantil do Município de São Paulo é:

Dar condições à criança para:

- a) desenvolver harmoniosamente os aspectos físico, emocional, social e intelectual.
- b) compensar o possível atraso no seu desenvolvimento, ocasionado pela carência cultural.
- c) prosseguir a sua educação no nível de 1º Grau. (Currículo Pré-Escolar, 1974, p. 2-3)

3. O período de 1974 a 1983: do “Currículo Pré-escolar” ao documento “Ações Prioritárias- Integração EMEIs. – EMs”

Em 1974, na administração Miguel Colassuono (1973 – 1975), é elaborado pela Secretaria Municipal de Educação o “Currículo Pré-Escolar”, em cuja Introdução se afirma que

A orientação geral do trabalho ora apresentado está baseada na concepção do homem enquanto um ser livre, que se faz a si mesmo. O homem é a soma de suas próprias ações, totalmente responsável por cada uma delas, visto que poderia sempre escolher de outra maneira, ou atuar de outro modo. O homem é uma criatura não só de intelecto, mas também de sentimento e, para verdadeiramente conhecer alguma coisa, deve ser capaz de relacioná-la consigo, pessoalmente. O conhecimento deve estar ligado à verdadeira finalidade do indivíduo, que é envolver-se autenticamente na vida.

De acordo com essa concepção, a educação se destina essencialmente à promoção do homem, homem esse situado numa realidade existencial concreta: a do povo brasileiro. Tem-se consciência dos condicionamentos da educação em relação à realidade global. De modo especial sabe-se quanto a educação depende do contexto sócio-cultural. Sabe-se também o papel da educação como instrumento para o desenvolvimento econômico. Contudo, “se por um lado ela se constitui num possível ponto de rompimento do chamado ‘círculo vicioso’ do subdesenvolvimento, por outro lado, ela própria se apresenta como que encerrada dentro do mesmo círculo”. (SAVIANI, DERMEVAL. – “Educação Brasileira, Estrutura e Sistema”. Ed. Saraiva, São Paulo, 1973)

Quanto a este último aspecto, é de ressaltar o fator carência cultural como barreira à ação educacional, que objetive o desenvolvimento do homem e da nação brasileira (p. 1).

Ainda que o texto reafirme o fator “carência cultural” como “barreira à ação educacional”, as considerações a respeito do homem enquanto intelecto e sentimento, do contexto em que se inserem as crianças – o do povo brasileiro – e do objetivo da educação,

enquanto promotora do homem, parecem anunciar uma inovação na concepção da educação pré-escolar, cujo objetivo seja:

Desenvolver os aspectos físico, emocional, intelectual e social a fim de integrá-los harmonicamente no sentido de expressão, comunicação e auto-direção consciente” (Currículo Pré-Escolar, 1974, p. 2)

O documento aponta para o “processo de desenvolvimento integral da criança” e, fundamentando-se teoricamente na teoria de Jean Piaget, afirma,

[...] ao propor uma nova dimensão à Educação Pré-Primária partiu de um lado do reconhecimento de que esta educação deve constituir um período específico de educação a que toda criança tem direito e, de outro lado, proporcionar ao educando condições de obter um rendimento adequado no processo de aprendizagem formal do primeiro grau. (Currículo Pré-Escolar, 1974, p. 2).

Embora permaneça no documento oficial o caráter propedêutico da educação pré-escolar, o reconhecimento desta como um direito das crianças assim como a afirmação de sua especificidade indicam avanços nas concepções de educação pré-escolar, já que até então tais abordagens eram inexistentes.

O seguinte esquema explicita a proposta:

Ao explicitar os pressupostos desta estrutura curricular, o texto ressalta que não há ordem de prioridade entre os aspectos e cabe ao professor “dar condições para que o próprio educando aja sobre o ambiente, descobrindo relações entre os elementos que o compõem” (p. 17) negando, assim, o papel do professor como um mero “transmissor de conteúdos”. Paradoxalmente, esta “fala” do texto se contrapõe à forma como está estruturada a proposta deste currículo pré-escolar, já que ao detalhar os aspectos a serem trabalhados, indica o que deve ser atingido em cada sub-aspecto por cada criança. Ainda assim, percebe-se que as teorias de Jean Piaget a respeito do desenvolvimento, da construção do conhecimento e a importância da interação exercem papel relevante nesta elaboração.

Ao tratar da avaliação, o texto defende que

[...] neste contexto deve ser concebida como um processo contínuo no qual o desenvolvimento da criança é focalizado em seus múltiplos aspectos, desenvolvimento este, que é pessoal e cujo ritmo deve ser respeitado. O processo de avaliação deverá implicar na aceitação do educando com suas possibilidades de realização sem a preocupação de enquadrá-lo em modelos rígidos pré-estabelecidos (Currículo Pré-Escolar, 1974, p. 18).

A concepção de avaliação como um processo contínuo, pautado no desenvolvimento individual de cada criança, cujo ritmo deve ser respeitado, constitui um discurso inovador, que amplia o conceito de avaliação e atribui à educação pré-escolar a possibilidade de avançar, sob este prisma, em direção a uma construção de instrumentos e procedimentos mais próximos da prática de cada professor e, ao mesmo tempo, mais distante de modelos pré-estabelecidos.

Esse novo modo de entender a avaliação permite, de um lado, a valorização de cada criança enquanto sujeito na construção de seus conhecimentos e, de outro lado, a valorização do professor enquanto autor de seus instrumentos pedagógicos, dentre eles a avaliação.

O ano de 1975 caracterizou-se como um marco na história da educação infantil do município, com o desmembramento das Secretarias de Educação e Cultura (Lei nº 8.204, de 13 de janeiro de 1975), a organização do Quadro do Ensino Municipal, a instituição da Carreira do Magistério e nela a criação do cargo de Orientador Pedagógico (Lei nº 8.209, de 04 de março de 1975), a modificação da denominação de Educador Recreacionista para Professor de Educação Infantil (Decreto 12.115, de 29 de julho de 1975, que regulamenta a Lei 8.209 de 04 de março do mesmo ano) e a denominação de Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEI) para os antigos Parques Infantis (Decreto nº 12.167 de 21 de agosto de 1975), já na administração do Prefeito Olavo Egídio Setúbal (1975 – 1979).

A mesma norma legal que institui a carreira do magistério municipal define a atuação do Departamento de Educação e Recreio na linha da educação pré-escolar. Este Departamento também tem sua denominação modificada para Departamento de Educação Infantil.

A criação do cargo de Orientador Pedagógico de Educação Infantil visava contribuir para a organização pedagógica das EMEIs já que a este profissional cabia coordenar as propostas de trabalho e transmitir aos educadores as orientações recebidas dos órgãos superiores. A partir de então, o Diretor de EMEI – antigo Dirigente do Parque Infantil - passa a exercer atribuições eminentemente administrativas e o Orientador Pedagógico passa a ser o responsável pela proposta pedagógica da escola. Os educadores recreacionistas que atuavam neste âmbito educacional passam a ser denominados Professores de Educação Infantil e lhes é exigida a habilitação em educação pré-primária em nível de 2º Grau.

As constatações do poder público municipal a respeito do valor da educação infantil enquanto “chave do êxito de todo processo educativo” e de que apenas 2,8% da população do município de São Paulo com idade entre três e seis anos estava atendida nas Escolas Municipais de Educação Infantil (Relatório de 1978 do Departamento de Planejamento, Orientação e Controle (DEPLAN) da SME) motivaram a instituição, no início de 1976, do Plano de Educação Infantil (PLANEDI) (Decreto nº 12.637 de 13 de fevereiro de 1976) e a edição do Decreto nº 13.216 de 08 de julho de 1976, que fixa em 50 o número mínimo de crianças por classe nesta etapa da educação. Trata-se, segundo Kishimoto (1985, p. 9) da massificação de instituições cuja perspectiva se constitui em

[...] compensar carências nutricionais por meio de soluções baratas e garantir o sucesso escolar [...] Multiplicam-se programas de baixo custo para democratizar a educação do pré-escolar, como o Plano de Educação Infantil (PLANEDI).

Segundo o Relatório de 1978 do DEPLAN, o PLANEDI apresentava

[...] entre outras, as vantagens de ter condições de aplicabilidade de implantação, sem exigência de grandes recursos orçamentários com o uso das áreas ociosas das escolas já existentes e um mínimo de recursos humanos e materiais.

Assim, o PLANEDI foi implantado, em caráter experimental, no segundo semestre de 1975, em 28 escolas de 1º Grau – experiência semelhante já era desenvolvida desde 1972 em duas outras escolas de 1º Grau – e o trabalho foi desenvolvido em turmas de 120 crianças para cada Professora de Educação Infantil, auxiliada por mães voluntárias, em sistema de rodízio.

Ao justificar a participação das mães na monitoria das classes de PLANEDI, o Relatório de 1978 tece a seguinte consideração:

Estabelecendo relacionamento com a comunidade, através de seus membros mais significativos, a Escola não apenas reforça seus padrões, normas e valores, como re-orienta comportamentos que se desviam das normas sociais aceitáveis.

Esta afirmação a respeito do papel que a escola pública municipal de educação infantil se propõe ao “convidar” as mães parece colocar em lados opostos a comunidade e a instituição escolar, fomentando, na raiz da participação, a intenção de suplantar padrões, normas e valores da própria comunidade a que pertencem estas mães e, por extensão, as crianças a serem atendidas.

A experiência do PLANEDI parece revelar o caráter que a administração pública da época imprimia à educação infantil: *baixo custo*, obtido graças tanto à utilização de espaços ociosos nas escolas de 1º Grau as quais, em decorrência, não dispunham de materiais, mobiliário e espaços adequados à faixa etária a ser atendida, quanto ao grande número de crianças de cada turma atendidas por uma única professora auxiliada por mães voluntárias.

Com relação à participação de mães voluntárias no trabalho educativo institucional, a análise de Rosemberg (2001) contribui para elucidar o papel fundamental que a concepção de “participação da comunidade” exerceu para a implantação de programas destinados às crianças pobres no Brasil, em especial na época em que o país vivia sob o regime militar.

A ideologia da Doutrina Brasileira de Segurança Nacional e as propostas de Desenvolvimento da Comunidade foram utilizadas para “justificar a imposição de um sistema de controle e dominação contra opositores reais ou virtuais” (ROSEMBERG, 2001, p. 143), dentre os quais encontravam-se as populações pobres que, segundo manual publicado no Brasil pela USAID³², teriam mais receptividade para a propaganda comunista internacional (AMMANN, 1982, p. 58). Assim, através da proposta de integração das comunidades aos projetos e programas, ao mesmo tempo em que se procurava evitar a “cooptação” das populações pobres pelos “comunistas”, propagava-se o “marketing adequado ao momento político brasileiro: investir na criança significaria investir na segurança nacional” (ROSEMBERG, 2001, p. 153). Note-se que, sob este aspecto, não causa surpresa a afirmação constante do Relatório de 1978 que, ao mesmo tempo em que coloca em lados opostos os padrões, normas e valores da escola e da sociedade, vê no relacionamento da escola com a comunidade a possibilidade de a primeira “re-orientar” comportamentos considerados indesejáveis, numa clara disposição de utilizar o espaço escolar como mais um passível de servir à propagação dos ideais governamentais da época.

A consideração de que os pobres poderiam ameaçar a integração nacional pela “cooptação” pelos comunistas, aliada à proposição de pequenos investimentos orçamentários

³² USAID: *United States Agency for International Development*, organismo norte-americano de difusão cultural no exterior.

coloca, para Rosenberg (2001, p. 147), a participação da comunidade como forma de custeio, apelando-se, à época, para a retórica nacionalista em voga durante os governos militares. Um exemplo seria um famoso slogan largamente utilizado naqueles anos: “Brasil, ame-o ou deixe-o”.

Portanto, o PLANEDI se colocava, enquanto proposta governamental em nível municipal, como uma saída que se coadunava com os interesses postos pelos governos militares, acenando com a pré-escolarização das camadas menos favorecidas economicamente, ainda que a baixo custo, buscando gerar a sensação de que havia uma preocupação governamental com o sucesso das camadas populares na escola a qual acarretaria posterior ascensão profissional e econômica. A contribuição do governo municipal de São Paulo ao alcance da “paz social”, tão necessária à manutenção do arbítrio sem oposição, foi assim conduzida até 1998, último ano de atendimento desta natureza.

O trabalho a ser desenvolvido nas classes de PLANEDI era regido pelas mesmas determinações que incidiam sobre as classes de educação infantil. Desta forma, os registros sobre o desenvolvimento das crianças do PLANEDI obedeciam as mesmas orientações.

Em 1978, a reorganização administrativa da SME transformou o Departamento de Educação Infantil em Divisão de Educação Infantil subordinada à Divisão de Orientação Técnica, e esta, subordinada ao Departamento de Planejamento, Orientação e Controle (DEPLAN), também criado neste ano e encarregado, entre outras atribuições, de “atividades de treinamento e atualização, visando ao aprimoramento dos recursos humanos da rede municipal de ensino” e de “fixar normas e diretrizes técnicas para as atividades pedagógicas nas unidades escolares” (Lei Municipal nº 8.694 e Decreto nº 15.002, ambos de 31 de março de 1978). São criadas também cinco Delegacias Regionais de Educação (DREM): Norte, Sul,

Leste, Sudeste e Oeste. A estes órgãos cabe a supervisão e orientação educacional das escolas municipais, segundo as diretrizes traçadas pelos órgãos técnicos da SME.

A partir de então, a SME passa a oferecer orientações sistematizadas mais frequentes à educação infantil, sob a forma de treinamentos, cursos e o fornecimento de instruções para o desenvolvimento de propostas pedagógicas específicas, indicando um reconhecimento do poder público da relevância da educação infantil em si, no contexto da educação pública municipal.

Ainda que tais treinamentos, de sentido multiplicativo, muitas vezes diluíssem a proposta, que chegava à grande maioria dos professores de maneira simplificada, restando quase que apenas seu aspecto tecnicista, a questão específica da avaliação na educação infantil passa a se constituir em objeto de atenção dos órgãos recém criados. Assim, em 1978 são editados três documentos pela equipe técnica do DEPLAN estabelecendo a avaliação semestral das crianças na educação infantil ³³.

O documento “Instruções Gerais sobre a sistemática de avaliação de desempenho das crianças pré-escolares” traz sete páginas com três subtítulos: 1. Definição de avaliação; 2. Princípios essenciais de um programa de avaliação e Conclusão. Na Introdução, o documento afirma que a avaliação “é um problema que preocupa o professor” (p. 1) e que seu conceito “ainda é muito controvertido” (p. 1) e, para esclarecê-lo, a define:

Avaliação é um processo contínuo de pesquisas que visa estudar e interpretar os conhecimentos, habilidades e atitudes dos alunos, tendo em vista mudanças esperadas no comportamento, propostas nos objetivos da escola, a fim de que haja condições de propor alternativas no planejamento de trabalho do professor e da escola como um todo (Instruções

³³ “Orientação aos professores de educação infantil sobre avaliação semestral das crianças do 3º estágio das classes pré-escolares – Critérios avaliatórios”, In 001/78; “Instruções gerais sobre a sistemática de avaliação de desempenho das crianças pré-escolares – A avaliação da aprendizagem escolar” In, 002/78; “Instruções para avaliação dos educandos do 3º estágio - 2º semestre de 1978 – Critérios para avaliação”, In 003/78.

Gerais sobre a sistemática de avaliação de desempenho das crianças pré-escolares, 1978, p. 1-2).

A concepção da avaliação como um processo contínuo, já delineada no Currículo Pré-Escolar elaborado em 1974, avança com a agregação da idéia de que, através de seus resultados, seja possível à escola e ao professor “propor alternativas no planejamento de trabalho”, constituindo a avaliação enquanto instrumento de “crítica de um percurso de ação” (LUCKESI, 1996, p. 116-118), capaz de prover dados reais que subsidiem o replanejamento do trabalho (Instruções Gerais sobre a sistemática de avaliação de desempenho das crianças pré-escolares, 1978, p. 3)

O documento destaca ainda a avaliação como “um processo de pesquisa” e diagnóstico (p. 2), sempre referida aos objetivos que se pretende alcançar, ainda na linha do pensamento de Ralph Tyler (1949), tal como no Programa de Atividades para Educação pré-Escolar, de 1971.

Admitindo que a escola de educação infantil tenha objetivos mais complexos que a simples transmissão de conhecimentos, o texto define três princípios essenciais de um programa de avaliação. O primeiro consiste na consideração de aspectos amplos do desenvolvimento - físico e motor, social e afetivo, e intelectual. O segundo considera que a avaliação deve prever técnicas e instrumentos diversificados, indicando a observação como uma opção relevante nesta etapa da educação das crianças e sugerindo que os professores pesquisem e “reflitam criativamente” (p. 4) de modo a “descobrir as melhores soluções para seu problema de avaliação” (p. 4). O último princípio refere-se à “ênfase na participação do aluno”, na perspectiva de que este se responsabilize por sua própria aprendizagem e seja capaz, auxiliado e orientado pelo professor, de reconhecer os objetivos e perceber seu

trabalho como meio de atingi-los. Para a viabilização da participação do aluno em sua própria avaliação, o texto ressalta a importância de encontros individuais estudante-docente, nos quais “o professor pode planejar com cada aluno ‘o que’ deve ser feito e ‘como’ pode ser feito, a fim de que as mudanças se produzam no comportamento dos alunos” (p. 6).

A consideração de aspectos amplos do desenvolvimento, enquanto um princípio de avaliação, parece apoiar a especificidade da educação infantil, possibilitando a construção de uma identidade que se afasta, gradativamente, da subordinação desta etapa ao 1º Grau. A indicação da observação enquanto instrumento privilegiado do educador infantil para a realização da avaliação das crianças, por seu turno, parece avançar em direção à superação de instrumentos previamente elaborados, ainda que este documento não aborde a questão do registro.

No que tange à participação dos alunos no processo avaliativo, este se revela um princípio inovador, que aponta na direção da autonomia das crianças. Entretanto, a operacionalização dos encontros individuais entre o professor e cada aluno parece depender, concretamente, do tempo de que dispõe o docente para dedicar-se a esta tarefa, dado que não houve modificação substancial no número de alunos atendidos, que nesta época ainda se mantinha em torno de quarenta crianças por turma.

A Conclusão do texto reconhece que “um programa de avaliação com as características do apresentado neste texto, deve ser implementado numa escola através de um processo gradativo” (p. 7), no qual os professores pesquisem, discutam e reflitam a respeito do tema, buscando soluções que apóiem os objetivos de cada escola, em ênfase na autonomia para a condução do trabalho pedagógico.

Por sua vez, o documento “Orientação aos professores de educação infantil sobre avaliação semestral das crianças do 3º estágio das classes pré-escolares”, traz em seu primeiro parágrafo, o caráter obrigatório de seu uso pelo professor, indicando inclusive data impreterível para a devolução do Modelo IV (Síntese Geral da Classe) ao DEPLAN (p. 2).

O material contém cinco modelos a serem utilizados pelo professor: o primeiro determina quais serão as atividades a serem desenvolvidas nas áreas de linguagem, raciocínio lógico-matemático, percepção motora e atitudes, determinando também que o professor “verifique” se a criança é capaz de executá-las. O Modelo II traz os comportamentos esperados em cada uma das áreas; o Modelo III consiste numa “Síntese de Avaliação do 1º semestre”, para a qual são definidos os seguintes códigos referenciais, denominados “critérios de avaliação”:

N = não executa
D = executa com dificuldade
F = executa com facilidade
MF = executa com muita facilidade

O Modelo IV, a ser encaminhado ao DEPLAN, é uma Síntese da Avaliação da Classe, totalizando os resultados obtidos pelos alunos em cada aspecto, agrupando-os por critério, de modo que seja possível visualizar quantitativamente os resultados alcançados pela avaliação em cada turma. O Modelo V é formado por dez exercícios referentes à “Verificação do desenvolvimento da percepção visual”, acompanhados de instruções para realização.

A publicação deste documento, constituído de modelos e determinações a respeito dos aspectos a serem avaliados, detalhando os comportamentos esperados das crianças através dos verbos “diz”, “nomeia”, “narra”, “discrimina”, “identifica”, “acompanha”,

“reproduz”, “executa” e outros parece estar em contraposição ao discurso do documento “Instruções Gerais sobre a sistemática de avaliação de desempenho das crianças pré-escolares” (1978), já que a concepção de avaliação enquanto processo, a observação enquanto instrumento privilegiado do professor, a perspectiva de construção de instrumentos de avaliação pelos docentes e a participação das crianças em sua própria avaliação não condizem com as orientações ora oferecidas.

O documento “Instruções para avaliação dos educandos do 3º estágio - 2º semestre de 1978”, na mesma linha do anterior, refere-se, já no terceiro parágrafo, à obrigação do professor de “certificar-se de que o aluno dominou os passos de uma seqüência de aprendizagem, como pré-requisitos das etapas subseqüentes” (p. 1). A concepção linear de aprendizagem, com etapas que se tornam mais complexas, característica da época, revela um referencial cartesiano que negligencia as inter-relações presentes no raciocínio humano e na construção do conhecimento.

Também este documento contém cinco modelos, tal como o anterior. Entretanto, os “critérios” se modificam, passando a serem utilizadas as palavras “ótimo, bom, regular e fraco” para determinar o que a criança é capaz ou não de realizar, em cada aspecto: linguagem oral, raciocínio lógico-matemático e perceptivo-motor. Embora contemplado no documento anterior, referente ao 1º semestre de 1978, o aspecto “atitudes” não consta deste documento.

Estas instruções apresentam também as atividades a serem realizadas no momento da avaliação, com orientações aos professores sobre como proceder em cada situação avaliativa.

A modificação da nomenclatura dos códigos referenciais parece evidenciar que aqueles definidos anteriormente não se mostraram adequados para o que se propunha: classificar as crianças segundo seu “rendimento”.

Os resultados alcançados pelas crianças do 3º estágio da educação infantil (EMEI e PLANEDIs) no ano de 1978 foram compilados pelo DEPLAN e divulgados no Relatório anual deste departamento sob a forma de uma tabela e quatro gráficos. A tabela apresenta o número de crianças que atingiram os resultados “ótimo”, “bom”, “regular” e “fraco” nos três aspectos, segmentadas por DREM e os gráficos agrupam todas as crianças quantificando quantas atingiram quais resultados por aspecto (perceptivo-motor, raciocínio lógico-matemático e linguagem). Esta forma de apresentação dos resultados alcançados pelas crianças facilita sua comparação e, ao segmentá-los por DREM, possibilita estabelecer um “ranking”, estimulando a competitividade.

O estabelecimento de padrões e a busca de obtenção de dados quantificados parecem conduzir a parâmetros para a prática pedagógica e à classificação da competência das crianças. Esta proposta de avaliação e de registro de caráter científico insere-se em um modelo objetivista de avaliação, de matrizes positivistas, “centrado nas mudanças comportamentais que pudessem ser ‘cientificamente’ observadas e, sempre que possível, quantificadas” (Franco, 1995, p. 17).

Uma análise do conjunto de orientações oferecidas em 1978 parece indicar que, se por um lado as “Instruções Gerais sobre a sistemática de avaliação de desempenho das crianças pré-escolares”, parecem avançar rumo a uma concepção de avaliação processual, que englobe aspectos amplos do desenvolvimento, seja realizada através de instrumentos diversificados, dentre eles a observação, e enfatize a participação do aluno no processo e do

professor enquanto autor de seus instrumentos pedagógicos, por outro lado, os outros dois documentos sugerem uma concepção diversa ao tratar da avaliação no 3º estágio, através da verificação do alcance de objetivos pré-determinados, quantificação de resultados, utilização de padrões de rendimento e classificação dos desempenhos das crianças. Neste sentido, transparece uma preocupação com a sistematização de conteúdos e da avaliação das crianças, especialmente ao se aproximarem do ensino primário.

Em 1979 a Divisão de Orientação Técnica de Educação Infantil, subordinada ao DEPLAN, publica as “Instruções gerais sobre a sistemática de avaliação de desempenho das crianças pré-escolares”, que traz uma breve apresentação e um resumo do capítulo “A avaliação da aprendizagem escolar”, do livro “Didática para a escola de 1º e 2º Graus”, publicado em 1972.

Na apresentação, o texto aponta para a utilização, pelo professor, de um dos padrões de desempenho: ótimo, bom, regular, fraco e insuficiente a ser usado para o registro da observação na ficha –síntese geral da classe.

A utilização de uma proposta gerada para o ensino de 1º e 2º Graus com o intuito de oferecer instruções sobre avaliação aos professores de educação infantil parece ser indício de que não havia, à época, material específico sobre o tema “avaliação em educação infantil” e, desta forma, restava a utilização de material que, ainda que inadequado sob o ponto de vista da especificidade desta etapa, representava aquilo que estava disponível.

Na apresentação, o texto reafirma que

Avaliar é uma forma de determinar a natureza e a quantidade de mudanças que estão ocorrendo no comportamento dos alunos em função dos objetivos propostos e das experiências realizadas.

Esta concepção de avaliação, ainda fundamentada na quantificação de resultados, apóia a afirmação posterior do mesmo texto de que “os dados quantitativos e qualitativos retroalimentam o sistema e que, estudos, orientações e reformulações só têm sentido quando baseados na realidade”.

Ao estabelecer relação inequívoca entre dados obtidos e realidade, o texto evidencia uma crença na fidedignidade destes dados, parecendo não levar em conta variáveis que possam interferir não apenas nos resultados mas inclusive no processo. A definição de padrões gerais para todas as EMEIs, mais do que desconsiderar as culturas locais e as necessidades reais das crianças, busca uma uniformização do sistema que pode facilitar o controle e, ao mesmo tempo, conduzir à exclusão.

Ainda em 1979, são publicadas as “Orientações gerais para elaboração do Plano de Ensino de Educação Infantil”, fundamentadas na “Programação Específica de Educação Infantil” já em fase final de elaboração e que foi publicada em 1980. Estas orientações apresentam uma relação do mínimo de comportamentos que se espera das crianças em cada estágio no 1º semestre deste ano letivo, com base em objetivos e atividades determinados.

Neste mesmo ano foram também elaborados e divulgados pela Divisão de Orientação Técnica de Educação Infantil dois documentos intitulados “Treinamento”: um específico para professores de educação infantil, cujo subtítulo é “Avaliação dos pré-escolares relativa ao 1º semestre de 1979” e o outro para professores de 1ª série e professores de educação infantil, cujo subtítulo é “Reflexão crítica sobre a atuação do professor”.

O documento relativo ao primeiro treinamento mantinha os códigos referenciais do ano anterior (ótimo, bom, regular e fraco) e, além de sugerir ao professor padrões específicos, refere-se à seleção de instrumentos de avaliação, dentre os quais figuram a observação e

exercícios elaborados pelo docente. O texto estabelece que tais instrumentos devem atender aos critérios de validade, fidedignidade, objetividade, valor prático, pertinência, utilidade e adequação, indicando a permanência da busca de um caráter científico para a avaliação na educação infantil.

O documento apresenta ainda dois modelos de Fichas de Registro, introduzindo, na Ficha 1, a avaliação individual nos aspectos Biológico (nutrição, saúde e higiene), Psicológico (linguagem, raciocínio lógico-matemático e perceptivo-motor) e Sócio-cultural (conhecimento do mundo físico). A Ficha 2 deve apresentar a Síntese Geral da Classe, quantificando os alunos segundo resultados atingidos em cada aspecto. Neste sentido, percebe-se a manutenção de modelos e a recorrência da quantificação de resultados.

O treinamento para professores de educação infantil e de 1ª série, embora trate de pré-requisitos fundamentais para o êxito na alfabetização, caracteriza a criança dos 3 aos 9 anos e apresenta um quadro de objetivos comuns aos docentes de ambas as etapas, procurando estabelecer pontos de contato entre o trabalho realizado nos dois momentos da escolarização. Portanto, parece tratar-se de uma primeira tentativa no sentido de integrar as ações educativas, partindo da consideração de que a criança egressa da EMEI continua seu desenvolvimento ao completar sete anos e este fato não deve ser negligenciado pelo professor do 1º Grau. Por outro lado, parece persistir em um processo de “subordinação” da educação infantil ao 1º Grau, na medida em que considera a primeira como um “período preparatório” para o 1º Grau (Treinamento para professores de 1ª série do 1º Grau e de educação infantil - Reflexão crítica sobre a atuação do professor, p. 4).

Em 1980 consolida-se a revisão curricular de educação pré-escolar proposta pela administração com a publicação da “Programação Específica de Educação Infantil” em complemento ao “Currículo Pré-Escolar” de 1974. A proposta se baseia na crença de que

O estabelecimento de um Currículo como modelo pedagógico não impede sua agilização através de Programações específicas que viabilizem a estruturação sistemática das atividades que são desenvolvidas na escola (Programação Específica de Educação Infantil, 1980, p. 2)

A Programação Específica altera a nomenclatura de “aspectos” para “áreas” com a justificativa de que o Currículo evidenciava os aspectos do desenvolvimento humano e a Programação Específica considera as capacidades básicas para a aprendizagem, fundamentando-se na proposta de Robert Vallet (1977).

A opção por este autor resultou da constatação de que as crianças da EMEI apresentavam vocabulário diferente, dificuldades de comunicação, má condição física, dificuldades de controle e orientação espacial e de discriminação visual e auditiva, auto-imagem negativa, desatenção, dificuldades de relacionamento, apatia e irritabilidade. Desta forma, precisavam ser “adaptadas” à escola e aos padrões que se julgavam necessários para que pudessem ser devidamente preparadas para o ingresso no 1º Grau. Esta “adaptação” parece ser outro modo de designar para a compensação de “atrasos” que comprometessem o rendimento das crianças.

Assim, as áreas passam a ser: linguagem, perceptivo-motora, motricidade geral, integração sensório-motora, habilidades sociais e habilidades conceituais. Para a consecução da proposta, a Programação Específica apresenta um rol de capacidades básicas para a aprendizagem em cada área, um elenco de objetivos e uma lista de atividades a serem desenvolvidas.

Se por um lado, o documento “Considerações Gerais sobre a Implementação do ‘Currículo Pré-Escolar’ e da ‘Programação Específica de Educação Infantil’ no Processo de Planejamento Escolar”, de 1980, reconhece a importância de cada escola elaborar seu currículo, por outro, justifica o oferecimento de modelos “considerando que a Escola é parte integrante de um Sistema” (p. 1) e é preciso “garantir a unidade e a coerência do próprio sistema e servir como referência para o trabalho desenvolvido” (p. 1).

Ainda em 1980 é elaborado pela Divisão de Orientação Técnica de Educação Infantil (DOT – EI) o documento “Observação como técnica de avaliação”, fundamentado na obra “Manual de trabalhos práticos de psicologia educacional: fundamentos psicossociais da educação”, de Iva Waisberg Bonow, publicado em 1968. Neste documento reconhece-se que

[...] quando o Educador trabalha com crianças pré-escolares, medir o desenvolvimento de seu grupo torna-se uma tarefa bem difícil uma vez que não é possível pensar-se em instrumentos semelhantes aos usados por outros graus de ensino” (Observação como técnica de avaliação, 1980, p. 1).

Assim, considera-se a observação como um instrumento de trabalho do professor de educação infantil e sugere-se que cada professor vivencie a técnica várias vezes até que se sinta seguro para aplicá-la, construa um plano de observação determinando aspectos ou capacidades a serem observados e registre suas observações fielmente em fichas específicas para este fim, de modo cumulativo.

Este documento se constitui também em parte integrante das “Orientações para elaboração de Plano de Ensino de Educação Infantil” de 1980, elaborado pela Divisão de Orientação Técnica de Educação Infantil, que apresenta uma relação de “comportamentos específicos passíveis de serem observados” (p. 2) relativos aos aspectos físico-motor, cognitivo, pessoal-social e emocional.

Os Planos de Ensino deveriam seguir a estrutura definida pela DOT-EI, formada por seis modelos: I. Apresentação; II. Diagnóstico I – Composição e Procedência das turmas; III. Diagnóstico II – Nível de desempenho; IV. Conclusões e Prioridades; V. Objetivos; VI-A. Atividades Curriculares I – Objetivos, Capacidades, Estratégias e Recursos Didáticos; VI-B. Atividades Curriculares II – Atividades dos alunos, Avaliação. A fundamentação teórica que subsidia sua elaboração encontra-se, segundo consta do próprio documento, no Currículo Pré-Escolar de 1975 e nas proposições teóricas de Marianne Frostig, referentes a exercícios de coordenação visomotora e Ana Maria Poppovic, referentes à prontidão para a alfabetização.

Nas Considerações Gerais do documento afirma-se que

No decorrer do ano será feito um acompanhamento sistemático para verificação da validade das alterações para que a nova matriz seja padronizada em todas as Escolas de Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino.

Tal afirmação é indicativa do caráter de controle pretendido pela administração, o que poderia ser facilitado pela padronização. Neste documento, uma vez mais a avaliação é proposta como “verificação” do que o aluno é capaz de realizar, segundo parâmetros pré-definidos pela administração, indicando a Taxionomia dos Objetivos Educacionais de Benjamin Bloom como fundamentação teórica específica para a prática avaliativa. Nesta perspectiva, defende o estabelecimento de quatro etapas no processo avaliativo: a primeira refere-se à determinação do que deve ser avaliado, exprimindo a importância de estabelecer “os objetivos em termos de comportamentos reais a serem alcançados e distinguir nos mesmos as dimensões realmente mensuráveis” (p. 7); a segunda etapa concerne à definição de um padrão de avaliação que possa “discriminar vários níveis de rendimento referentes ao

alcance dos objetivos expressos em termos de comportamento”(p. 8). O texto sugere que tais níveis possam ser expressos pelo professor como: insatisfatório, regular, bom e excelente. A terceira etapa é a seleção de instrumentos de avaliação compatíveis para a mensuração dos comportamentos que se deseja avaliar e a quarta etapa se caracteriza pela aferição dos resultados.

Estabelecer padrões, etapas e instrumentos, tomados como elementos fundamentais para a validade da avaliação, é o que caracteriza a opção tecnicista, própria da época, que privilegia os meios, os instrumentos e as técnicas em detrimento da ação educativa em si e alija o educador das tomadas de decisão, colocando-o como mero executor da proposta.

O treinamento para a avaliação, no ano de 1980, destinou-se aos Assistentes Pedagógicos e Diretores de EMEIs, que deveriam multiplicá-lo junto aos professores em suas unidades de trabalho. Entretanto, o teor do documento é idêntico ao do ano anterior.

Em 1981, permanece a concepção de avaliação enquanto quantificação de resultados nas propostas relativas à educação infantil, com a distribuição aos Diretores das EMEIs da Circular nº 07/81 que trazia as “Instruções para o preenchimento da Síntese de Avaliação da Pré-escola”. Este documento visava, uma vez mais, padronizar os dados e possibilitar sua coleta e a verificação do aproveitamento em cada uma das áreas, especialmente dos alunos do 3º estágio. Novamente, o controle é exercido pelo envio da via original ao DEPLAN em data definida e publicada no Diário Oficial.

Este documento aprofunda a proposta de quantificação de resultados, solicitando o cálculo da porcentagem, considerados até os centésimos, de alunos insuficientes em relação ao número de alunos avaliados. Solicita-se ainda que seja lançada em quadro exclusivo para o 3º estágio a quantidade de crianças insuficientes que freqüentaram os três estágios, dois

estágios, só o 3º ou apenas o segundo semestre. Este detalhamento revela que a administração procurava atribuir ao não comparecimento em toda a etapa ou parte dela o insucesso no “rendimento escolar” das crianças, ao mesmo tempo em que possibilitava estabelecer relação entre o trabalho desenvolvido e os resultados alcançados.

Em 1982 a DOT-EI publica o subsídio de apoio intitulado “Rol de Atividades Relacionadas aos Pré-requisitos para a Alfabetização”, em cuja introdução se expressa que seu objetivo é

Dar ao Professor de Educação Infantil subsídios sob forma de atividades para complementar as já existentes na Programação Específica de Educação Infantil. Isto permitirá uma maior flexibilidade na escolha de atividades, visando o desenvolvimento integral e harmonioso da criança em todos os seus aspectos, garantindo assim a aquisição dos Pré-Requisitos necessários para as atividades do Ensino do 1º Grau e para todas as Aprendizagens posteriores (p. 1).

Permanece, como se depreende, o caráter preparatório da educação infantil, aliado ao intuito diretivo na condução do trabalho do professor desta etapa.

No início de 1983 é elaborado mais um documento para estabelecer padrões para a avaliação das crianças na educação infantil, intitulado “Subsídio de Apoio – Ficha de Avaliação Evolutiva”. Abandonam-se as capacidades básicas de Vallet, para retomar os aspectos, agora redefinidos como: biológico, psicológico e sócio-cultural, tal como o eram em 1979. O documento traz, novamente, um rol de comportamentos a serem observados por estágio, faz referência a pré-requisitos e reafirma a quantificação de resultados como um elemento essencial à prática avaliativa.

Com relação aos critérios para avaliar as crianças, permanecem aqueles propostos em 1979, com uma pequena modificação: os critérios “fraco” e “insuficiente” são reunidos passando a vigorar o critério “insatisfatório”. Entretanto há algumas diferenças com relação

aos documentos anteriores: na introdução afirma-se que “as fichas de avaliação evolutiva servem para o registro do desenvolvimento dos educandos”, o que difere substancialmente da proposta de verificação de capacidades do aluno.

A observação das crianças pelos professores permanece sendo considerada como um instrumento fundamental na ação avaliativa na educação infantil:

Uma vez que os conteúdos da pré-escola são trabalhados sob a forma de atividades, a observação é a principal técnica para se obter informações sobre o desenvolvimento da criança nos aspectos: biológico, psicológico e sócio-cultural (Subsídio de Apoio – Ficha de Avaliação Evolutiva, 1983, p. 5)

Entretanto, há referência a padrões de quantificação, estabelecidos em uma tabela dividida em faixas:

91 a 100% de comportamentos esperados	= Ótimo
71 a 90% de comportamentos esperados	= Bom
50 a 70% de comportamentos esperados	= Regular
0 a 49% de comportamentos esperados	= Insatisfatório (Subsídio de Apoio – Ficha de Avaliação Evolutiva, 1983, p. 5)

Assim, as concepções de avaliação em educação infantil parecem transitar entre a quantificação de resultados e a qualificação de experiências, entre o estímulo ao acompanhamento do desenvolvimento das crianças pela observação e a necessidade de impor um caráter diretivo à ação pedagógica por parte da administração pública para o exercício do controle sobre esta mesma ação.

4. O período de 1983 a 2004: a construção da especificidade

Em maio de 1983, o Governador André Franco Montoro nomeia Mário Covas Júnior para a prefeitura de São Paulo e Guiomar Namó de Mello assume a Secretaria Municipal de Educação, propondo um novo olhar para a educação infantil por meio de uma função pedagógica que contemplasse a especificidade desta etapa escolar, com a intenção de romper com as concepções assistencialistas e/ou preparatórias que até então vigoravam.

Em julho de 1983 é publicado pela SME um documento posteriormente submetido à discussão dos educadores intitulado “Ações Prioritárias- Integração EMEIs. – EMs. - 1^{as} e 5^{as} séries”³⁴. Na Apresentação os autores se referem à necessidade de considerar a “bagagem de experiências que as crianças trazem quando chegam na escola” (p. 1) considerando que há rupturas no processo contínuo de ensino-aprendizagem e que “as rupturas mais gritantes da descontinuidade aparecem na falta de integração entre EMEIs e EMs [...]” (p. 2).

O texto considera que “não existem fórmulas prontas para os problemas que a escola enfrenta” (p. 4), em uma postura oposta ao oferecimento de modelos, que vinha sendo adotada até então. O texto da apresentação afirma ainda que

O que estamos submetendo à consideração dos educadores são ações prioritárias apresentadas na forma de propostas e temas para ‘iniciar a conversa’ e facilitar a discussão (Ações Prioritárias- Integração EMEIs. – EMs. - 1^{as} e 5^{as} séries, 1983, p. 4).

O caráter participativo que se busca imprimir à nova administração atribui aos educadores o papel de produtores de conhecimentos e valoriza suas reflexões como passíveis de se tornarem parte integrante da proposta.

³⁴ A sigla “EM” utilizada no título deste documento se refere às Escolas Municipais de 1º Grau.

O texto que se segue considera a educação infantil como um período importante do desenvolvimento da criança e coloca a falta de integração como um aspecto agravante da situação em que se encontravam à época os índices de reprovação na 1ª série – em torno de 36%. Se, por um lado, parece permanecer uma visão de caráter preparatório da educação infantil para o 1º grau, por outro, trata-se de uma primeira proposta de integração que expressa a importância da considerar as “reais necessidades, possibilidades e características culturais e cognitivas das nossas crianças” (Ações Prioritárias- Integração EMEIs. – EMs. - 1ªs e 5ªs séries, p. 1). Embora no texto se reconheça que a integração deve envolver também aspectos administrativos, como o atendimento contínuo da criança na Rede Municipal de Ensino pela matrícula automática dos egressos das EMEIs nas EMs, os educadores são instados a refletir coletivamente em suas unidades sobre a possibilidade de integração considerando o aspecto pedagógico. Para tanto, sugere-se que seja feita uma revisão dos conteúdos da pré-escola e do 1º Grau e organizado um trabalho de acompanhamento das crianças que saem da EMEI e ingressam na 1ª série.

Entretanto, o texto ainda destaca a importância do “trabalho de prontidão para a alfabetização” e a necessidade de sistematizar, na educação infantil, a “aquisição de certos pré-requisitos, sem os quais torna-se impossível o domínio da leitura e escrita, base do saber escolar” (p. 7). Não obstante, expressa a disposição da administração de colocar estes assuntos em discussão junto aos educadores. Instaura-se, assim, uma fase de participação destes nas discussões sobre o processo educativo desenvolvido na Rede Municipal de Ensino, inédita até então.

Com relação à elaboração da nova proposta curricular para educação infantil, a administração designa uma equipe de técnicos que inicia um trabalho de observação das

crianças de quatro a seis anos em algumas escolas. Depois de analisados os dados, uma primeira proposta de trabalho intitulada “Subsídios para uma programação de pré-escola e 1^{as} séries em período preparatório” foi apresentada e discutida com os docentes. Este material foi utilizado para um encontro de educadores em janeiro de 1984 e propõe uma reflexão sobre a função da pré-escola definindo como seu papel instrumentalizar a criança de forma a possibilitar-lhe enfrentar com sucesso as etapas escolares posteriores, assegurando-lhe novas formas de compreensão, leitura, comunicação e representação do mundo. Ao educador cabe, nesta proposta, planejar e organizar situações desafiadoras levando o aluno a pensar, formular hipóteses e buscar respostas na perspectiva de um desenvolvimento integrado e completo.

Esta proposta foi colocada em prática, tendo sido avaliada no processo e reformulada nos aspectos que os próprios educadores consideravam necessários. Deste processo resultou a programação que foi oficialmente divulgada para a Rede Municipal ao final de 1985, intitulada “A Pré-Escola que queremos – Programa de Educação Infantil”.

Neste documento se expressa a intenção de fazer da pré-escola “uma instituição de caráter eminentemente educacional” (Apresentação) cuja proposta curricular considere e valorize os conhecimentos prévios das crianças, procure ampliá-los, busque desenvolver nelas atitudes de curiosidade, observação e crítica com vistas à conquista de sua autonomia e propicie uma relação educador-educando fundamentada em uma base afetiva que se expressa pelo conhecimento e respeito às necessidades e interesses da criança. Assim, a proposta curricular de 1985 se configura conforme o esquema a seguir:

O documento está dividido em três partes, denominadas “Proposta Curricular”, “Princípios Metodológicos” e “Avaliação”. Neste subtítulo trata da concepção de avaliação, da importância da observação e da organização das observações.

Com relação à concepção, o texto traz as idéias de “atividade contínua e inerente ao processo educativo” (p. 4), estabelece relação entre a avaliação e o planejamento – considerando-se em ambos as características de flexibilidade e preocupação com os interesses e necessidades da prática educativa –, ressalta a importância da clareza dos objetivos e o caráter de complementaridade que deve permear a prática avaliativa: “nenhum resultado obtido poderá ser considerado isoladamente; eles fazem parte de um universo mais amplo que é a própria vivência da criança” (p. 4).

O texto atribui grande importância à observação como instrumento avaliativo, tendo como objetivo “conhecer melhor as crianças e ter uma visão mais objetiva do desenvolvimento de cada aluno” (p.4). Considera também que

[...] as crianças reagem diferentemente umas das outras, tendo ritmos, interesses e formas de comunicação diversos. A evolução nas diferentes fases acontece para cada criança em épocas relativamente distintas, devendo portanto, ser respeitada (A Pré-Escola que queremos – Programa de Educação Infantil, 1985, p.5).

Com relação à organização das observações, o texto propõe que se evitem momentos determinados para a realização da avaliação e sugere alguns procedimentos a serem considerados pelo professor no processo avaliativo:

- comparar a criança sempre em relação a si própria;
- observar a criança em relação ao grupo;
- aceitar o ‘acerto’ e o ‘erro’, como componentes de aprendizagem;
- evitar que a criança seja avaliada apenas por uma atitude isolada ou em alguns momentos;
- manter um registro de cada criança para possibilitar à professora uma visão real do seu aluno tanto individualmente ou em situação grupal;
- eliminar as provas formais ou qualquer instrumento que não tenha relação com o sistema de avaliação elaborado pela professora;

- informar o aluno e o seu responsável sobre seu desempenho no processo de aprendizagem;
- favorecer a auto-avaliação. (A Pré-Escola que queremos – Programa de Educação Infantil, 1985, p.5).

Estas considerações a respeito da avaliação, assim como toda a proposta, representaram um avanço significativo na direção da construção, com a participação dos educadores, de uma escola de educação infantil com função eminentemente educacional.

Os procedimentos sugeridos para a ação avaliativa na educação infantil, apoiados na observação de cada criança, apontam para a construção de instrumentos de registro pelo educador que possibilitem uma visão ampla do desenvolvimento de cada estudante e do grupo, na perspectiva de uma avaliação partilhada com as famílias e com as próprias crianças. A sugestão de que se “favoreça” a auto-avaliação segue na direção da construção da participação das crianças no processo avaliativo, dando-lhes voz em sua trajetória educativa.

Com a eleição de Jânio da Silva Quadros para a Prefeitura de São Paulo, empossado em janeiro de 1986, os educadores foram surpreendidos pelo recolhimento e proibição expressa de utilização das propostas curriculares da administração anterior, que ainda não haviam sido implantadas por completo, em um gesto político autoritário que foi seguido inclusive de punições a grevistas na educação.

O vazio deixado pelo banimento da proposta curricular de 1985 foi preenchido pelo “Projeto Fogo, Água, Terra, Ar (FATA)”, fundamentado na teoria não diretiva de Carl Rogers. Entretanto, este projeto não passou de um levantamento de dados sobre as EMEIs e uma “Reciclagem de Coordenadores Pedagógicos das EMEIs e PLANEDIs”.

Sem que houvesse qualquer justificativa nos documentos, foi elaborada nova proposta publicada como suplemento do Diário Oficial de 11 de setembro de 1987 - e republicada em

11 de junho de 1988 -, intitulada “Proposta de Programação de Educação Infantil”. Na apresentação o documento sublinha a importância da construção ativa do conhecimento pela criança e o papel fundamental de sua interação com o meio, o que justifica sua opção pela teoria de Jean Piaget.

A proposta detalha as etapas de desenvolvimento segundo este autor, propondo atividades com ênfase no raciocínio lógico-matemático, colocando a linguagem oral como resultado “natural” da interação da criança com o meio e a linguagem escrita como forma de registro da representação das construções lógico-matemáticas. A este respeito o texto afirma:

A aquisição da linguagem, como já tivemos oportunidade de explicar, se assenta sobre o desenvolvimento da função semiótica (Piaget, 1977, p. 127). À medida que os símbolos evoluem através da brincadeira simbólica e da imitação diferida e a própria inteligência progride, a criança começa a compreender os significados expressos pelas palavras que ouve. A implicação prática desta forma de entender a linguagem é que, durante o período pré-operatório, não há necessidade de nenhum planejamento especial pois para que haja uma ação ativa da criança sobre a língua há necessidade da mesma mediar sistematicamente as interações, até tornar-se o principal instrumento de trocas (Proposta de Programação de Educação Infantil, 1988, p. 15).

A opção por atividades que privilegiam o conhecimento lógico-matemático em detrimento da ampliação do desenvolvimento da linguagem oral e escrita representou um retrocesso, tendo em vista as próprias contribuições de Piaget a respeito da importância do desenvolvimento da linguagem no período pré-operatório (Piaget, 1959).

Com relação à avaliação, o documento a inclui no subtítulo “III – Prática Pedagógica”, mantendo as idéias de processo contínuo e “apreciação dos progressos individuais” de cada criança como princípios em nível teórico. Entretanto, estabelece um rol de solicitações e critérios para observação das reações das crianças ao atendê-las, assim como sugere explicitamente que o registro destas observações seja facilitado, justificando assim o oferecimento de “diretrizes do que observar em algumas atividades propostas” (p. 59).

As solicitações propostas são quanto à classificação, seriação, seqüência, quantificação, medida, imitação de modelos com objetos, imitação de sons e gestos, brincadeira simbólica, brincadeira sensório-motora, espaço e tempo. A cada solicitação sugere-se a observação de determinadas reações das crianças, nas quais têm grande importância as justificativas dadas por elas sobre suas decisões, com o intuito de “fazê-las pensar”.

O caráter minucioso e detalhado com que foram organizadas as atividades propostas levou a sua aplicação sem maior embasamento teórico ou qualquer espécie de formação ou reflexão, resultando em uma valorização das atividades de raciocínio lógico-matemático em si, como se estas, por si mesmas, fossem capazes de desenvolver o trabalho com a linguagem matemática.

Em outubro de 1988 foi promulgada a nova Constituição do Brasil, na qual se estabelece o dever do Estado de prover educação e assistência à criança e o direito desta à educação em instituições próprias para este fim. A consideração da criança como cidadã e, portanto, como sujeito de direitos, implica num inegável avanço no que tange à educação infantil, pois a partir de então se conquista, ao menos na letra da lei, um espaço que até então era considerado como um mero “favor” do Estado.

Em janeiro de 1989 Luiza Erundina de Sousa assume a prefeitura de São Paulo e convida Paulo Régis Neves Freire para conduzir a Secretaria Municipal de Educação. Esta nova administração procura imprimir formas participativas de gestão e, para tanto, propõe um processo que visa problematizar o cotidiano da escola de educação infantil, de seu currículo vivido, seus objetivos e os interesses de quem ela serve. Este processo de agudo questionamento crítico foi desenvolvido junto aos educadores em 1989 e, no ano seguinte,

junto aos alunos. Entretanto, foi nos grupos de formação, fruto da alteração de turnos docentes que criou a Jornada de Tempo Integral (JTI) que estas problematizações se consolidaram, já em 1992, enquanto processo de reflexão coletiva nos espaços escolares, visto que tal jornada incluía momentos semanais de estudo, além das horas dedicadas à docência.

Inicia-se assim uma valorização de projetos político-pedagógicos criados pelas próprias escolas, seus educadores e comunidade, incentivando a autonomia e a construção coletiva, procurando materializar uma proposta de democratização no processo educativo pela via da participação direta de todos os envolvidos na realidade escolar. O resultado deste processo foi publicado em 1992 no documento “Reorientação Curricular das Escolas Municipais de Educação Infantil – 1989 - 1992”, que define a linguagem da criança e a formação de seu pensamento como eixos do trabalho, considerando que

A linguagem é um instrumento fundamental na orientação da ação, na construção do conhecimento, na constituição do pensamento, na organização das experiências. É um aspecto fundamental da dimensão humana. Confere sentido aos fatos, fenômenos e objetos do mundo social, natural e cultural, registrando no pensamento conhecimentos provisórios para compreensão desse real (Reorientação Curricular das Escolas Municipais de Educação Infantil – 1989 – 1992, 1992, p. 26).

Entretanto, o texto ressalta que não se pretende que o professor trabalhe a “linguagem oral” em momentos específicos, numa perspectiva de treino das habilidades do “bem falar”, mas que a linguagem seja um “instrumento de interlocução, elaboração e troca de idéias possibilitando ao homem humanizar-se na relação com o outro” (p. 2), superando sua impregnação de “uma ideologia que rotula e inculca a discriminação e preconceitos”. Assim, o texto propõe uma reflexão sobre o papel da linguagem na construção que o sujeito vai desenvolvendo em relação a si, ao outro, do mundo e à própria linguagem, objetivando levar

a uma revisão das interações no interior da escola e da sala de aula, procurando “politizar” o fazer educativo no sentido de erigir uma educação pública popular.

Como Organizadores do Currículo foram definidos o jogo e as áreas do conhecimento - linguagem, ciências sociais, ciências naturais e matemática – em uma perspectiva interdisciplinar. O jogo se insere nesta proposta como organizador do currículo acrescentando-se à sua característica de atividade recreativa a possibilidade de servir à construção de conhecimento, como um recurso didático.

A perspectiva interdisciplinar apresentada neste documento busca superar a noção de que a interdisciplinaridade ocorre “naturalmente” na educação infantil, pois se houver fragmentação das propostas e das atividades, a criança não responderá com o estabelecimento de relações. Assim, sugere-se que

[...] as atividades vão sendo propostas à medida que o próprio objeto de estudo vai colocando necessidades e questionamentos novos que precisam ser desvendados ou aprofundados” (Reorientação Curricular das Escolas Municipais de Educação Infantil – 1989 – 1992, 1992, p. 47).

O documento não explicita critérios de avaliação nem tampouco estabelece modelos ou oferece instruções. Ao longo do texto, entretanto, há referências ao importante papel do professor ao exercer a observação de seus alunos, seguida de intervenções na “zona de desenvolvimento proximal”, conforme conceito desenvolvido por Lev Vygotsky (1987). Ao docente cabe, nesta proposta “ficar atento e identificar momentos e/ou situações adequadas para fazer intervenções” (p. 34).

A avaliação com função diagnóstica também ocupa lugar relevante neste documento, que afirma ser necessário levar em consideração os conhecimentos que a criança tem acumulados. O texto ressalta ainda a importância dos registros elaborados tanto pelas

crianças quanto pelo professor, cuja análise possa contribuir para que ambos conheçam as hipóteses levantadas pela criança, as quais orientarão o estudo, a pesquisa, a organização e o planejamento do trabalho (p. 40-41).

Em 1993 assume a Prefeitura – agora pelo voto popular - Paulo Salim Maluf que nomeia Sólon Borges dos Reis para a Secretaria Municipal de Educação. Inicia-se um processo de discussão sobre a reorganização das escolas, com ênfase no gerenciamento baseado nos princípios da Qualidade Total. As escolas são instadas a elaborar seu Referencial Analítico da Realidade Local (R.A.R.L.) com o intuito de subsidiar o Programa de Qualidade Total na Rede Municipal de Ensino, fundamentado na proposta de Cosete Ramos expressa no livro “Excelência em Educação” (1992). Esta proposta se esvaziou pela resistência dos educadores em aceitar parâmetros de gerência empresarial aplicados à educação pública. Entretanto, teve continuidade em nível de política pública, resultando em propostas de terceirização de serviços e cooperativas de educação, que também não se concretizaram.

As orientações aos professores de educação infantil, entretanto, insistiram na questão da qualidade retomando, em cursos oferecidos em 1994 e 1995, a proposta da administração de Jânio Quadros no que diz respeito às atividades a serem desenvolvidas com as crianças: brincadeira simbólica, imitação de sons e gestos, imitação de arranjos feitos com objetos, brincadeira sensório-motora, classificação, seriação, quantificação, espaço, tempo e medida³⁵.

³⁵Curso: Todas as Palavras: I – Alfabetização, 1994; Curso Optativo Modular: Todas as Palavras: I – Alfabetização – Subsidiando a Teoria e a Prática, 1995.

O tema da avaliação na educação infantil é abordado no material do Curso “Todas as Palavras: I – Alfabetização” no “Ponto 6 – A participação do aluno na avaliação do seu próprio trabalho” (p. 8-9), onde consta que

Todos os estudantes, individualmente ou em grupos, são solicitados a avaliar a Qualidade de seu trabalho de classe, deveres de casa e testes, bem como a colocar sua apreciação em tudo o que fazem” (p. 9).

Entretanto, a forma de operacionalizar esta avaliação não é esclarecida, conforme se pode depreender da seguinte colocação: “Como isso será efetivado, é algo a ser analisado, discutido e acordado em cada classe democrática” (p. 9).

Em agosto de 1995, a DOT Educação Infantil elaborou o documento “Organizadores de Área de Educação Infantil - 1ª Versão”, que foi enviado às 349 EMEIs para discussão. Com base nos relatos das discussões foi elaborada uma nova versão enviada às escolas em dezembro do mesmo ano. Em 1996 é elaborada a 2ª versão deste documento, que elenca dez áreas a serem trabalhadas junto às crianças: jogo simbólico, linguagem oral, desenho, linguagem escrita, linguagem computadorizada, linguagem plástica, linguagem musical, linguagem corporal, matemática e ciências.

O documento é organizado em duas colunas:

A da direita apresenta justificativas para o trabalho proposto na área enfocada, que estão em NEGRITO. A coluna da esquerda apresenta características da criança manifestas naquela área de atuação e que correspondem à proposta de trabalho sugerida na coluna da direita” (Organizadores de Área de Educação Infantil - 2ª Versão, 1995, p. 1).

Esta forma de organizar a orientação parece retomar a vertente diretiva que caracterizava as orientações da década de 1970, através da determinação de diretrizes e atividades que deveriam ser seguidas pelos professores.

Com relação à avaliação, o documento a identifica com o “acompanhamento do processo educacional” (p. 2) e considera que

[...] é a avaliação, diagnóstica e contínua, que respalda o profissional quanto à documentação de seu trabalho; mais que isto, a avaliação fundamenta as discussões e reorientações coletivas do processo escolar. Viabilizar o respeito à bagagem que o aluno traz, ao seu ritmo, acompanhar e intervir nos avanços da construção do conhecimento redonda na necessidade de estabelecer instrumento diagnóstico que contemple, em forma e conteúdo, os objetivos propostos pela Unidade Escolar, dentro de sua concepção teórica (Organizadores de Área de Educação Infantil - 2ª Versão, 1995, p. 2). (grifo no original).

Assim, cabe à escola elaborar seus instrumentos de registro do acompanhamento do desenvolvimento das crianças e, pela ausência de modelo, estabelecer interna e coletivamente a forma como se constituirão. Esta concepção de avaliação parece abandonar as abordagens referentes à Qualidade Total que caracterizaram o início desta administração e retomar os avanços conquistados anteriormente, no sentido de uma avaliação processual, fundamentada na observação de cada estudante, no respeito aos ritmos individuais de desenvolvimento, que contribui para a elaboração e re-elaboração das propostas pedagógicas.

Em 20 de dezembro de 1996 é promulgada a Lei nº 9.394/96, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional e traz avanços significativos no que tange à Educação Infantil, inserindo-a como primeira etapa da educação básica. No que tange à avaliação nesta etapa, a lei estabelece, em seu artigo 31 que esta “far-se-á mediante acompanhamento e registro do seu desenvolvimento, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental”.

Esta determinação legal sobre a avaliação na educação infantil aponta para uma concepção de avaliação processual, que busca afastar a possibilidade de provas ou testes durante o processo educativo na infância e ao seu final. Neste sentido, busca impedir que a educação infantil incorra em práticas avaliativas classificatórias e seletivas. Entretanto,

Hoffmann (2002, p. 11) alerta para a possibilidade de que se mantenham, apesar da LDB/96, “reflexos de concepções elitistas e discriminatórias do ensino regular” cuja

[...] influência pode ser percebida, por exemplo, na prática de elaboração de fichas comportamentais classificatórias semestrais no que se refere aos registros de avaliação das crianças (Hoffmann, 2002, p. 11).

Hoffmann (2002), ao tratar da formalização excessiva da avaliação advinda dos modelos do ensino fundamental, afirma ainda que não raro, é possível encontrar tanto fichas que dissociam aspectos do desenvolvimento infantil, estabelecem parâmetros e classificam o desempenho das crianças quanto pareceres descritivos que comparam desempenhos e se tornam repetitivos, por partirem das atividades propostas pela professora e não do desenvolvimento de cada criança.

Em janeiro de 1997 inicia-se o mandato de prefeito de Celso Roberto Pitta do Nascimento, já sob a nova LDB. A continuidade do trabalho desenvolvido na gestão anterior pode ser observada não apenas pela manutenção das equipes técnicas da SME durante os anos de 1997 e 1998, mas especialmente pelas propostas que são republicadas, como é o caso do documento “Organizadores de Área de Educação Infantil - 2ª versão”, reimpresso em 1998, inalterado.

No início desta gestão foi estabelecida uma parceria entre a Fundação Instituto de Administração, a Faculdade de Economia e Administração da Universidade de São Paulo e a SME/SP para a capacitação de Diretores de Escola e Supervisores de Ensino, com ênfase no papel gerencial destes funcionários da educação. Parece adotar-se, portanto, uma concepção que atribui aos Diretores de Escola e aos Supervisores de Ensino um papel eminentemente administrativo, apartado dos aspectos pedagógicos das instituições com as quais trabalham.

Em novembro de 1998 assume a pasta da educação o Prof. Dr. João Gualberto de Carvalho Meneses, que monta sua equipe convidando educadores profissionais e apartidários para compor sua equipe. Inicia-se uma nova fase nesta administração, que estabelece como Diretrizes da Educação a “Democratização do Acesso”, visando acomodar a demanda através da criação de salas emergenciais, inauguração, reformas e ampliação de escolas; “Democratização da Permanência”, através da implantação de programas de melhoria da qualidade de ensino como o estabelecimento de Convênios e Parcerias com Universidades para a formação continuada de educadores; “Democratização da Gestão”, visando a autonomia pedagógica, administrativa e financeira das escolas, e “Modernização do Sistema”, através da reestruturação administrativa interna e informatização dos serviços, com a implementação e manutenção do sistema “on-line” – Intranet - , unificando a matrícula municipal e estadual, informatizando o sistema para atribuição/escolha de aulas dos professores, a coleta de dados referentes ao Censo Escolar de 1999 e a mudança do prédio da SME para prédio anexo ao da SUPEME e DOT, “favorecendo melhor gerenciamento das diferentes instâncias que compõem o Órgão Central da Secretaria Municipal de Educação”. (Balanço de Gestão, 1999, p. 9).

Estabelecem-se novas parcerias para o oferecimento de cursos de formação continuada dirigidos aos educadores, através de convênios com as Universidades “Pontifícia Universidade Católica de São Paulo” e “Universidade de São Paulo”.

No âmbito da educação infantil, organiza-se o “Programa de Formação para Professores de Educação Infantil do Município de São Paulo”, intitulado “A criança e suas múltiplas relações”. Este Programa, organizado e realizado pela Fundação de Apoio à Faculdade de Educação (FAFE) da USP, coordenado pela Professora Dr^a. Marieta Lúcia

Machado Nicolau e freqüentado por dois mil professores, realizou-se no período de agosto a dezembro de 1999.

Constituído de cursos, oficinas e conferências, teve por objetivos:

- contribuir para a formação dos professores visando a um trabalho qualificado com a criança;
- conhecer e ampliar as concepções dos professores sobre o desenvolvimento da criança;
- focalizar a criança em termos de seu desenvolvimento global, considerando especialmente, as relações da pré-escola e da família;
- propiciar vivências aos professores (cursos/oficinas) que favoreçam a associação da teoria com a prática;
- utilizar a sala de aula das EMEIs como um espaço vivo de observação e aplicação das idéias surgidas no programa de capacitação, por parte do professor. (Relatório dezembro/1999. Programa de Formação de Professores de Educação Infantil do Município de São Paulo, 1999, p. 5).

Ainda que o Programa de Formação não se refira à avaliação de um modo explícito quer em seus objetivos quer em cursos ou oficinas específicos, a vinculação da observação do educador na sala de aula com a aplicação das idéias advindas do Programa aponta para a possibilidade real de associação entre teoria e prática, referida como um dos objetivos do curso. Neste sentido, retoma-se a observação enquanto elemento relevante da prática pedagógica, também referida nos conteúdos abordados ao longo do curso, conforme se pode observar nos excertos abaixo:

[...] Por isso, o grande desafio do ensino construtivista é considerar o ponto de vista de cada aluno, entender como os indivíduos interpretam as informações e lidam com elas, como assimilam e valorizam as experiências vividas dentro e fora da escola e, finalmente, como eles evoluem nas diferentes competências para ler, escrever, compreender, interpretar, compor [...] (Curso “O processo de aquisição de leitura e escrita: iniciação da criança como leitor e escritor”, Prof^a. Dr^a. Silvia M. Gasparian Colello, 1999).

Ao planejar uma atividade artística na educação infantil o educador deve certamente pensar no desenvolvimento de uma atitude de respeito à produção da criança. Tentar perceber, pela observação atenta, as motivações e interesses de seus alunos, as perguntas que estes expressam num rabisco ou numa cor, para que possa, então, propor os desafios adequados ao

grupo que coordena, criando situações que permitam a exploração e a descoberta (Curso/Oficina “Artes Visuais na Educação Infantil”, Prof. Paulo Nin Ferreira, 1999).

O estabelecimento de relações entre as observações do educador e a proposição de desafios às crianças, na direção de uma ação pedagógica centrada na valorização das experiências e no desenvolvimento das crianças retoma as considerações da “Reorientação Curricular das Escolas Municipais de Educação Infantil – 1989 – 1992” e dos “Organizadores de Área de Educação Infantil - 2ª versão” (1996), constituindo uma concepção de avaliação na educação infantil que se mostra, gradativamente, incorporada nas orientações oferecidas pelas sucessivas administrações municipais na educação.

Em janeiro de 2001 Marta Suplicy assume a prefeitura de São Paulo e nomeia o professor Fernando José de Almeida para a Secretaria da Educação. A administração define como diretrizes da educação a “Democratização do Acesso e da Permanência”, a “Democratização da Gestão” e a “Democratização do Conhecimento – Construção da Qualidade Social da Educação”, permanecendo inalteradas, portanto, as duas primeiras Diretrizes em relação à administração anterior.

Durante o primeiro ano da gestão a administração procurou imprimir uma marca de participação dos educadores na elaboração de suas proposições, agrupando as unidades educativas, por proximidade física, em 183 Pólos abrangendo todo o município. Nos Núcleos de Ação Educativa (NAE), nova denominação para as treze Delegacias Regionais de Educação Municipal, se iniciou a constituição dos Grupos de Acompanhamento da Ação Educativa (GAAEs) compostos por dois integrantes do NAE, sendo um deles o supervisor escolar, e com “a presença e assessoria de um profissional ligado à Universidade”³⁶ (Revista

³⁶ Universidade de São Paulo e Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

EducAção 02, 2001, p. 12). A estes Grupos competia, entre outras ações, assessorar a elaboração do planejamento, acompanhar e avaliar o Plano de Ação das Escolas, promover os encontros dos Pólos e favorecer a formação centrada nas unidades educativas. A administração considera que

[...] o conhecimento produzido nas escolas, resultado de todo o acúmulo de experiências, deve ser repensado para a sua recriação, tendo como pressuposto a reflexão das práticas educativas que expressam o currículo vigente nas escolas (Revista EducAção 03, 2002, p. 9).

Neste sentido, valoriza-se o educador enquanto produtor de conhecimento e a escola enquanto *locus* privilegiado de formação.

Embora os GAAEs não tenham se constituído conforme a proposição inicial (Revista EducAção 4, p. 6), tendo em vista a dificuldade de firmar parcerias com as Universidades, sua constituição pelas equipes pedagógicas dos NAEs e pelos supervisores escolares estabeleceu-se como equipe de acompanhamento dos projetos das escolas e formação continuada dos educadores. Neste contexto, a formação considera

[...] os saberes da experiência, os saberes do instituído; saberes da erudição, saberes relacionais, assim como as escolhas que o educador faz deles e como os prioriza na construção do saber-fazer pedagógico (Revista EducAção 5, 2004, p. 41)

aprimorando o percurso vivido pelos educadores: “Neste percurso, já ‘fomos reciclados’, ‘fomos capacitados’, ‘fomos treinados’ e hoje perseguimos a idéia de formação” (Revista EducAção 5, 2004, p. 40).

Em agosto de 2002, “atendendo aos princípios de descentralização, autonomia e participação” (Revista EducAção 4, 2003, p. 5), a administração implementou uma reforma administrativa no município, criando 31 subprefeituras e alocando em cada uma delas uma Coordenadoria de Educação, que substituíram os 13 Núcleos de Ação Educativa. Também

em 2002, no âmbito da educação infantil, após um processo desencadeado pelo artigo 89³⁷ da LDB/96, as creches são integradas ao Sistema Municipal de Ensino, passando a denominar-se Centros de Educação Infantil (CEIs). Esta integração apontou para a necessidade de ações de formação e permitiu a participação destes educadores nos Pólos, criando condições para o diálogo entre os educadores da infância.

O princípio de descentralização adotado pela administração favoreceu ações de formação também descentralizadas, já que o GAEE “ganhou contornos próprios e singulares em cada NAE” (Revista EducAção 4, 2003, p. 6). Desta forma, encontros, reuniões de Pólo, cursos, seminários e grupos de formação se organizaram em cada Coordenadoria de Educação de acordo com as demandas e expectativas de cada região, atendendo à diversidade que caracteriza o município, ainda que todos devessem se referir às diretrizes estabelecidas pela administração.

A publicação anual das Revistas EducAção, a partir de 2001, se estabelece como uma forma de registro das proposições da administração que, ao buscar problematizar a prática educativa da Rede Municipal de Ensino em todos os níveis e modalidades escolares através de textos e questões para reflexão, objetiva estabelecer um diálogo entre a administração e as unidades educativas:

O desafio de qualquer bom projeto educacional é o de, partindo da realidade vivida pelas escolas, estimular novas provocações, novas questões, novas formas de organicidade e maior eficácia.

Sendo assim, o que a Secretaria da Educação traz aqui neste caderno para todos é a ampliação do espaço de partilha entre nós. Como órgão central, somos responsáveis por garantir uma política educacional coesa e articulante. Como unidades de prática e reflexão, as unidades escolares vivenciam as finalidades últimas da educação: criar ambientes de aprendizagem, abrir espaços de participação nos conhecimentos, viabilizar pesquisa em ação para professores e alunos, divulgar os trabalhos culturais que desenvolvam nos alunos e na

³⁷ “Artigo 89. As creches e pré-escolas existentes ou que venham a ser criadas deverão, no prazo de três anos, a contar da publicação desta Lei, integrar-se ao respectivo sistema de ensino”.

comunidade escolar o pleno sentido do domínio das múltiplas linguagens, das ciências, da história, da cidadania e da ética (Revista Educação 2, 2001, p. 4).

No que tange à educação infantil, a Revista Educação 4 (2003, p. 27) aponta que se constitui em um desafio da escola “construir uma Pedagogia da Infância onde o centro é a criança, envolvendo a participação de professores e pais como atores neste processo” o que “implica em tomar a criança como ponto de partida na organização de uma proposta de trabalho”. Neste contexto, a criança é situada como

[...] sujeito nas inter-relações intermediadas pelas diferentes formas de linguagem. Nessas inter-relações com o outro e com o mundo, o brincar é a atividade dominante da infância, trazendo o lúdico como forma prioritária de compreensão e transformação da realidade. Falar em ciclo e em avaliação na Educação Infantil implica compreender esse diálogo da criança com a realidade e as relações que se estabelecem no contexto do espaço e do tempo nas Unidades Educacionais. Nessa perspectiva, a reorganização do tempo e do espaço é um dos focos do trabalho (Revista Educação 4, 2003, p. 27).

A administração pública também, destinados a toda a Rede Municipal de Ensino, Cadernos Temáticos de Formação, que buscam “aprofundar as reflexões” (Caderno Temático de Formação 1, 2003, p. 5) propostas. O Caderno Temático de Formação 2, intitulado “Construindo a Pedagogia da Infância no Município de São Paulo” e publicado em 2004, tem por finalidade

[...] suscitar uma discussão sobre a prática pedagógica desenvolvida nas Unidades Educacionais: CEI e EMEI, com a Comunidade Educativa, procurando trazer à tona questões que ajudem as (os) educadoras (es) a refletirem sobre os seus fazeres cotidianos (Caderno Temático de Formação 2, 2004, p. 5).

Este Caderno Temático de Formação torna públicos os textos dos palestrantes que participaram do II Concentrado de Educação Infantil, realizado em 2003 e que teve como público-alvo as Equipes Pedagógicas das Coordenadorias de Educação das Subprefeituras. Ao retomar o tema da Pedagogia da Infância, referido na Revista Educação 4 (2003), o

caderno aborda temas como a construção de uma política e de uma pedagogia da infância que não se constitua em antecipação do ensino fundamental; a relevância das relações de parceria entre as instituições de educação infantil e as famílias; a arte enquanto base de construção de conhecimento na infância; o espaço na instituição de educação infantil e na cidade, e o letramento enquanto “mergulho” no mundo da cultura.

Portanto, esta administração parece optar por uma construção, junto aos educadores, de uma pedagogia da infância que considere a criança como protagonista de sua própria educação e o educador como produtor de conhecimento sobre seu fazer pedagógico. Neste contexto, a avaliação na educação infantil se apresenta como um tema para o qual não cabem modelos; ao contrário, deve se realizar como prática que privilegie a participação da criança, a observação atenta do educador, a reflexão sobre o desenvolvimento de cada criança e sobre seu próprio trabalho e a construção de instrumentos pedagógicos que apoiem o fazer educativo e se situem como elementos facilitadores da comunicação entre a escola e as famílias.

É importante considerar que as diversas administrações municipais que se sucedem procuram colocar em prática suas propostas e, através delas, deixar sua “marca”. No caso específico da educação infantil, as propostas são, algumas vezes, opostas às anteriores; em outros casos, muda a administração mas há continuidade na política de educação infantil. Se, por um lado, a falta de continuidade nas políticas públicas de atendimento educativo à infância tem evidenciado a ausência de uma política sólida e consistente para o atendimento, prejudicando sobremaneira as próprias crianças, por outro lado, a continuidade de propostas de cuja elaboração os educadores são alijados, também parece não trazer benefícios à infância.

Ao longo desta história, construída de fato pelos educadores no “chão da escola” – com real fazer educativo junto às crianças, pela vivência cotidiana – alternaram-se períodos de orientações ora diretivas/impositivas, ora “propiciadoras” da participação, ora estimuladoras efetivas, ora formadoras, ora conformadoras. Assim, é preciso considerar que estas orientações - aqui expostas e analisadas - foram de fato oferecidas, o que não equivale a afirmar que tenham sido de fato colocadas em prática em sua totalidade. Entretanto, materializaram políticas públicas no município de São Paulo e procuraram efetivar concepções de infância, educação infantil e avaliação que foram se modificando ao longo do tempo.

O contexto da administração de Marta Suplicy permitiu um outro olhar para a construção de propostas de avaliação na educação infantil e estimulou a realização de uma prática fundada nos princípios da avaliação formativa autêntica, que passamos a descrever e analisar no próximo capítulo.

Capítulo 4 – Relato crítico de um processo: construção do portfólio de avaliação em uma EMEI de São Paulo

Os estabelecimentos municipais de educação infantil de São Paulo, cuja gênese encontra-se nos Parques Infantis idealizados por Mário de Andrade e inaugurados em 1935, constroem sua história por meio de ações cotidianas, impregnadas dos fazeres educativos que os constituíram na Rede Municipal de Ensino de São Paulo ao longo de sua existência. Por detrás das centenas de unidades escolares que compõem esta rede, está a trajetória de uma delas e, com o intuito de apreender este processo geral, nosso esforço nesta pesquisa foi o de escolher uma escola para – recontando parte de sua história particular e empreendendo uma análise crítica da mesma – desvendar a relevância do papel desempenhado pela utilização de portfólios de avaliação por professoras e crianças daquele estabelecimento. Percorrendo as escolhas feitas, teremos a oportunidade de refletir sobre as possibilidades e desafios que se colocaram – e ainda se colocam - aos educadores da infância ao conceber e efetivamente aplicar procedimentos de avaliação que envolvem o acompanhamento e o registro do desenvolvimento das crianças.

A presente análise tem por objeto o processo de implantação de portfólios de avaliação ocorrido no período de 2003 a 2007 em uma Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI) da cidade de São Paulo. Como base empírica, apóia-se nos registros disponíveis nos arquivos da escola e nos depoimentos de algumas professoras. Inclui, ainda, além dos próprios portfólios das crianças, registros escritos, fitas de vídeo gravadas em suas dependências e em eventos externos dos quais as crianças e os educadores participaram. Recorre finalmente a fotografias que documentam visualmente a realização de projetos e atividades realizados pelas crianças.

Os registros escritos consistem nos Projetos Pedagógicos elaborados no período de 2003 a 2007, em livros oficiais de Atas de Reuniões Pedagógicas e Projetos Especiais de

Ação ³⁸ – PEAs - , relatórios individuais das crianças e de grupos-classe redigidos pelas professoras, e registros dos pais a respeito das reuniões a que compareceram.

Os Projetos Pedagógicos consultados constituem, neste trabalho, um pano de fundo a partir do qual se busca a inteligibilidade de todas as ações educativas, sejam aquelas desenvolvidas em projetos abrangendo todas as turmas consubstanciando-se, assim em *a* proposta da escola (ou ao menos de sua direção e corpo docente), sejam aquelas executadas em pequenos projetos de cada turma, cuja gênese se encontra na interlocução com as crianças, a partir de seus interesses e necessidades.

1. Caracterização da EMEI: estrutura física e organizacional

A escola escolhida situa-se na zona oeste da cidade de São Paulo e está subordinada à Diretoria de Educação do Butantã. Trata-se de uma EMEI fundada em 1982 e que contava, no início do ano de 2007³⁹ com quinhentas e dez crianças matriculadas em 15 classes, das quais quatro eram de primeiro estágio, cinco de segundo e seis de terceiro, distribuídas em três turnos diurnos. O número de turmas de cada estágio varia a cada ano em função da demanda existente.

³⁸ Os PEAs se constituem de projetos de formação elaborados e desenvolvidos pelas escolas municipais de São Paulo cujo objetivo é oferecer suporte ao Projeto Pedagógico visando ao aprimoramento das práticas educativas (Portaria nº 4057/06, de 10 de outubro de 2006).

³⁹ A utilização deste ano como referência se deve ao fato de ser o dado atual à época da pesquisa.

A formação das turmas por estágios é baseada nas idades das crianças, indo de quatro anos – a serem completados em 2007 - a seis anos. A organização dos estágios por idade decorre de Portaria de Matrícula publicada anualmente pela Secretaria Municipal de Educação. Até 2006, as portarias de matrícula definiam julho como o mês-limite para a criança completar determinada idade, o que acarretava a composição de turmas de crianças com diferença de idade de até seis meses.

No início de 2007, a Portaria de Matrícula estabeleceu que as crianças deveriam ser admitidas em cada estágio segundo o critério do ano em que a criança completa determinada idade, o que resultou em turmas com crianças de idades que variavam em até onze meses, emergindo assim grupos com diferenças significativas de desenvolvimento⁴⁰. Desta forma, a educação infantil municipal de São Paulo tem atendido crianças de três anos completos no primeiro estágio, quatro anos completos no segundo e cinco anos completos no terceiro.⁴¹

A idade das crianças matriculadas torna-se uma questão relevante no contexto da EMEI na medida em que implica considerar diferentes necessidades em cada etapa da infância. Assim, cabe aos educadores uma atenção especial ao fato de que crianças mais novas requerem a construção de uma proposta pedagógica que atenda aos cuidados necessários e à etapa de desenvolvimento em que as mesmas se encontram. Na EMEI, é imprescindível ter em conta a *adequação* dos objetivos educacionais, das estratégias e materiais utilizados pelo professor, da organização do espaço bem como do mobiliário e da

⁴⁰ Por exemplo, classes de primeiro estágio formadas com crianças que completarão quatro anos em dezembro assim como com crianças que completam quatro anos em janeiro.

⁴¹ Esta alteração na fixa etária de atendimento nas EMEIs ocorreu para adequação à Lei nº 11.114, de 16 de maio de 2005, que torna obrigatório o ingresso das crianças no Ensino Fundamental aos seis anos de idade. As crianças de três anos têm sido matriculadas nas EMEIs no primeiro estágio, antes ocupado por crianças de quatro anos completos, exclusivamente.

construção de linhas de tempo apropriadas às necessidades de desenvolvimento dos meninos e meninas.

A fixação do número de estudantes por turma é feita por meio de Portaria publicada anualmente pela Secretaria Municipal de Educação dispondo sobre a organização das Unidades Educativas. As turmas das EMEIs são compostas, em média, por trinta e cinco crianças sendo que tais estabelecimentos não contam com assistentes ou auxiliares, cabendo, portanto, uma turma a cada professora.

Os turnos de funcionamento são também determinados por Portaria de Organização, publicada anualmente pela administração municipal. No caso desta EMEI, que opera em três turnos diurnos, os horários de permanência das crianças são: de 7h a 11h; de 11h10 a 15h10 e de 15h20 a 19:20h. Deste modo, cada criança fica diariamente na EMEI por quatro horas.

Com relação ao horário dos professores, há três opções possíveis de jornada de trabalho⁴²: jornada básica (JB), constituída de dezoito horas-aula com alunos, acrescida de duas horas-atividade semanais; jornada especial ampliada (JEA), consistindo de vinte e cinco horas-aula com alunos, acrescida de cinco horas-atividade semanais e jornada especial integral (JEI), correspondente a vinte e cinco horas-aula com alunos mais quinze horas adicionais semanais.

⁴² À época desta pesquisa, as jornadas de trabalho dos professores na Rede Municipal de Ensino de São Paulo eram determinadas pela Lei nº 11.434, de 12 de novembro de 1993. Em 27/12/07 a prefeitura do município publicou a Lei nº 14.660/07, que dispõe sobre alterações das Leis nº 11.229/92, nº 11.434/93, e legislação subsequente, reorganiza o Quadro dos Profissionais de Educação, com as respectivas carreiras, criado pela Lei nº 11.434/93, e consolida o Estatuto dos Profissionais da Educação Municipal. Embora esta nova lei altere as jornadas dos docentes, ficam mantidas as jornadas de 25 (vinte e cinco) horas aula e 5 (cinco) horas atividade semanais (Jornada Básica do Docente, antiga JEA) e a de 25 (vinte e cinco) horas aula e 15 (quinze) horas adicionais (Jornada Especial Integral de Formação, antiga JEI), assim como as atividades a serem realizadas nas horas –atividade e horas adicionais.

As horas-atividade e as horas adicionais constituem-se do tempo de que dispõe o professor para a realização de atividades extra classe e destinam-se, no caso da jornada básica e da jornada especial ampliada, à participação em reuniões pedagógicas, preparação de aulas, pesquisas, seleção de material pedagógico e correção de avaliações. As horas adicionais referentes à JEI destinam-se à execução de trabalho coletivo da equipe escolar, inclusive o de formação permanente e reuniões pedagógicas, à preparação de aulas, pesquisas, seleção de material pedagógico e correção de avaliações, bem como atividades com a comunidade e pais de alunos.

No início do ano de 2007, esta EMEI contava com dezessete professoras efetivas em seus cargos, das quais oito haviam optado por JEA, oito por JEI e uma professora escolhera a modalidade de JB. Duas destas professoras – a que escolheu JB e uma das que optou por JEI – são readaptadas⁴³ e, neste caso específico, impedidas de exercer funções de docência. Aos professores que se decidem por JEA ou JB é facultado o direito de participar dos Projetos desenvolvidos nas escolas que visam à formação docente permanente, ampliando desta forma sua carga horária de horas-atividade para este fim.

A EMEI conta ainda com um quadro de funcionários que inclui Diretor de Escola, Assistente de Diretor, Coordenador Pedagógico, Auxiliar Técnico de Educação I – Inspetor de Alunos, Auxiliar Técnico de Educação II – Secretário de Escola - e oito funcionários do Quadro de Apoio, dos quais cinco são Agentes Escolares e três Vigias. Os três primeiros

⁴³ A readaptação funcional se constitui em decisão a critério médico tomada a partir de um processo de avaliação que determina as atividades adequadas às condições de saúde do servidor. As Leis de nº 8.989/79, 11.229/92, 13.500/03, 13.574/03 e 14.660/07 disciplinam a readaptação funcional, além de Decretos, Portarias e Comunicados que as regulamentam.

constituem a Equipe Técnica. Todos estes servidores estão submetidos a regime de quarenta horas semanais de trabalho.

A merenda é fornecida por empresa privada, que também é responsável pelo gerenciamento dos funcionários que devem prepará-la e servi-la às crianças. A limpeza cabe a outra empresa particular, sendo realizada nesta EMEI por duas faxineiras.

Com relação à estrutura física, a escola tem cinco salas de aulas, uma sala de vídeo que também funciona como sala de leitura, pátio interno coberto que abriga o refeitório das crianças e banheiros adaptados para elas (um masculino e outro feminino), pátio externo descoberto, parque com piso de areia no qual se encontram brinquedos infantis de madeira e uma casinha de alvenaria, e escorregadores no morro – um de cimento, coberto por um caramanchão de madeira e outro na terra, com cordas e bambus para apoio.

O espaço administrativo é formado por uma sala de professores, dois sanitários, uma sala de direção, uma sala de coordenação pedagógica e secretaria. A escola conta também com uma cozinha, um refeitório para funcionários, lavanderia e área de serviço, sanitário, almoxarifado de materiais de limpeza e almoxarifado de materiais pedagógicos.

Na consecução do Projeto Pedagógico da escola, desempenham papel relevante – cada qual a seu modo - o espaço físico, a estrutura administrativa, as famílias, as crianças e o corpo de funcionários.

2. O Projeto Pedagógico: percurso de construção coletiva

A análise de aspectos dos Projetos Pedagógicos elaborados por esta EMEI no período de 2003 a 2007 tem por finalidade contextualizar a trajetória das professoras na construção dos portfólios de avaliação das crianças enquanto instrumentos de acompanhamento e registro de seu desenvolvimento, vis-à-vis com as propostas educacionais elaboradas e desenvolvidas no âmbito da instituição.

A concepção de criança, os objetivos educacionais, a forma de organização do trabalho, os temas propostos e a avaliação constituem os eixos sobre os quais estes Projetos Pedagógicos são elaborados e implementados, sendo a tradição adotada na escola a construção coletiva dos mesmos.

Desde 2003, o Projeto Pedagógico desta EMEI tem sido revisto no início de cada ano durante as Reuniões de Organização da Unidade Escolar, registradas em livros de atas. Estas Reuniões contam com a participação das professoras e da equipe técnica prioritariamente, embora os registros revelem um esforço de incluir a participação de *todos* os funcionários da escola, numa perspectiva que considera que toda pessoa que trabalhe naquele espaço exerce o papel de educador.

No período de cinco anos (2003-2007) aqui compreendido, a concepção de criança expressa no Projeto Pedagógico não sofre alterações:

A proposta pedagógica da EMEI [...] considera o aluno como indivíduo inteligente, curioso, com características próprias e condições de se desenvolver e aprender. Vemos cada criança como um sujeito social e histórico que faz parte de uma organização familiar que está inserida em uma sociedade, com uma determinada cultura, em um determinado momento histórico.

Esta concepção, fundamentada nas considerações constantes do volume 1 – Introdução do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI/98, p. 21), reconhece cada criança em sua individualidade e em seu contexto familiar e social, valorizando as capacidades de cada uma bem como a cultura em que estão inseridas. O constante contato com as famílias também consta dos Projetos Pedagógicos analisados, expresso em termos tais como “a busca do envolvimento de todos, incluindo-se as famílias, numa parceria e interlocução permanentes”.

A escola, referida como um lugar que “deve criar condições para que o aluno sinta prazer em freqüentá-la”, é vista em sua integralidade, considerando-se que “todos os espaços são espaços educativos” e, portanto, só existe em função dos interesses e necessidades das crianças. O caráter pedagógico dos locais físicos é explicitado nos Projetos Pedagógicos elaborados a partir de 2004 por meio da afirmação de que, além das salas de aula

[...] consideramos ainda que todos os espaços da escola são ambientes educativos – o parque, o morro, o refeitório, os banheiros, etc – e que, embora tenham suas especificidades, têm em comum a característica de terem todos uma intenção educativa.

Desta forma, amplia-se a percepção a respeito dos espaços da escola e sua função associada ao trabalho pedagógico, estendendo-se para além das salas de aula os ambientes que possibilitam aprendizagens e favorecem a interação.

Os objetivos educacionais expressos no Projeto Pedagógico de 2003 permaneceram inalterados ao longo dos anos abrangidos por esta análise, tendo sido extraídos dos RCNEI/98 com a perspectiva de efetivar um trabalho pedagógico fundamentado na integração curricular e proporcionar às crianças as possibilidades de:

-desenvolver uma imagem positiva de si, atuando de forma cada vez mais independente, com confiança em suas capacidades e percepção de suas limitações;

- descobrir e conhecer progressivamente seu próprio corpo, suas potencialidades e seus limites, desenvolvendo e valorizando hábitos de cuidado com a própria saúde e bem-estar;
- estabelecer vínculos afetivos e de troca com adultos e crianças, fortalecendo sua auto-estima e ampliando gradativamente suas possibilidades de comunicação e interação social;
- estabelecer e ampliar cada vez mais as relações sociais, aprendendo aos poucos a articular seus interesses e pontos de vista com os demais, respeitando a diversidade e desenvolvendo atitudes de ajuda e colaboração;
- observar e explorar o ambiente com atitude de curiosidade, percebendo-se cada vez mais como integrante, dependente e agente transformador do meio ambiente e valorizando atitudes que contribuam para sua conservação;
- brincar e expressar emoções, sentimentos, pensamentos, desejos e necessidades;
- utilizar as diferentes linguagens (corporal, musical, plástica, oral e escrita) ajustadas às diferentes intenções e situações de comunicação, de forma a compreender e ser compreendido, expressar suas idéias, sentimentos, necessidades e desejos e avançar no seu processo de construção de significados, enriquecendo cada vez mais sua capacidade expressiva;
- conhecer algumas manifestações culturais, demonstrando atitudes de interesse, respeito e participação frente a elas e valorizando a diversidade (RCNEI, Introdução, 1998, vol. 1, p. 63).

Para a consecução destes objetivos, em consonância com os fundamentos norteadores constantes das DCNEI/99, contribuem a forma de organização do trabalho pedagógico, a escolha de alguns temas para o desenvolvimento deste trabalho e a proposta de avaliação.

O Projeto Pedagógico desta EMEI para os anos de 2003 e 2004 enfatiza a organização do trabalho pedagógico em Salas-Ambientes denominadas por cores e áreas de conhecimento: Sala Amarela - Vídeo e Leitura; Sala Laranja – Brinquedoteca; Sala Rosa – Matemática e Ciências; Sala Verde – Língua Portuguesa; Sala Azul – Jogos e Informática e Sala Lilás – Artes.

A organização do trabalho pedagógico em Salas-Ambientes, iniciada em 1999, constituiu-se em desafio a toda a comunidade escolar, tendo em vista a necessidade de reestruturar a proposta pedagógica, de modo a garantir que os objetivos educacionais fossem alcançados.

A operacionalização do projeto de Salas-Ambientes implicou em tornar cada uma delas um espaço que favorecesse o desenvolvimento de determinada linguagem, especialmente no que diz respeito aos materiais. Assim, na sala de artes, por exemplo, foram organizados tintas, pincéis, pranchetas de desenho, lápis de cor, giz de cera, canetas variadas, borrachas, apontadores, papéis, cola, tesouras, revistas, livros de arte, entre outros. O uso coletivo do material e dos espaços, envolvendo todas as turmas da EMEI, e a circulação ininterrupta das crianças e professoras durante cada período demandaram reflexão permanente e freqüentes adequações dos locais e sua utilização, das linhas de tempo, da organização do material necessário a cada sala e, especialmente, do trabalho coletivo, que envolvia a todos – crianças e adultos – e se constituía, para além de uma necessidade, uma condição para que a proposta se efetivasse com qualidade.

A relevância atribuída às ações coordenadas está expressa tanto no título dos Projetos Pedagógicos dos anos de 2003 e 2004 - “Espaços e Convivência: Salas-Ambientes e o trabalho coletivo”, como em seu conteúdo, ao expressar que “há nesta proposta o desafio de procurar envolver todos neste processo, visando superar a dicotomia entre o que pensa e o que executa, entre o planejado e o executado de fato em sala de aula”.

Assim, o trabalho coletivo se constituía, por um lado, em motor da proposta pedagógica das Salas-Ambientes requerendo um esforço conjunto dos educadores, famílias e crianças e, por outro lado, em desafio a toda a comunidade escolar no sentido de acolher a participação geral contemplando as divergências, expectativas e necessidades de cada pessoa. Neste contexto, a proposta de Salas-Ambientes demandou o “reconhecimento da importância da identidade pessoal de alunos, suas famílias, professores e outros profissionais”, conforme o disposto na Diretriz III das DCNEI/99.

Durante o ano de 2005, a EMEI viveu um período de transição importante, pois a organização do trabalho pedagógico em Salas-Ambientes sofreu sérios questionamentos por parte de algumas professoras, que propuseram uma revisão “levantando tanto os avanços quanto os obstáculos que a ele se impõem, estudando possibilidades de aprimoramento do trabalho educativo” (Projeto Pedagógico de 2005). Dada esta situação, o Projeto Pedagógico deste ano intitulou-se “Espaços e Convivência: reorganização dos espaços educativos e a formação integral do aluno”.

Os debates que tiveram lugar durante todo o ano de 2005 envolveram todos os funcionários da EMEI, que se polarizaram entre a manutenção das Salas-Ambientes e a modificação do Projeto rumo à retomada de uma organização tradicional em educação infantil, em que cada classe ocupa sua respectiva sala durante todo o período de aulas. Os argumentos registrados favoráveis à manutenção do projeto podem ser desta forma sintetizados:

[...] as salas-ambientes ‘provocam’ o professor a abordar todas as áreas do conhecimento [...]; as crianças aprendem a se colocar em cada espaço e desenvolvem posturas adequadas aos espaços em que se encontram [...]; as crianças têm independência, o desafio é o trabalho coletivo [...] as salas-ambientes não são a questão e o problema é mais profundo, é uma questão de postura (Ata da Reunião de Organização da Unidade Educacional do dia três de fevereiro de 2005).

De outro lado, os argumentos contrários à manutenção do projeto eram:

[...] parece que estamos na contramão da história, pois quando se tem procurado integrar as áreas do conhecimento na perspectiva da formação integral, nossa proposta segmenta as áreas em espaços diferenciados [...]; a organização tradicional implica em estabelecer referência de espaço para a criança [...]; a questão financeira, que tem se tornado um problema já que o uso coletivo requer reposição freqüente [de material] e, portanto, maior gasto [...]; a troca diária de salas impede/trunca o trabalho, pois muitas vezes não é possível continuar a atividade iniciada no dia anterior (Ata da Reunião de Organização da Unidade Educacional do dia três de fevereiro de 2005).

Em votação realizada no mês de junho do mesmo ano, ouvidos todos os funcionários da escola, decidiu-se pela alteração do projeto, sendo as Salas-Ambientes substituídas pela organização das classes em suas respectivas salas, a partir do início de 2006.

O desafio enfrentado pelos educadores e pelas crianças no período de duração da organização do trabalho pedagógico em Salas-Ambientes deixou marcas que, referidas em processo de avaliação constante do Projeto Pedagógico de 2006, apontam para o trabalho coletivo como aspecto positivo pois provocou reflexões sobre a importância do respeito às concepções e ao trabalho do outro.

Os Projetos Pedagógicos desta EMEI também abarcaram *temas específicos*. A análise dos Projetos Pedagógicos elaborados no período em tela demonstra que alguns destes temas são contemplados em apenas dois ou três anos, parecendo indicar questões circunstanciais, como é o caso da Informática Educativa e da Inclusão de crianças com necessidades educativas especiais. Outros temas, como Brincadeiras, o Corpo e o Movimento e a Ciranda de Leitura são referidos apenas nos dois últimos anos a que esta pesquisa se refere, enquanto o Sistema *self-service* nas refeições das crianças, a Orientação Sexual e o Projeto de Educação Ambiental aparecem em todos os Projetos Pedagógicos analisados no período.

O tema da Informática Educativa consta apenas nos Projetos Pedagógicos dos dois primeiros anos (2003 e 2004). A análise dos registros contidos nas atas de reuniões a este respeito indica que sua presença no Projeto Pedagógico se deveu à necessidade de refletir sobre a utilização deste recurso na educação infantil, resultante da instalação, em uma das salas de aula da EMEI, de um Laboratório de Informática no início de 2003.

Ao longo daqueles dois anos, foram empreendidas diversas tentativas pelos educadores de utilizar adequadamente os equipamentos instalados, tais como a elaboração e

desenvolvimento de pequenos projetos a partir do interesse das crianças pelos jogos de computador e pela possibilidade de desenhar e pintar utilizando este recurso, assim como a busca de apoio de professores adjuntos para o trabalho junto aos estudantes. Entretanto, a falta de manutenção dos equipamentos e de formação dos educadores para sua correta utilização, assim como a ausência de um Professor Orientador de Informática Educativa levaram à desativação do Laboratório em 2005.

Com relação ao tema Inclusão, referido nos Projetos Pedagógicos de 2003, 2004 e 2005, os registros analisados revelaram sua emergência como decorrência do atendimento de crianças com necessidades especiais. Tal fato exigiu estudos mais aprofundados por parte dos educadores, na busca de apoio que oferecesse suporte para uma ação pedagógica adequada a *todas* as crianças, em particular aquelas com demandas específicas.

Nos Projetos Pedagógicos de 2004 e 2005 há referência a uma avaliação realizada pelos educadores ao longo destes anos que revela que “não há resistências quanto à inclusão no que diz respeito às crianças, mas temos sentido necessidade de apoio e assessoria adequados”. Embora a escola não tenha contado com assessoria especializada quanto à inclusão, os estudos realizados pelos educadores durante o período de 2003 a 2005 pareceram ter suprido as necessidades de subsídios, tendo em vista que o tema não foi retomado nos Projetos posteriores, embora a EMEI continuasse atendendo crianças com necessidades especiais.

Os temas relativos ao Sistema *self-service*, Orientação Sexual e Projeto de Educação Ambiental, que já constavam nos Projetos Pedagógicos de 2003 e 2004, permaneceram nos anos seguintes, tendo sido objeto de pesquisa pelas professoras e se transformado em atividades concretas junto às crianças.

O Sistema *self-service*, implantado nesta EMEI ao longo de 1999, consta de todos os Projetos Pedagógicos analisados com a seguinte referência:

Na perspectiva da consideração de que todos os espaços são espaços educativos, as crianças têm se servido na hora das refeições. O sistema *self-service* tem proporcionado mais um momento de aprendizagem e socialização importante para o desenvolvimento integral das crianças.

A adoção do procedimento de auto-serviço passou por diversas modificações ao longo dos anos, visando adaptar a proposta às necessidades das crianças e à realidade da escola. O princípio deste sistema é a oportunidade de a criança fazer escolhas exercitando sua autonomia, cuidando de si própria, reconhecendo e equilibrando seus desejos e necessidades e adequando quantidades de modo a evitar o desperdício de alimentos, promovendo assim o auto-conhecimento e a socialização. Todas as crianças servem-se sozinhas e alimentam-se utilizando garfos e facas, que são devolvidos em recipientes próprios ao final das refeições, realizadas em grupos de quatro alunos por mesa no refeitório. Este sistema possibilita ainda às crianças perceber o ritmo dos colegas, tanto no momento de se servirem, quando é necessário aguardar sua vez, quanto ao final das refeições, já que permanecem conversando até que todos terminem.

Aos educadores cabe acompanhar diariamente as crianças neste período, estimulando a experimentação de novos sabores e a descoberta de novos prazeres à mesa. Há um mural no refeitório com o cardápio diário que é lido pelo grupo com o auxílio das professoras, propiciando um momento de descoberta a respeito da utilidade e importância de cada alimento para o crescimento saudável.

Com relação ao tema Orientação Sexual, este também é referido em todos os Projetos Pedagógicos do período analisado:

Questões referentes à sexualidade também estão presentes em nossa pauta de estudos, já que a orientação sexual se coloca como parte da formação integral da criança e surge a todo momento como mais um desafio no sentido de lidar de forma saudável e construtiva com as situações.

A inclusão deste assunto no Projeto Pedagógico revela uma preocupação com os interesses e curiosidades relativos à sexualidade que são eventualmente manifestados pelas crianças e necessitam de atenção e respostas adequadas à faixa etária.

Quanto ao Projeto de Educação Ambiental, os registros da escola indicam sua existência desde o ano de 1995, com diferentes abordagens. No Projeto Pedagógico de 2003 consta a seguinte referência ao mesmo:

[...] o coletivo de educadores se propõe a continuar desenvolvendo o Projeto de Educação Ambiental que vem sendo efetivado por alguns professores, de forma crescente desde 1995 nesta Unidade Escolar. O Projeto aborda aspectos diversos do tema como a redução de resíduos, a produção de lixo, sua classificação em reciclável e não reciclável, aproveitamento do lixo orgânico produzido pela escola através de técnicas simples de compostagem, reflexões sobre a produção e destinação do lixo doméstico, confecção de papel reciclado, reutilização de materiais e a manutenção de duas hortas: uma em trabalho dos professores com as crianças e a outra destinada aos funcionários do quadro de apoio e equipe técnica.

O Projeto de Educação Ambiental faz parte de todos os Projetos Pedagógicos analisados, tendo sido reformulado e ampliado ao longo do tempo, envolvendo todos os funcionários e as crianças, em atividades tão diversas quanto a coleta seletiva, o reaproveitamento e reciclagem de materiais, compostagem, cultivo de mudas e conservação dos jardins, plantio na horta e ações coletivas que visam a utilização racional da água. O extenso período abrangido pelas preocupações ambientais e a gradativa adesão de funcionários da escola às mesmas representam um forte indicio da relevância que o tema assumiu nas ações pedagógicas.

Com relação ao Projeto Ciranda da Leitura, trata-se de ação desenvolvida por todas as turmas da EMEI desde 1999. Entretanto, o tema só passa a constar dos Projetos Pedagógicos a partir de 2006, permanecendo no ano seguinte. Consiste no empréstimo de livros às crianças, que os escolhem semanalmente na Sala de Leitura, e visa estimular o hábito da leitura através de escolhas realizadas com autonomia pelos estudantes. Objetiva também envolver as famílias, estimulando os pais e outros membros a contar as histórias escolhidas pelas próprias crianças.

A inclusão dos temas Corpo e Movimento e Brincadeiras, nos Projetos Pedagógicos de 2006 e 2007, resulta da disposição das professoras em aprofundar estudos anteriores, com o intuito de retomar práticas, atualizar conhecimentos e implantar novas práticas de modo a possibilitar a realização de novos projetos e a ampliação do espectro de possibilidades para a formação integral das crianças.

Os Projetos Pedagógicos analisados expressam ainda a possibilidade de realização de outros projetos que possam ser empreendidos pelas professoras e suas turmas a partir dos interesses das crianças e de propostas que venham a surgir no decorrer de cada ano letivo, contribuindo para a efetivação dos objetivos a que se propõe esta EMEI.

A variedade de temas e projetos propostos para abordagem junto às crianças indica o caráter dinâmico do trabalho desenvolvido, cuja finalidade precípua é a construção de uma proposta pedagógica que contemple o desenvolvimento integral de meninos e meninas em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, buscando concretizar o estabelecido no artigo 29 da LDB/96, na Diretriz III das DCNEI/99 e na Orientação Normativa nº1/2004 da SME/SP. Para além do previsto nestes Projetos Pedagógicos, o cotidiano – repleto de significados e impregnado da cultura escolar daquela comunidade específica –, a atenção aos

interesses das crianças, o atendimento às suas necessidades físicas, cognitivas e emocionais, o atendimento às demandas da comunidade e às proposições do poder público ampliam estes Projetos, enriquecendo as propostas e constituindo um currículo comprometido, de um lado, com os objetivos estabelecidos pelo Projeto Pedagógico e constantes dos Planos de Ensino e, de outro, com as necessidades e interesses da comunidade escolar.

Todas as decisões relativas a cada Projeto Pedagógico - elaborado e desenvolvido a partir de 2003 - foram tomadas coletivamente, em Reuniões de Organização da Unidade Escolar registradas em livros de atas oficiais arquivados na escola. A forma de organização do trabalho pedagógico e a inclusão de temas resultaram de debates e reflexões dos educadores, fundamentadas em avaliações realizadas ao longo do processo.

Todos os temas referidos nos Projetos Pedagógicos desdobraram-se em estudo por parte dos educadores nos horários coletivos dos Grupos de Formação⁴⁴, a fim de concretizar os objetivos estabelecidos coletivamente.

2.1. A avaliação no Projeto Pedagógico

O tema “avaliação” é abordado nos Projetos Pedagógicos desta EMEI sob dois ângulos: a avaliação do próprio projeto enquanto construção permanente dos educadores e a

⁴⁴ Os Grupos de Formação se constituem de educadores da Unidade Escolar que desenvolvem um Projeto Especial de Ação voltado à formação continuada no local de trabalho nas horas adicionais das jornadas de trabalho dos professores.

avaliação do processo de desenvolvimento das crianças, enquanto meio de acompanhamento e objeto de reflexão dos educadores sobre sua prática pedagógica junto às mesmas.

Os Projetos Pedagógicos de 2003 a 2007 se referem à avaliação contínua, ao longo do processo, como ação de acompanhamento crítico, passível de redimensionar o próprio Projeto ao longo de sua execução:

Consideramos que este PPP, em permanente processo de (re) construção, busca efetivar nossa intencionalidade pedagógica e pretendemos que seja objeto de constante avaliação e redimensionamento, na medida das necessidades e dos resultados que viermos obtendo ao longo do processo.

As referências à avaliação expressas no Projeto Pedagógico de 2003 apontam para uma ação contínua que visa contribuir para a superação dos obstáculos e aprimorar o próprio Projeto. Neste sentido, resultam - com base na avaliação do ano anterior – a adequação das linhas de tempo de modo a melhor suprirem os requisitos da organização do trabalho pedagógico nas salas-ambientes, o estabelecimento de grupos para a sua manutenção e a escolha de temas para o trabalho a ser desenvolvido neste ano.

Neste Projeto Pedagógico há referência explícita à avaliação do Projeto de Educação Ambiental desenvolvido no ano anterior:

A avaliação deste Projeto relativa a 2002 nos trouxe a convicção de sua importância na formação da consciência ambiental da comunidade escolar e há necessidade de torná-lo cada vez mais público no que diz respeito a todos os funcionários, de modo que sua abrangência atinja cada vez maior número de pessoas.

Esta avaliação torna-se de fato contínua, constando de todos os Projetos Pedagógicos analisados e leva ao aprimoramento do Projeto de Educação Ambiental nos anos seguintes, com a ampliação do tema a partir de 2004, através da inclusão de questões relativas ao uso da

água, à venda de material reciclável com a participação das crianças, à posterior doação deste material e à alteração do uso dos espaços de horta.

A avaliação continuada do Projeto Pedagógico conduz a alterações que constam do Projeto de 2004 também no que tange a nova adequação das linhas de tempo ao rodízio nas salas-ambientes e à abordagem do tema Inclusão, levando os educadores a incluírem neste Projeto Pedagógico a consideração de que, segundo sua observação, não havia resistências das crianças quanto aos colegas com necessidades especiais, embora os educadores se ressentissem da falta de apoio e assessoria adequados.

A modificação da proposta de organização do trabalho pedagógico de salas-ambientes para a divisão em classes por turma foi também decorrente de um processo de avaliação cujo registro se encontra no Projeto Pedagógico de 2006:

O trabalho desenvolvido de 1999 a 2005, fundamentado na organização do espaço em salas-ambientes nos trouxe experiências positivas e alguns percalços. Como aspectos positivos podemos elencar o desenvolvimento das crianças com relação a sua autonomia, à liberdade e à auto-organização, além da reflexão contínua de todos os envolvidos no processo educativo sobre a convivência e o trabalho coletivo.

Entretanto, por decisão da equipe escolar, modificou-se substancialmente o Projeto: a organização da escola em salas-ambientes foi substituída, em 2006, pela organização em classes por turma. Cabe salientar que a experiência anterior deixou marcas que não devem ser desconsideradas como a necessidade de respeito às opiniões e trabalhos desenvolvidos pelos colegas e a consideração de todos os espaços da escola como ambientes educativos [...]

As decisões para o redimensionamento de aspectos do projeto pedagógico parecem ser decorrentes da avaliação enquanto “crítica de um percurso de ação”:

[...] a avaliação é um constante olhar crítico sobre o que se está fazendo. Esse olhar possibilita que se decida sobre os modos de como melhorar a construção do projeto no qual estamos trabalhando. Aqui, a avaliação contribui para identificar impasses e encontrar caminhos para superá-los; ela subsidia o acréscimo de soluções alternativas, se necessárias, para um determinado percurso de ação” (LUCKESI, 1996, p. 117).

A avaliação do projeto pedagógico desenvolvida nesta EMEI ao longo do tempo aponta para a consonância desta prática com o disposto no Parecer nº 22/98 no sentido de avaliar a proposta pedagógica de forma a permitir “constante aperfeiçoamento das estratégias educacionais”.

A abordagem da avaliação amplia-se em 2004 para além da avaliação do Projeto Pedagógico, havendo também referência explícita à aferição do processo educativo, ressaltando a avaliação das crianças ao explicitar os estudos sobre portfólio:

Desenvolvemos ainda reflexões a respeito da Avaliação e do Registro (tanto do processo educativo quanto da própria avaliação) ao longo de 2003, procurando nos aprofundar nos estudos sobre Portfólio Reflexivo.

O termo Portfólio Reflexivo advém do título do livro “Portfolios Reflexivos: estratégia de formação e de supervisão” (Sá-Chaves, 2000), que constituiu a leitura básica de um curso proposto pelo Núcleo de Ação Educativa do Butantã aos educadores de educação infantil no segundo semestre de 2003.

Consta neste Projeto Pedagógico que os estudos desenvolvidos em 2003 a respeito do uso de portfólios de avaliação conduziram à efetivação de duas ações distintas, mas interdependentes. A primeira se caracteriza pela busca de um trabalho articulado com as escolas de ensino fundamental do entorno, nas quais são matriculados os alunos egressos desta EMEI, na perspectiva de assegurar uma satisfatória continuidade da vida escolar das crianças, valorizando por um lado suas experiências nesta primeira etapa da educação básica por um lado e, por outro, contribuindo para a superação de eventual ruptura no processo educativo na transição entre estas duas fases educacionais.

A segunda ação decorrente dos estudos sobre portfólio é a busca de um trabalho integrado entre os três estágios que compõem a educação infantil na EMEI, considerando-os como um ciclo de aprendizagem e desenvolvimento cuja articulação pode contribuir para que as propostas de cada estágio se tornem significativamente interligadas entre si, favorecendo o desenvolvimento integral e contínuo das crianças.

Estas referências aos estudos sobre Portfólio Reflexivo permanecem nos Projetos Pedagógicos posteriores, indicando que a avaliação por meio deste procedimento contribui para o aprimoramento do trabalho educativo, pois leva a uma melhor compreensão do processo de desenvolvimento das crianças diante das propostas pedagógicas implementadas.

Em todos os Projetos Pedagógicos analisados encontram-se referências à importância das Reuniões Pedagógicas, das Reuniões do Conselho de Escola e da APM, das Reuniões com os Pais, das atividades externas, das diferentes oportunidades de formação dos educadores fora do ambiente escolar e do Grupo de Formação de educadores, concretizado no Projeto Especial de Ação – PEA -, para o alcance dos objetivos dos Projetos Pedagógicos, indicando a relevância do trabalho coletivo e das reflexões ao longo do processo, valorizando a comunidade escolar enquanto sujeito de sua construção e objeto de sua ação.

3. O processo de realização dos portfólios

A construção dos portfólios de avaliação das crianças vem ocorrendo nesta EMEI paralelamente ao processo de formação permanente, que se realiza através das Reuniões

Pedagógicas e da implementação de Projetos Especiais de Ação – PEAs - que subsidiam a ação educativa proposta no Projeto Pedagógico.

Estes projetos de formação, elaborados e desenvolvidos anualmente pelas escolas municipais de São Paulo, são parte da jornada de trabalho semanal dos professores e estão inseridos no trabalho coletivo. Sua elaboração, assim como os procedimentos para sua aprovação junto à Supervisão Escolar e os critérios para sua avaliação estão submetidos a portaria da SME publicada em Diário Oficial.

A Portaria 4.057/06⁴⁵ determina que:

Artigo 1º - Os Projetos Especiais de Ação – PEAs são instrumentos de trabalho elaborados pelas Unidades Educacionais, que expressam as prioridades estabelecidas no Projeto Pedagógico, voltadas essencialmente às necessidades dos educandos, em especial, ao desenvolvimento das competências leitora e escritora, definindo as ações a serem desencadeadas, as responsabilidades na sua execução e avaliação, visando ao aprimoramento das práticas educativas e conseqüente melhoria da qualidade de ensino.

Artigo 2º - Configuram-se modalidades de PEA as ações de formação voltadas para:[...]

A efetiva realização destes Projetos cabe ao Coordenador Pedagógico da Unidade Educativa e a participação dos docentes se dá conforme a jornada de opção, sendo obrigatória aos professores optantes por JEI e facultativa aos docentes optantes por JEA e JB.

Os PEAs, assim como os Projetos Pedagógicos, são elaborados coletivamente pelos educadores no início de cada ano letivo, com seu desenvolvimento previsto para durar no mínimo oito meses completos e encerramento ao final de cada ano. Dada sua finalidade de aprimorar as práticas educativas em consonância com as prioridades estabelecidas no Projeto, constituem-se de leituras, debates, reflexões, troca de experiências e organização de

⁴⁵ Todas as disposições referentes aos PEAs são determinadas por Portaria da Secretaria Municipal de Educação publicada no Diário Oficial da Cidade de São Paulo, anualmente. A Portaria nº 4057/06, de 10 de outubro de 2006, disciplina a elaboração e realização destes projetos com referência ao ano de 2007.

atividades a serem desenvolvidos em horário coletivo, que possam contribuir para a consecução dos objetivos previstos no Projeto Pedagógico.

As ações de formação em que se devem configurar os PEAs, porque inseridas no trabalho coletivo e, portanto, gestadas e desenvolvidas nesta dimensão coletiva de trabalho, representam uma possibilidade de concretizar “a troca de experiências e a partilha de saberes que consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formando” (Nóvoa, 1995, p. 26). São, pois, um método de construção de conhecimentos que contribui decisivamente para a consecução dos objetivos estabelecidos pelo Projeto Pedagógico.

A seleção da bibliografia de apoio aos PEAs e a estruturação destes projetos devem estar, portanto, em consonância com o Projeto Pedagógico em curso. Desta forma, os PEAs abordam assuntos diversificados que, no caso da EMEI aqui estudada, se constituem nos temas propostos no projeto pedagógico anual. Assim, a avaliação das crianças através da construção de portfólios se constituiu em tema de estudo dos educadores desta EMEI a partir de 2004.

3.1. A gênese da construção da proposta

Segundo consta do livro oficial de registro do PEA de 2003, cujo título era “Espaços e Convivência: Salas-ambientes e o trabalho coletivo”, formaram-se três grupos de educadores, cada um cumprindo cinco horas semanais de estudo.

A releitura do Parecer CEB nº 022/98, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, no início do ano, suscitou reflexões a respeito das concepções de infância e criança através dos tempos, do lugar que a educação infantil deveria ocupar nas políticas públicas sociais, do avanço obtido pela promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB/96 - no que tange à inclusão da educação infantil no âmbito da educação básica e dos fundamentos norteadores e itens que compõem a Resolução CEB nº 1/99, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.

Aspectos como o reconhecimento da importância da identidade pessoal de cada criança, de suas famílias, dos professores e outros profissionais bem como da identidade da escola; a necessidade de estabelecer estratégias de atendimento individualizado às crianças e a perspectiva de avaliação como acompanhamento e registro das etapas alcançadas nos cuidados e educação das crianças que constam do Parecer, mobilizaram os grupos de professoras a buscar subsídios teóricos que concorressem para a concretização de um acompanhamento do desenvolvimento de cada criança ao longo do processo pedagógico construído na educação infantil na EMEI.

Paralelamente, estava em curso a proposta do Núcleo de Ação Educativa do Butantã para a organização de Grupos de Trabalho envolvendo creches, escolas de educação infantil e escolas de ensino fundamental divididas em pólos por região. Destes Grupos de Trabalho participavam representantes dos professores e das equipes técnicas destas unidades, que se reuniam mensalmente em uma das unidades do pólo para tratar de temas como os Projetos Pedagógicos e os PEAs de cada unidade e os pontos em comum entre eles, de modo a contribuir para seu aprimoramento e favorecer um trabalho pedagógico articulado.

A aproximação entre estas unidades educativas fez com que os educadores conhecessem melhor as práticas pedagógicas e suas especificidades das outras unidades, em um movimento de integração que motivou as professoras da EMEI a buscarem formas concretas de articulação do trabalho pedagógico da educação infantil com o primeiro ano do ensino fundamental. Estava lançada assim a semente que faria germinar um dos objetivos da construção dos portfólios das crianças: as professoras da EMEI se dispuseram a construir portfólios dos estudantes do terceiro estágio para encaminhá-los às professoras do primeiro ano do ensino fundamental. Assim, tais educadores conheceriam, com base em evidências concretas, o processo de desenvolvimento e de aprendizagem de cada criança vinda da educação infantil. Ao se propor trabalhar com os portfólios de avaliação das crianças, as professoras da EMEI buscavam favorecer um trabalho pedagógico no primeiro ano do ensino fundamental que considerasse os estágios alcançados pelos meninos e meninas em seu desenvolvimento e aprendizagem, as formas de pensar de cada criança e, ao mesmo tempo, que valorizasse a etapa da educação infantil como essencial para este desenvolvimento.

A decisão de realizar a avaliação das crianças na EMEI através de portfólios, tomada pelas professoras, permite, tal como sustentam Arter e Spandel (1992), “um meio inovador para mostrar, preservar ou celebrar o que já ocorre em sala de aula”, ressaltando o caráter indissociável entre a avaliação e o processo de ensino e de aprendizagem.

Encerrada a leitura do Parecer CEB nº 022/98 e da Resolução CEB nº 1/99 que tratam das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, os grupos de estudo da EMEI iniciaram as discussões a respeito da construção de portfólios de avaliação, apoiados na leitura do livro “Manual de Portfólio: um guia passo a passo para o professor”, (SHORES e GRACE, 2001). A leitura foi permeada de discussões a respeito da importância dos registros,

tanto os produzidos pelas professoras, como os relatórios individuais das crianças e relatórios semestrais dos grupos-classe, quanto os produzidos pelas próprias crianças, em suas atividades na EMEI.

A leitura desta obra gerou também algumas reflexões críticas, tendo em vista o fato de se tratar de uma proposta norte-americana, fundamentada em realidade social e cultural bastante diversa da brasileira e, portanto, também daquela EMEI. Os exemplos utilizados pelas autoras tratam de turmas com vinte crianças, isto é, grupos menores do que aqueles com os quais as professoras da EMEI trabalham, de trinta e cinco crianças em média. Além destes aspectos, as professoras se questionavam sobre o fato de se tratar de um manual e, assim, apresentar seu conteúdo em passos a serem seguidos, o que não necessariamente se coadunaria aos interesses da escola. O envolvimento das famílias preconizado pelas autoras, embora ideal, também era considerado distante da experiência vivenciada nesta EMEI e exigiria um investimento importante em uma mudança de cultura de participação dos pais no processo educativo desenvolvido pela escola. Embora não fosse possível aos educadores vislumbrar a redução do número de crianças por sala, considerando-se o fato de ser esta uma alternativa que escapava ao seu âmbito de decisão⁴⁶, o incremento da participação dos pais no processo de aprendizagem e avaliação das crianças se colocava não apenas como desejável, mas possível.

⁴⁶ Embora o Parecer CEB nº 022/98 considere que “as estratégias de atendimento individualizado às crianças devem prevalecer. Por isto a definição da quantidade de crianças por adulto é muito importante, entendendo-se que no caso de bebês de 0 a 2 anos, a cada educador devem corresponder no máximo de 6 a 8 crianças. As turmas de crianças de 3 anos devem limitar-se a 15 por adulto, e as de 4 a 6 anos de 20 crianças”, esta razão adulto-crianças ainda não é considerada prioritária na educação infantil municipal de São Paulo, haja visto as determinações constantes do artigo 13 da Portaria nº 3.368 de 25 de agosto de 2006, estabelecendo que as turmas das EMEIs constituir-se-ão de trinta e cinco crianças, em média.

Assim, os grupos procuraram desenvolver a proposta inicial de portfólios de avaliação tendo em conta a realidade da EMEI, baseado-se em um primeiro objetivo já acordado entre todas as professoras: buscar construir um instrumento de avaliação e registro, especialmente para as crianças dos terceiros estágios, que evidenciasse seu desenvolvimento e aprendizagem e pudesse contribuir para a continuidade do trabalho pedagógico no ensino fundamental, de modo que os professores da etapa seguinte pudessem partir do ponto que as crianças já houvessem atingido na educação infantil, valorizando suas conquistas até então.

Havia muitas questões a serem ainda debatidas e decididas: que material selecionar? Quais os critérios usar na seleção? Como os portfólios poderiam agregar-se aos Relatórios Semestrais sobre o desenvolvimento das crianças que as professoras habitualmente já redigiam? Como registrar atividades de movimento, jogos, construções tridimensionais e aspectos relativos à socialização? Como envolver os pais neste processo?

As respostas a estas questões não pareciam simples, ainda mais porque demandavam a reflexão a respeito de outras questões: o que fazer com o material produzido pelas crianças e remanescente dos portfólios? Havia consenso sobre a forma como redigir os relatórios individuais das crianças?

Em maio daquele ano as professoras decidiram os critérios para a seleção das amostras de trabalhos: elas próprias selecionariam atividades que demonstrassem, em relação às anteriores produzidas pelas crianças, avanços significativos relativos às áreas do conhecimento com as quais trabalham: linguagem escrita, arte e raciocínio lógico-matemático. As outras áreas - o desenvolvimento da socialização e da linguagem oral, as produções tridimensionais e as atividades de movimento, jogos e brincadeiras seriam observadas pelas professoras e registradas nos relatórios individuais das crianças, que seriam

anexados aos portfólios de modo a contribuir para uma compreensão ampla do processo de desenvolvimento e de aprendizagem de cada estudante. A partir de então, os portfólios de avaliação das crianças aproximam-se da configuração dos “portfólios demonstrativos” conforme a proposição de Shores e Grace (2001, p. 44): “as amostras representativas de trabalho, as quais demonstram avanços importantes ou problemas persistentes devem fazer parte do portfólio demonstrativo”. Para estas autoras, “um dos benefícios de portfólios demonstrativos é que as crianças e os seus futuros professores podem rever seus trabalhos anteriores e encontrar pistas para novos projetos” (SHORES e GRACE, 2001, p. 45).

Com relação à seleção das amostras de trabalhos das crianças, as professoras da EMEI consideravam que deveria ser realizada por elas próprias, tendo em vista o objetivo da proposta, a idade e o número de crianças por turma, e o fato de se tratar de uma experiência nova para todos – crianças e professoras - e em processo de construção. Desta forma, foram organizadas pastas por classe contendo sacos plásticos para cada criança onde seriam armazenadas as amostras de trabalhos das crianças e cópias dos relatórios individuais semestrais produzidos pelas professoras, cujo original seria entregue aos pais em reunião. As produções das crianças que não fossem selecionadas para compor seus portfólios seriam entregues aos responsáveis ao longo do ano, nas reuniões entre pais e mestres.

A opção de realização, pelas professoras, da seleção de amostras de trabalhos das crianças deixa transparecer uma concepção de ação educativa ainda bastante centrada nas educadoras que, apoiadas no objetivo da construção dos portfólios e no número de crianças por sala, pareciam, nesta fase do processo, ainda inseguras em relação à viabilidade (e talvez mais ainda, da confiabilidade) da participação das crianças nesta seleção.

A periodicidade para escolha das amostras de trabalho das crianças não foi determinada *a priori* posto que o princípio desta coleta seria o de separar e destacar as evidências que registrassem avanços significativos e mudanças nas hipóteses dos estudantes diante das propostas realizadas em cada turma. Assim, cada professora teria autonomia para realizar a coleta de acordo com a produção de cada criança ou no decorrer dos projetos desenvolvidos em cada turma.

Ficou acordado também que os portfólios seriam armazenados em pastas de arquivo identificadas por turma contendo um saco plástico para cada criança, identificado com seu nome. Tendo em vista o pouco espaço disponível nas salas, as pastas com os portfólios foram armazenadas em um armário que permaneceu destrancado, para facilitar o acesso de todas as professoras, a qualquer tempo.

Todas estas decisões foram tomadas em função do objetivo da realização dos portfólios, corroborando a afirmação de Parente (2004, p. 64) segundo a qual a escolha do tipo de portfólio a ser desenvolvido, a organização do procedimento, os critérios para a seleção do material que o comporá e a sua utilização são decorrentes da definição das finalidades pretendidas.

Gradativamente, os grupos de estudo ampliaram o foco dos portfólios de avaliação das crianças, considerando que as professoras de todos os estágios em funcionamento na EMEI deveriam receber este material do ano anterior, em um movimento que contribuísse para a continuidade do processo educativo no âmbito da educação infantil, de modo que o acompanhamento do desenvolvimento e da aprendizagem fosse favorecido por este procedimento, na medida em que poderia se constituir também em elemento facilitador da análise e do redirecionamento, quando necessário, das propostas dos educadores.

Com relação à elaboração dos relatórios individuais das crianças, embora as professoras acreditassem na sua importância, relatavam dificuldade para sua escrita de modo que evidenciasse de fato seu caráter individual: “todos ficam muito parecidos e isso nos desmotiva a escrevê-los...” (Professora M., Ata de Reuniões do PEA de 10 de junho de 2003). Tendo em vista que esta manifestação era comum a muitas professoras, os grupos iniciaram a leitura, já prevista na bibliografia do PEA, do livro “Avaliação na pré-escola: um olhar sensível e reflexivo sobre a criança” (HOFFMANN, 2002).

Embora a EMEI já não se utilizasse de fichas de avaliação padronizadas para todas as crianças desde o final da década de 1980, o aprimoramento na elaboração dos relatórios individuais dos estudantes, superando a homogeneização resultante de uma abordagem apoiada prioritariamente nas atividades propostas pela professora substituindo-a por uma visão do desenvolvimento de cada criança, mostrava-se fonte de ‘angústia’, conforme o registro acima. Assim, as professoras decidiram enfrentar o desafio coletivamente nos grupos de estudo, buscando concretizar as proposições da autora nos relatórios individuais, elaborados semestralmente.

A abordagem de Hoffmann (2002) sobre a importância da individualização do olhar do educador buscando compreender cada menino e cada menina em sua lógica, a necessidade de um processo avaliativo permanente de observação, registro e reflexão acerca da ação e do pensamento das crianças e sua proposição de questões⁴⁷ que buscam contribuir para a

⁴⁷ Hoffmann (2002, p.68) delinea as seguintes questões como ponto de partida para a reflexão e elaboração dos relatórios individuais de desenvolvimento das crianças:

1. Os objetivos norteadores da análise do desenvolvimento da criança transparecem nos relatórios?
2. Evidencia-se a interrelação entre objetivos sócio-afetivos e cognitivos a serem alcançados, áreas temáticas trabalhadas e realização de atividades pela criança?
3. Percebe-se o caráter mediador do processo avaliativo?

reflexão do educador e para o encaminhamento de relatórios centrados na ação das crianças, foi crucial nos debates. Com efeito, resultou na elaboração dos relatórios deste ano letivo e a partir de então, em um processo gradativo de aprimoramento deste registro pelas professoras. Esta leitura se estendeu até o final do ano e foi considerada por elas como fundamental, motivando reflexões acerca da importância da observação de cada criança e do registro desta observação:

Diversas questões relativas à elaboração dos relatórios individuais das crianças foram debatidas por todos os grupos, como a importância da utilização de uma linguagem cuidadosa ao redigi-los, evitando-se a classificação e a comparação entre crianças tanto no que diz respeito a aspectos comportamentais quanto a aspectos cognitivos.

Os grupos também refletiram sobre a importância de evitar a homogeneização dos relatórios, o que os aproximaria do teor de fichas avaliativas padronizadas, construídas a partir de itens predeterminados, restringindo a observação e o registro do professor.

Gradativamente, as professoras aprimoraram seus registros a respeito do desenvolvimento das crianças, passando a demonstrar um *olhar renovado* sobre elas, conforme se pode depreender do depoimento da professora M.C.:

Eu comecei a ter outra visão de avaliação quando a gente começou a ler o livro da Jussara Hoffmann. Comecei a escrever de outra forma...Você começa a abrir os horizontes, a ver de outra forma. Você começa a olhar a criança por inteiro: no parque, no refeitório, na hora da higiene... Cada criança é de um jeito e isto ultrapassa as áreas de conhecimento.

A professora G. concorda e acrescenta:

-
4. Privilegia-se, ao longo do relatório, o caráter evolutivo do processo de desenvolvimento da criança?
 5. Percebe-se o caráter individualizado no acompanhamento da criança?

A gente começou a ir além do comportamento. Antes era comportamento, leitura, escrita e desenho da figura humana... Depois da leitura, comecei a ver e registrar outros aspectos como o afetivo, o social, a organização do pensamento.

Os registros encontrados no livro do PEA de 2003 ressaltam a constante análise dos grupos de estudo a respeito de relatórios individuais das crianças produzidos pelas professoras, em um movimento de partilha de dúvidas, ansiedades e busca de aprimoramento:

12/06/03

Grupo II

Ao retomarmos a discussão sobre avaliação, a professora M. leu os registros feitos sobre o desenvolvimento de alguns alunos em língua portuguesa. O grupo considerou estes registros como também reflexo do trabalho do professor, bastante significativos e importantes para o acompanhamento do desenvolvimento das crianças (Ata de Reunião do PEA de 2003, p. 36).

As reflexões em grupos de professoras a respeito dos registros que realizam e o reconhecimento de que estes corporificam suas propostas para as crianças permitem a auto-crítica sobre a adequação das propostas tanto com relação aos objetivos estabelecidos quanto com relação às necessidades e interesses das crianças.

Paralelamente à indagação sobre a elaboração de relatórios individuais, ao longo daquele ano foram feitas diversas reuniões no âmbito do PEA para análise coletiva do material selecionado pelas professoras para a composição dos portfólios, buscando estabelecer relação entre as propostas constantes nos Planos de Ensino, o trabalho desenvolvido por cada professora e os avanços e dificuldades dos grupos e de cada criança.

Os registros a respeito destas análises descortinam-se enquanto momentos em que as professoras trocam experiências sobre as atividades propostas, sobre a maneira como as crianças as compreendem ou não e, em última instância, indagam-se sobre sua prática.

Assim, nestes momentos as educadoras aprimoram sua prática, ao discutir com as colegas sobre alternativas possíveis.

Para viabilizar estas reflexões, as professoras escolhiam determinados portfólios que representavam, para cada uma delas, um desafio seja quanto à adequação da atividade aos objetivos propostos, seja com relação a constituir avanço ou dificuldade para cada criança.

As análises das amostras de trabalhos das crianças também se constituíam em momentos nos quais se partilhavam as alegrias pelas conquistas das crianças e as surpresas diante de suas hipóteses.

A periodicidade destas análises não foi previamente determinada pelos grupos e ocorreu segundo as necessidades de melhor compreender o processo vivido por cada professora. Estas análises, aliadas às discussões permanentes sobre o desenvolvimento infantil, conduziram os grupos à consideração de que era preciso fazer uma revisão dos planos de ensino, especialmente no tocante aos objetivos de cada estágio, bem como retomar os estudos realizados anteriormente a respeito do desenvolvimento das crianças.

A partir de agosto de 2003, a coordenadora pedagógica entrou para o Grupo de Formação de Coordenadores Pedagógicos de EMEIs proposto pelo Núcleo de Ação Educativa do Butantã com o tema “Portfólio Reflexivo”. Esta participação foi decidida pela equipe escolar tendo em vista o desejo de ampliar as referências sobre o assunto e subsidiar a prática já em curso na escola. O livro “Portfólios Reflexivos: estratégia de formação e de supervisão” (SÁ-CHAVES, 2000), foi estabelecido como a leitura básica para o curso e, embora se tratasse de uma abordagem relativa à formação de professores, todos os grupos de estudo da EMEI leram os capítulos sobre a evolução do conceito e utilização dos portfólios na formação de professores. Isso ocorreu paralelamente aos estudos sobre os relatórios

individuais das crianças. A leitura daquela publicação motivou algumas professoras a realizarem registros reflexivos a respeito de sua prática em seus Diários de Classe e cadernos pessoais com mais frequência, assim como algumas professoras se propuseram a construir seus próprios portfólios, que foram compartilhados com os grupos durante sua elaboração ao longo do segundo semestre.

A proposta de articulação entre a educação infantil praticada nesta EMEI e os estabelecimentos de ensino fundamental do entorno previa também a realização de visitas das crianças do terceiro estágio a duas Escolas Municipais de Ensino Fundamental no final do segundo semestre. O propósito era iniciar a familiarização de meninos e meninas com um ambiente similar ao que freqüentariam no ano seguinte, procurando minimizar sua ansiedade na transição entre os dois níveis. Nestas visitas, que se tornaram prática recorrente ao final de cada ano letivo, as crianças conheceram os diversos espaços das escolas de ensino fundamental (principalmente as salas de aulas) bem como as professoras e alunos de classes da primeira série, trocando informações e satisfazendo suas curiosidades com relação à futura escola.

Quanto à participação dos pais na proposta pedagógica desta EMEI, desde 1992 se constituía em fator de permanente atenção dos educadores, a fim de contribuir para que compreendessem a organização do trabalho e o papel da educação infantil como um momento que ia além de um caráter preparatório para a alfabetização, expectativa expressa freqüentemente por alguns deles. A realização de Oficinas com os responsáveis, com atividades similares às do cotidiano das crianças, buscava atender a estas necessidades e sua avaliação por escrito pelos pais tornou-se um importante instrumento no aprimoramento desta proposta.

Embora alguns pais não tenham podido participar desta atividade em 2003, em virtude dos horários, a avaliação daqueles que participaram, anexada ao livro de registros do PEA, demonstra que os objetivos estavam sendo atingidos gradualmente, exigindo constante atenção da equipe escolar para o aprimoramento necessário.

Dados os objetivos destas oficinas e a recente utilização dos portfólios, as professoras consideravam que ainda não era o momento de envolver os pais na coleta de evidências de desenvolvimento das crianças, apesar de os mesmos terem acesso à produção de seus filhos pelo manuseio de seus portfólios durante as reuniões.

Ao final do ano de 2003, cada professora elaborou um relatório referente ao trabalho com seu grupo de crianças, denominado Relatório do grupo-classe. Algumas professoras solicitaram que cópias deste relatório fossem anexadas aos portfólios, de modo a contextualizar seu desenvolvimento no universo de seu grupo. Outras, por sua vez, pediram que fossem providenciadas cópias dos relatórios de grupo para acrescentar neles suas observações sobre o progresso de cada criança, demonstrando a valorização por elas atribuída a estes registros. Assim, foram reproduzidos relatórios de algumas turmas do terceiro estágio ao final de 2003, com diferentes objetivos.

Tendo em vista o interesse das professoras em conhecer todos os relatórios de seus pares, estes foram reunidos em uma coletânea que, reproduzida em cópias, foi distribuída a todas as profissionais. Desta forma, tornou-se possível partilhar as experiências vividas por cada turma, assim como construir uma memória do trabalho conjunto desenvolvido pela EMEI ao longo do segundo semestre daquele ano. Esta coletânea fortaleceu também entre as professoras a percepção do esforço coletivo, tendo em vista que sua leitura indicava, de um lado, pontos em comum na ação pedagógica de diferentes professoras e, de outro lado,

apontava alternativas utilizadas por colegas e que não haviam sido pensadas por determinadas professoras. Estabelecia-se assim uma prática de troca de experiências considerada fundamental pelas educadoras, que passaram a solicitar à coordenação uma cópia da coletânea de relatórios de grupos-classe ao final de cada semestre, desde então.

As avaliações do PEA registradas no livro de atas denotam o reconhecimento de que houve avanços no processo de registro e nas reflexões a respeito das propostas efetivadas junto às crianças, o que posteriormente estimulou as professoras a buscar estudos visando aprimorar esta tarefa e encontrar subsídios teóricos que reforçassem o embasamento da mesma. Assim, os portfólios de avaliação passavam a reunir condições – cada vez melhores – de se constituir tanto em procedimento de acompanhamento do desenvolvimento e da aprendizagem das crianças quanto em instrumento de reflexão contínua sobre a prática pedagógica.

Ao reconhecer a importância dos registros enquanto instrumentos de reflexão sobre a prática, as professoras tornavam possível a construção de propostas adequadas à realidade e, portanto, não arbitrárias. A interpretação destes registros e a compreensão que proporcionavam dos processos desenvolvidos permitiram ainda o exercício da crítica e a auto-formação.

Em síntese, a gênese do processo de implantação dos portfólios de avaliação nesta EMEI ocorre efetivamente no momento histórico em que se organizaram grupos de trabalho entrelaçando educadores da educação infantil e do ensino fundamental através da discussão coletiva a respeito dos Projetos Pedagógicos, dos PEAs de cada unidade e dos pontos em comum entre eles. Tal movimento potencializou a articulação entre estas duas etapas da educação básica fazendo com que, no âmbito da EMEI, suas educadoras buscassem construir

registros que documentassem o processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças, vistos como imprescindíveis nesta articulação.

Neste contexto, o projeto de formação desta EMEI, vivenciado coletivamente, exerceu papel relevante para a construção dos portfólios posto que as leituras, a troca de experiências e as reflexões coletivas nesta fase trataram, prioritariamente, da valorização da educação infantil enquanto etapa educativa *primordial* que, ao mesmo tempo em cuidar e educar, em consonância com as etapas de desenvolvimento das crianças, não ignora que cada uma prosseguirá em seu percurso educativo no ensino fundamental.

3.2. A continuidade do processo: formação e ação

À medida em que os portfólios eram construídos e as professoras analisavam os registros produzidos pelas crianças, o olhar docente se ampliava para incorporar a percepção de que havia a necessidade, de um lado, de rever o que haviam planejado e registrado em seus Planos de Ensino, e de outro, de pesquisar sobre aspectos que aperfeiçoassem a proposta, entre eles o desenvolvimento infantil, a observação e a escuta de crianças, atividades significativas que atendessem seus interesses, subsídios teóricos e estratégias de registro que documentassem o progresso individual para além da escrita de relatórios e da seleção de amostras da produção das crianças.

A partir da análise dos portfólios construídos ao longo de 2003, as professoras consideraram haver um descompasso entre as expectativas de desenvolvimento e

aprendizagem das crianças, tanto com relação ao que deveriam ter conquistado ao final de cada estágio quanto com relação ao que deveriam evidenciar, em termos de habilidades, no início do estágio seguinte. Os portfólios de avaliação indicavam também a necessidade de rever as estratégias, pois parecia não haver correspondência entre as estratégias de fato utilizadas pelas professoras e aquelas expressas nos Planos de Ensino.

Em um movimento de revisão crítica dos propósitos de cada área e das estratégias delineadas, do qual participaram todas as professoras, formularam-se objetivos gerais de desenvolvimento e aprendizagem não mais por estágio em cada área, mas objetivos gerais para todos os estágios, em cada área de desenvolvimento, aproximando-se do que Rinaldi (1999) denomina de “currículo emergente”:

O segundo [ponto de vista] define o planejamento como um método de trabalho no qual os professores apresentam objetivos educacionais gerais, mas não formulam os objetivos específicos para cada projeto ou cada atividade de antemão. Em vez disso, formulam hipóteses sobre o que poderia ocorrer, com base em seu conhecimento das crianças e das experiências anteriores. Juntamente com essas hipóteses, formulam objetivos flexíveis e adaptados às necessidades e interesses das crianças, os quais incluem aqueles expressados por elas a qualquer momento durante o projeto, bem como aqueles que os professores inferem e trazem à baila à medida que o trabalho avança. Este segundo tipo de planejamento é chamado por nós de ‘currículo emergente’ (RINALDI, 1999, p. 113).

Para as professoras, o estabelecimento de objetivos gerais de desenvolvimento e aprendizagem para todos os estágios em cada área de desenvolvimento representou um avanço significativo:

Agora nossos objetivos são mais realistas com relação às possibilidades de desenvolvimento das crianças e são bastante flexíveis: permitem que a gente desenvolva mais projetos a partir dos interesses reais delas (Depoimento da professora P.).

Este novo olhar sobre os Planos de Ensino indica, de um lado, que as professoras passam a considerá-los como instrumentos de trabalho e não como mero registro burocrático

e, de outro, o reconhecimento da importância do papel das crianças como protagonistas no desenvolvimento das propostas.

A construção dos portfólios de avaliação das crianças conduziu também os grupos a buscar compreender melhor o desenvolvimento infantil e desta forma realizaram estudos a este respeito nos projetos de formação continuada através da leitura de textos que, escolhidos pelos grupos de formação, abordavam esta temática.

Os registros constantes dos livros de atas dos PEAs apontam para as conexões entre as leituras e aspectos do desenvolvimento das crianças da EMEI expressos em suas relações com o conhecimento e nas interações com as outras crianças e com os adultos da escola, observados pelas professoras. A realização destas leituras proporcionou aos grupos de estudo oportunidade para refletir coletivamente sobre a elaboração de propostas de trabalho potencialmente significativas, desafiadoras das hipóteses das crianças.

As discussões suscitadas pela leitura destes textos contribuíram para indagar criticamente as atividades propostas, influenciando a organização dos portfólios, em um movimento cíclico: a análise dos portfólios de avaliação das crianças, iniciada em 2003, motivou os estudos sobre desenvolvimento infantil que, por sua vez, resultaram na organização dos portfólios em novas bases:

30/06/05

Grupos I e III

Organização dos portfólios com seleção de atividades fundamentada na teoria da atividade de Leontiev (Ata de Reuniões do PEA de 2005, p. 30 verso).

A influência destas leituras e reflexões na seleção das amostras de trabalhos das crianças e nos registros realizados pelas professoras nesta fase pode ser aferida por meio do depoimento da professora G, onde emerge a aliança entre teoria e prática:

Escolhi atividades que foram significativas para as crianças, que indicavam mudanças nas hipóteses já construídas. Comecei a ter este olhar quando montei os portfólios deste ano [2005]. Eu me desprendi de selecionar apenas atividades relacionadas a determinadas áreas de conhecimento como a escrita, o desenho ou a construção do número. Passei a prestar atenção em outras atividades como as brincadeiras, os jogos de mesa, a areia, o campo... e procurei registrar os avanços também nestas áreas. Comecei a observar, fazer anotações e recorrer a elas, coisa que eu não fazia[...]

A importância de observar as crianças, ouvi-las, apreender seus motivos para o engajamento nas atividades da forma como as realizam e conhecer melhor seus interesses conduziu à elaboração coletiva de um valioso instrumento de registro destas informações, ao mesmo tempo em que propicia à criança a oportunidade única de *se* reconhecer em seus próprios avanços:

Nome_____	Estágio_____
Professora_____	Ano_____
O que você sabia antes de vir para a escola?	

O que você aprendeu depois que veio para a escola?	

O que você mais gosta de fazer na escola?	

Qual o lugar da escola que você mais gosta? Por quê?	

Qual é a sua história preferida? Conte!	

As professoras utilizaram este instrumento de diferentes formas: algumas formalizavam este momento, realizando a entrevista com cada criança e exercendo o papel de escriba de suas reflexões; outras formulavam estas perguntas às crianças na hora da roda e registravam as respostas em seus cadernos. Posteriormente, estas informações eram

retomadas para a redação do relatório individual ou, no caso da entrevista formal, anexada ao portfólio de cada criança.

Ainda que a utilização de um instrumento formal contribua para conhecer melhor cada criança, a restrição imposta pelas questões formuladas pode relegar outros itens ao segundo plano. Assim, a observação de cada criança e o “sensível olhar-pensante” (Martins, 1995, p. 23) de cada educador buscando compreender os processos através dos quais cada indivíduo constrói seu desenvolvimento, constituem ação do educador no acompanhamento e que complementa os instrumentos formais, como é o caso da entrevista referida acima. Nesta perspectiva, reconhecer que cada criança é diferente, única e precisa ser reconhecida e valorizada naquilo que tem de singular deixa de ser apenas um lugar-comum da psicologia e da pedagogia.

No que tange à observação, as professoras relatam que a realizam sistematicamente, registrando tudo o que percebem nos diários de classe ou em cadernos pessoais:

Tenho registrado tudo o que observo no meu caderno. Depois, utilizo estes registros para redigir os relatórios individuais das crianças (Depoimento da professora M. C.).

Observo as crianças o tempo todo e reservei uma página do meu caderno para cada criança, onde registro tanto observações referentes a projetos específicos que estamos desenvolvendo quanto observações que faço de situações que ocorrem e me chamam a atenção. Por exemplo, quando desenvolvemos o Projeto de Adaptação com o livro “Macaco Danado”, registrei a forma como eles se colocaram diante das situações propostas: na roda de conversa, nas brincadeiras...Depois, releio meus registros e os utilizo para escrever os relatórios individuais (Depoimento da professora P.).

Embora o uso de cadernos pessoais para anotar as observações realizadas pareça ter sido incorporado às tarefas cotidianas de algumas professoras, práticas alternativas de documentação são também utilizadas, com o intuito de facilitar o registro no *exato* momento em que ocorre a situação:

Uma coisa importante é a gente mesmo se policiar para estar registrando. Contar com a memória... é difícil. No começo do ano, a Professora R. me deu uma idéia que me ajudou bastante: com algumas folhas de rascunho nós construímos um bloquinho de anotações que nós levávamos para o parque. Mas isto também é uma questão de disciplina... Depois de algum tempo, deixei de usá-lo porque as fotos registravam melhor o que eu observava. Mas no começo do ano me ajudou muito, principalmente no período de adaptação. Estes registros me ajudam bastante a depois redigir o relatório de cada criança (Depoimento da Professora P.).

Entretanto, algumas professoras relatam que, às vezes, têm dificuldade de registrar tudo o que presenciam, já que as solicitações das crianças por atenção são incessantes:

Não tenho tempo de registrar tudo o que gostaria... Às vezes acontecem coisas que eu acho importante registrar, mas não consigo. São muitas crianças na sala e, por mais que eu tente, não registro tudo o que observo. A gente perde muito com isso [...] (Depoimento da Professora V.).

A referência ao número de crianças na sala é recorrente nas falas das professoras, que atribuem a este fator a origem de suas dificuldades em realizar intervenções pedagógicas individualizadas, entre elas os registros de observações e o atendimento aos interesses manifestos pelas crianças:

Este tipo de registro [os portfólios] mostra os objetivos que permearam o trabalho da classe, mostra o processo, onde o aluno ‘conseguiu chegar’ e dá condições para o professor se planejar. Mas sinto dificuldades na hora de registrar, pois com o número grande de alunos, perco muita coisa durante o processo, o que talvez dificulte o registro efetivamente real da criança e conseqüentemente a elaboração de um portfólio que contribua e seja imprescindível para a montagem do plano/projetos do ano letivo seguinte (Depoimento da professora W.).

Sinto um pouco de dificuldade devido ao número de alunos... Dificuldade de acompanhar realmente de perto cada criança, intervir, propor atividades significativas para aquele aluno, conversar com ele, ouvi-lo. Sinto dificuldade em sistematizar o registro, pois às vezes está acontecendo algo bárbaro, mas ao mesmo tempo vejo que há algumas crianças molhadas ou machucadas e acabo tendo que deixar o que está acontecendo pra lá e vou cuidar de quem está precisando... Aquilo que observei se perde [...] (Depoimento da professora P.).

Se, por um lado, a observação e seu registro parecem não ser tarefas de realização simples, dada a dinâmica veloz do cotidiano na educação infantil, por outro lado as próprias professoras reconhecem seu valor enquanto instrumento de acompanhamento do desenvolvimento das crianças. Neste sentido, o atendimento às “emergências” aloca o compromisso com o registro das observações em segundo plano.

O que a educadora assiste em sala de aula pode conduzir a um aprimoramento de sua prática pedagógica, conforme se pode depreender do depoimento da professora G.:

Ao observar com atenção as crianças e suas falas, percebi também que algumas atividades que eu propunha para atingir determinados objetivos acabavam atingindo muitos outros [...] eu pude perceber isso observando; eu não tinha este olhar antes.

Não obstante as dificuldades apontadas, gradativamente as professoras buscavam formas de aprimorar sua observação e os registros, de modo a fazer deles instrumentos cada vez mais adequados para o acompanhamento do processo de desenvolvimento de cada criança. A retomada da leitura do livro “Manual de Portfólio: um guia passo a passo para professores” (Shores e Grace, 2001), assim como do texto “Avaliação formativa na Educação Infantil” (Santarém e Cruz, 2005) parecem ter contribuído para uma visão ampliada sobre as possibilidades de utilização de outros registros, além dos escritos: as fotografias e os filmes em vídeo passam então a ser vistas como ferramentas viáveis.

A utilização de fotografias e gravações em vídeo para documentar atividades – realizadas tanto dentro quanto fora da escola – é prática corrente de alguns funcionários e de algumas professoras desde a inauguração da EMEI em 1982. Sua finalidade é compor um acervo histórico, conforme se pode constatar nos arquivos da escola. A análise deste material traz à tona um grande número de atividades realizadas com as crianças, a saber, festas,

apresentações teatrais, passeios e outros eventos como reuniões de pais e mutirões envolvendo a comunidade. Denotam esforço e valorização da memória coletiva da instituição.

Embora algumas professoras acumulassem fotografias em álbuns ou cadernos pessoais, onde registram seus próprios projetos e, por meio deles, sua história profissional, de acordo com o relato das professoras G. e M.C., estes itens não eram expostos ou analisados e permaneciam arquivados. Ainda assim, havia um trabalho pontual de registro de atividades das crianças por filmagem em vídeo destinado a uma análise posterior:

Antes dos portfólios, as fotografias que eram tiradas serviam para um arquivo da escola; não eram expostas. Em 1999, houve uma ação de registro de atividades das crianças. Foram filmadas pela coordenadora da época atividades de escrita com letras móveis, com rótulos, atividades de matemática como jogo de percurso, boliche... Depois, a gente assistia e analisava com a coordenadora o processo de construção das crianças. O objetivo era a discussão nos grupos de estudos. Este trabalho durou alguns meses e depois dele não houve atividade parecida.

Não obstante a escola possuísse uma máquina fotográfica, sua utilização pelas professoras era esporádica, tendo em vista a dificuldade de aquisição de filmes, a restrição imposta pela quantidade possível de armazenamento de fotos no mesmo filme e o alto valor das revelações e ampliações.

A compra de uma máquina fotográfica digital no início de 2006 facilitou o trabalho de documentação das professoras, que gradativamente se apropriaram deste recurso. Aprender a manipular a câmera é algo que ocorre de maneira singular para cada educadora. A professora G. afirma:

Eu comecei a fotografar com a intenção de registrar e avaliar em 2006. Agora tenho mais cuidado para perceber as situações que merecem o registro fotográfico. Comecei fotografando algumas crianças e agora tenho registro de todas!

Por sua vez, o depoimento da professora P. ilustra como se deu sua aprendizagem no manuseio da documentação fotográfica como um item passível de figurar nos portfólios e nos relatórios de grupo-classe:

Eu fui tirando fotos e guardando em um CD. Por exemplo: eu percebia uma brincadeira diferente; eu sabia que aquela brincadeira estava sendo uma brincadeira significativa ou estava me mostrando alguma coisa que antes ele não fazia [...] quando a gente deu os pneus para o primeiro estágio eles não conseguiam rodar o pneu e ao mesmo tempo andar ao lado dele. Isso foi um primeiro momento. Num segundo momento, o primeiro estágio já conseguia rodar o pneu e andar acompanhando; num terceiro momento, eles já estavam criando brincadeiras com aquele pneu, que foi aquela situação do Jonathan que eu comentei: ele empilhou, os pneus caíram e ele percebeu que precisava de um apoio, então empurrou para um canto da parede do parque. Então eu fui tirando fotos disso e fui guardando em um CD [...]. Quando eu fui montar o CD, comparando ao CD do primeiro semestre eu comecei a ver que no primeiro semestre as fotos não contavam o que eu queria que elas contassem! Então, tirar fotos também é um aprendizado: do que tirar, como tirar, quando tirar. Só que esta experiência também foi significativa, porque agora no segundo semestre minha turma já não liga: se eles estiverem fazendo qualquer atividade e eu chegar pra bater uma foto, eles continuam, eles não posam mais para as fotos. A não ser em uma situação inédita como foi o dia das fantasias...eles posaram porque queriam me mostrar a fantasia que escolheram pra vestir. Mas em situações do cotidiano, brincando com areia, baldinhos, pneus, atividades de pintura, jogos de montar... eles não posam mais.

A participação das crianças no processo de construção dos portfólios é também um aprendizado para a professora que, ao promover o acesso delas ao material de registro, incentiva sua participação e sua reflexão sobre o conteúdo das fotos:

Algumas crianças se interessaram por saber por que eu estava fotografando e eu expliquei; eles me ajudaram a guardar as fotos nas pastas e estão acompanhando meu trabalho de registro. Às vezes, as crianças, ao observarem seus portfólios, comentam: Não tem foto aqui! Aí então, ao manusearem seu saquinho, percebem: Ah! Ela já guardou a minha! Outras crianças não se interessaram e eu não forcei a situação, dizendo – ‘Vamos todos olhar estas fotos’. Isto, porque tive aquela experiência de mostrar para toda a classe as fotos de algumas atividades e percebi que nem todos se interessaram, não é por aí... Se não é o momento

daquela criança, não é... Mas eu percebo também que a curiosidade é 'contagiosa': se hoje tem cinco crianças olhando as fotos, amanhã tem sete... Percebi que se eu fizer sempre, se for uma prática constante, vou envolvendo cada vez mais as crianças. Acho que no ano que vem vou fazer diferente [...] (Depoimento da Professora P.).

As crianças demonstram grande interesse em examinar as fotografias: procuram a si próprias na imagem e reconstroem o momento registrado resgatando na memória o processo vivido. Assim, têm a possibilidade de refletir sobre suas próprias realizações:

As fotografias também permitem que as professoras dêem um passo adiante na superação da dificuldade do registro das observações:

[...] Com relação ao registro, a professora E. colocou sua dificuldade dizendo: 'É o grande nó'. Ela expôs às colegas sua estratégia para escrever os relatórios: espalha as fotos tiradas em um determinado período de tempo, as agrupa por atividade ou projeto, resgata esta história e, com base nas fotos, escreve seu relato. Assim, considera que a documentação fotográfica facilita o resgate da memória. (Ata da Reunião Pedagógica de 21 de setembro de 2007).

Se, por um lado, a utilização dos registros fotográficos contribui para o resgate da história do processo educativo vivido pela professora, por outro, a análise destas imagens, realizada de forma coletiva, possibilita a revisão crítica das propostas e das ações das crianças. Entretanto, esta atividade ainda está desabrochando nesta EMEI já que, embora as anotações nos livros de atas dos PEAs façam referência às análises coletivas, não há registros sobre ações educativas que sejam decorrentes destas análises.

A possibilidade do uso freqüente da máquina fotográfica para registrar momentos significativos das crianças durante a realização de atividades na EMEI foi gradativamente contribuindo para o seu aprimoramento. Algumas professoras passaram a anexar às fotos seus comentários, pondo em relevo uma reflexão sobre os interesses de meninos e meninas, sobre suas próprias propostas de atividades e sobre o significado de determinadas vivências para cada criança.

A retomada constante de aspectos relativos à avaliação e à construção dos portfólios nos encontros de formação continuada, quer durante o desenvolvimento dos PEAs, quer durante as Reuniões Pedagógicas ou de Organização da Unidade Educativa, pareceu conduzir a uma prática – considerada bastante positiva para sua formação profissional – que vem se estabelecendo como rotina no trabalho das professoras:

Acho que avancei muito no processo de avaliação enquanto acompanhamento e registro do desenvolvimento e da aprendizagem das crianças. A retomada das leituras e a constância das discussões favoreceram este avanço, mas eu acredito que ele se deve também a um crescimento pessoal porque senti necessidade de começar a observar e a registrar. Eu não fui cobrada de forma burocrática, não fui pressionada. A construção de cada um é respeitada. Cada um tem seu ritmo e sinto que este respeito é muito produtivo... A coleta das amostras feita por mim e pelas crianças agora tornou-se parte da nossa rotina [...] (Depoimento da professora G.).

Conforme assevera a professora G. em seu depoimento, a proposta dos portfólios de avaliação e sua realização nesta EMEI se constituíram em um trabalho coletivo que procurou respeitar o ritmo de cada professora, ao longo de todo o processo.

A afirmação de Gronlund e Engel (2001, p. 4) de que “como as crianças, os adultos têm seu próprio ritmo para absorver novas idéias e informação” corrobora a postura dos grupos de formação desta EMEI. Pode-se concluir que professores que participam de projetos coletivos de formação em seu local de trabalho intensificam o seu contínuo processo de aprendizagem concomitante à sua prática pedagógica e, ao serem expostos a novas idéias, constroem e reconstróem o conhecimento, testando hipóteses, obtendo sucessos e insucessos, em ritmo próprio, que precisa ser respeitado.

No decorrer do ano de 2007 as professoras demonstraram maior segurança na construção dos portfólios de avaliação das crianças e algumas consideraram importante retornar ao “Manual de Portfólio: um guia passo a passo para o professor” (SHORES e GRACE, 2001). Esta releitura conduziu a avanços significativos, como o maior envolvimento das crianças na seleção de suas amostras de trabalho e na auto-avaliação de suas produções:

No começo do ano eu expliquei às crianças que cada uma tinha um portfólio; expliquei o que é, os critérios para sua organização, onde seria guardado, seu objetivo de ser encaminhado para o primeiro ano...As crianças se interessaram em participar e nós nos organizamos para isso.

Quando as crianças terminam uma atividade vêm logo entregar para mim; alguns comentam seu trabalho e eu ouço, dou sugestões, questiono, peço para completar se for o caso. Às vezes a criança pede para eu escrever no seu trabalho o que ela diz sobre ele.

Cada criança tem sua pasta onde eu guardo toda a sua produção. O acesso das crianças a este material é constante e, em dado momento, cada criança pega sua pasta, olha, compara seus trabalhos entre si e eu pergunto se quer guardar alguma coisa no portfólio. O critério é combinado com as crianças: o que você aprendeu com isso? Na hora conversamos e o assunto vai fluindo. Ao conversar com um grupo, embora eu tenha determinadas intenções, há as falas das crianças, suas idéias, que enriquecem e às vezes conduzem nossa conversa por

caminhos que eu não esperava. As crianças manuseiam seus portfólios com frequência e com muita liberdade; fica uma bagunça [...] (Depoimento da Professora M. C.).

Para Mills (1994, p. 5), “a auto-avaliação em profundidade é uma idéia abstrata para pré-escolares”. Ao decidir implementar o portfólio de avaliação com pré-escolares,

[...] nós sabíamos que seria mais centrado na ação do professor do que com as turmas da escola elementar, por causa da idade das crianças. Entretanto, sentimos que nos daria uma perspectiva mais ampla sobre a criança para estabelecer objetivos para seu progresso (Mills 1994, p. 5).

Assim, o processo de auto-avaliação das crianças e sua participação na escolha de itens que compõem seus portfólios devem acontecer de forma gradativa, em um aprendizado que envolva a professora e as crianças, respeitando-se o ritmo de cada um. Entretanto, compete às educadoras o esclarecimento das crianças sobre o processo e sobre os critérios para seleção de atividades, o acompanhamento de suas escolhas e o cuidado para que informações importantes não se percam. Desta forma, torna-se possível a partilha de responsabilidades no que tange ao registro do desenvolvimento e à avaliação.

A continuidade do trabalho com a mesma turma parece facilitar o procedimento de coleta de amostras de trabalhos e a auto-avaliação pelas crianças, que os incorporam ao cotidiano da sala de aula:

Como é a mesma turma do ano passado, desde o início eu explico o portfólio; então eles sabem o que é, para que serve, qual é o seu destino... Cada criança tem um saquinho plástico que fica no varal da sala para guardar suas atividades e a pasta com os portfólios fica no armário do refeitório. Eu levo os portfólios para a sala a cada dois, três meses. Já aconteceu de a criança pedir para por na pasta e não saquinho [...] Quando a criança termina uma atividade ela me mostra. Se o objetivo foi atingido, a criança guarda no seu saquinho de atividades. Se não atingiu o objetivo, se não terminou ou se percebo que há possibilidade de aprimorar, faço questionamentos: por que, por exemplo, não pintou? A criança olha as atividades de seu saquinho, compara, às vezes completa a atividade, às vezes não. Eu observo bastante: se ela se recusa, às vezes eu insisto – se sei que ela conseguiria fazer melhor, eu falo. Pode também terminar em outro dia, se quiser. Nesse saquinho vão todas as atividades da criança e nele tem um calendário que é preenchido diariamente: assim, as crianças manuseiam sua coleção de trabalhos todos os dias. Diariamente eles têm tempo para olhar

suas atividades anteriores e podem retomar; as atividades que não foram realizadas podem ser feitas depois. Quanto às fotos, elas são mostradas às crianças e nós selecionamos juntos algumas para comentar, contar o que acontecia naquele momento. Eu sou o escriba e faço o registro tanto da atividade que acontecia, das minhas observações, quanto dos comentários feitos pelas crianças. Hoje, a maioria dos portfólios tem fotos (Depoimento da professora G.).

As ações de observação, registro e construção dos portfólios caminham, nesta EMEI, *pari passu* com a formação, constituída de leituras, sessões de vídeo, trocas de experiências, discussões a respeito de propostas de atividades, análises das amostras de trabalhos das crianças escolhidas pelas professoras e análises dos portfólios construídos, tornando-se um ciclo de indagação, de aprendizagem e de realização que envolve diversos atores e atrizes escolares: professoras, coordenadora e crianças.

3.2.1. A articulação entre os estágios na EMEI

A percepção da necessidade de articulação entre os três estágios em funcionamento na EMEI parece resultar das inquietações que tiveram início em 2003, com as reuniões do Grupo de Trabalho proposto pelo Núcleo de Ação Educativa do Butantã envolvendo creches, escolas de educação infantil e escolas de ensino fundamental do pólo a que pertencia a EMEI aqui pesquisada.

A partir da proposição de selecionar amostras de trabalho das crianças que demonstrassem seu desenvolvimento e aprendizagem e encaminhá-las aos professores do primeiro ano do ensino fundamental, no intuito de buscar articular o trabalho desenvolvido

nos terceiros estágios com a primeira série, as professoras da EMEI consideraram que este procedimento de registro e sua transferência para a professora do estágio seguinte ao final de cada ano seriam cruciais para acompanhar todo o percurso dos alunos ao longo de sua permanência na educação infantil. Ficava claro o potencial de contribuição das propostas de cada estágio para que se interligassem entre si de maneira significativa, favorecendo o desenvolvimento integral e contínuo das crianças. A construção de portfólios ao longo de toda a educação infantil possibilitaria também que os portfólios do terceiro estágio contivessem uma história do desenvolvimento de cada indivíduo, contemplando do modo mais completo possível toda a trajetória educativa ocorrida nas instituições por que passou cada um.

As discussões que motivaram as revisões dos objetivos, das estratégias e dos conteúdos dos Planos de Ensino realizadas coletivamente parecem ter contribuído para que cada professora compreendesse melhor as ações desenvolvidas nos três estágios, possibilitando uma visão ampliada do processo educativo empreendido na EMEI:

A gente passou a conhecer melhor o trabalho desenvolvido nos outros estágios... Quando a gente chegou aos objetivos gerais de desenvolvimento e aprendizagem para todos os estágios, em cada área de desenvolvimento, percebemos que as propostas dos três estágios precisavam ‘conversar’ [...] (Depoimento da professora P.).

A partir do início de 2004, todas as professoras receberam cópia do conjunto de Planos de Ensino de todos os estágios, para que fosse possível utilizá-los como instrumentos norteadores do trabalho, como referência sobre as propostas dos estágios posteriores ou anteriores e como balizadores da análise processual dos portfólios construídos.

A socialização dos relatórios dos grupos-classe elaborados pelas professoras ao final de cada semestre a partir de 2003, aliada à leitura dos portfólios de cada criança também parece ter colaborado para que as propostas desenvolvidas nos três estágios se articulassem:

A gente fica sabendo o que foi trabalhado pelos colegas... Variamos mais as atividades, diferenciando os níveis de dificuldade, criando e oferecendo atividades mais elaboradas, desafios às hipóteses das crianças. Agora temos expectativas mais realistas [...] (Depoimento da professora S.).

O acesso às informações sobre o trabalho desenvolvido nas outras turmas parece facilitar a superação de uma tendência a utilizar *as mesmas propostas* para crianças de idades e níveis de desenvolvimento *diferentes*:

Com a revisão dos planos de ensino e com os portfólios a gente percebeu que não dá pra propor aos três estágios para 'pintar o mesmo coelho'... É preciso ouvir as crianças, olhar pra elas e atender seus interesses e necessidades de acordo com sua idade e seu desenvolvimento (Depoimento da professora P. na Reunião Pedagógica de 21 de setembro de 2007).

A leitura dos portfólios recebidos do estágio anterior promove, então, uma 'ponte' entre o que a criança já desenvolveu e as propostas a serem elaboradas pela professora do estágio seguinte, permitindo explorar o potencial de cada criança na perspectiva de seu avanço:

Os portfólios me ajudam a ajudar as crianças, porque elas percebem seus avanços. Elas comentam: Olha como eu desenhava 'eu'? Comparam os trabalhos anteriores com os atuais e vêm os avanços... Para mim, ajudou a acompanhar os avanços, para estar revendo meu planejamento, para adequá-lo às necessidades individuais das crianças. Por exemplo, a Isabela C. Ela é ótima, já é alfabética, teve um avanço muito bom. Mas teve um problema grande de socialização, não brincava com os colegas, não se colocava nas rodas de conversa, não queria pular corda, não se expunha. Aí eu fui observando e através dos registros que eu tinha pude criar situações que buscavam ajudá-la a superar esta dificuldade, a adquirir segurança. Ao longo destes dois anos ela foi se soltando e hoje superou esta dificuldade. O caso da Daniela também é interessante: ela tem grande dificuldade de organizar o pensamento para fazer relatos, para contar fatos em seqüência. Os registros que eu tenho me lembram do que eu preciso fazer para atender esta criança (Depoimento da professora G.).

O compromisso da professora com o desenvolvimento e a aprendizagem de cada indivíduo transparece neste depoimento, indicando sua consciência sobre o papel que exerce na observação, na organização de propostas desafiadoras e de intervenções pedagógicas que possam contribuir para que cada criança realize seu potencial ao longo do percurso educativo. Desta forma, a professora se coloca como responsável e partícipe do processo de desenvolvimento das crianças, assumindo sua função verdadeiramente educadora ao acompanhar e favorecer a evolução de cada uma delas. O respeito à trajetória já percorrida pelas crianças nos anos anteriores e a consideração de seus avanços conduzem a professora à proposição de novas atividades, na perspectiva de contribuir para a continuidade do processo de desenvolvimento e aprendizagem.

A participação dos pais no processo educativo das crianças na EMEI é referida pelas professoras como elemento essencial para um trabalho que, de fato, integre escola e famílias, na perspectiva de uma relação de parceria não apenas desejável, mas imprescindível para o intercâmbio de informações e impressões sobre a criança e seu desenvolvimento:

As reuniões de pais são oportunidades excelentes para ouvi-los sobre as crianças: eles contam fatos ocorridos, comentam sobre o comportamento e sobre o desenvolvimento das crianças... Através deles a gente as conhece melhor... Eles se interessam por saber e por nos contar as coisas [...] (Depoimento da professora S.).

As anotações constantes dos livros oficiais de atas narram diversas iniciativas para estreitar os laços entre a instituição e o lar de origem, primeiro passo para que se estabeleça uma relação de confiança e cooperação na construção dos portfólios: a entrega de cronograma semestral com as datas das reuniões de Conselho de Escola, das reuniões da Associação de Pais e Mestres (inclusive com a realização de oficinas) e atividades aos sábados.

Embora a Portaria que dispõe sobre a elaboração do calendário escolar publicada anualmente pela SME determine a realização de apenas quatro reuniões de pais por ano letivo, esta EMEI tem procurado ampliar este número dadas as necessidades de maior contato com as famílias, seja através de uma reunião no início do ano para estabelecer um primeiro contato que esclareça sobre o trabalho proposto e redunde em interlocução contínua ao longo do período, seja através de oficinas envolvendo alunos e suas famílias, com atividades similares às que ocorrem no cotidiano da escola, tais como: jogos, dobradura, técnicas de pintura, desenho, música e dança, trabalhando com a natureza, culinária, brincadeiras, contando Histórias e reciclagem de Papel.

As oficinas com a presença dos pais e das crianças propiciam uma aproximação entre as famílias e a escola através da vivência de experiências educativas que explicitam e valorizam as propostas desenvolvidas e a própria educação infantil, enquanto etapa essencial à formação integral dos alunos. A avaliação dos pais participantes ressalta a importância desta atividade:

Participei da Oficina de Papel e gostei muito de aprender a fazer papel. Achei muito mais fácil do jeito que as professoras ensinaram do que quando vi na TV. Foi tão fácil que não precisa nem de receita, pois já estão gravados direitinho todos os passos na minha memória. Além de aprender, também existe o fato que é mais importante: é poder estar perto das minhas filhas vendo como é o dia delas na escola (Registro escrito por uma mãe de aluna da EMEI anexado ao livro de Atas de Reuniões do PEA de 2004, p. 21, verso).

Gostei muito de participar da Oficina de Artes, pois aprendi algo novo. Achei bem interessante a participação dos pais nesta atividade, pois é fundamental acompanhar o desenvolvimento da criança; com isso elas se sentem mais seguras, pois recebem o apoio dos pais. O essencial seria os pais participarem, mas nem todos têm um tempo livre por trabalharem [...] (Registro escrito por uma mãe de aluna da EMEI anexado ao livro de Atas de Reuniões do PEA de 2004, p. 20).

Para além das reuniões de pais previstas em calendário escolar, as professoras optantes por Jornada Especial Integral dispõem de um horário semanal dedicado ao atendimento dos pais quando, por iniciativa destes ou da própria professora, reúnem-se para troca de informações e esclarecimentos que possibilitam uma parceria mais efetiva:

É importante manter esta porta aberta. Muitas mães, quando têm qualquer dúvida ou querem saber alguma coisa, vêm até a escola conversar. É preciso ter um horário semanal para atendê-las. Há situações que acontecem que precisam ser resolvidas logo, evitando outros problemas. Flexibilidade no horário também é importante: só não podemos conversar nos horários de entrada, de saída e durante a aula. Outra coisa importante nestes encontros é a presença da coordenadora: é um outro olhar, que ajuda a pensar junto, que apóia, que media [...] (Depoimento da professora S.).

Ainda que a participação das famílias seja bastante valorizada pelas professoras, algumas apontam dificuldades nesta relação, especialmente no que diz respeito à contribuição na construção dos portfólios:

A participação dos pais na construção dos portfólios de avaliação de seus filhos demanda, na minha opinião, um trabalho de formação destes pais, mesmo daqueles que são letrados. É um trabalho de formiguinha... Pedir que tragam fotos de eventos familiares de que a criança participa ou desenhos, construções que faz em casa é até simples, mas sem informação sobre o que de fato é relevante, pode não ajudar em nada... Além disso, alguns pais parecem não ter o hábito de conversar com as crianças, precisariam ser mais estimulados para que ouvissem mais seus filhos... Quando a mãe chega perguntando sobre determinada atividade de que a criança participou, a gente vê que ela ouve a criança, se interessa e isso influencia muito na auto-estima da criança e nos ajuda a estabelecer esta parceria com a família. Quando começou o transporte escolar da prefeitura, muitas mães deixaram de vir à escola e isso as afastou de nós, professoras. Agora não vemos mais muitas mães, só nas reuniões, quando elas vêm. Antes a gente tinha mais contato com as famílias (Depoimento da professora M. C.).

A formação dos pais para seu envolvimento e participação no envio de material e na análise dos portfólios é referida por Weldin e Tumarkin (1997, p. 5) como “um componente contínuo do plano de treinamento para o portfólio na escola”. Para estas autoras, é recomendável que os pais sejam contínua e sistematicamente instruídos para compreender as

vantagens, as características, os propósitos e o processo de construção deste procedimento de avaliação.

Embora a participação dos pais no envio de itens para a construção dos portfólios ainda não se tenha concretizado nesta EMEI, durante as reuniões eles têm acesso a toda a produção das crianças. O depoimento da professora G. ilustra a forma como os pais manuseiam os portfólios e enuncia as primeiras tentativas de seleção de atividades com a presença e intervenção deles:

Os pais analisam os portfólios nas reuniões e na última [julho de 2007] eu pedi que eles selecionassem do saquinho de atividades de seus filhos algumas atividades que mostrassem avanços, comparando com o que a criança já havia produzido e constituía seu portfólio até então. Percebi que eles tendem a selecionar atividades bem estruturadas, como por exemplo atividades de escrita em que havia orientação e a criança havia seguido, e não aquelas que haviam sido criadas somente pela criança e que mostravam avanços em relação às anteriores. Por isso, acho que precisamos informar melhor os pais sobre este trabalho com os portfólios, embora eles apreciem muito manuseá-los e percebam os avanços.

O acesso dos pais à produção das crianças ocorre também através da freqüente exposição de trabalhos e fotos de atividades nos murais das salas, nos murais do refeitório e na parede de azulejos do pátio externo. As crianças se orgulham de ver seus trabalhos expostos e freqüentemente explicam aos familiares – especialmente na hora da saída - quando e como foram feitos. Trata-se de um importante momento de partilha de seu desenvolvimento com as famílias.

A exposição dos trabalhos das crianças, seja no interior das classes seja nos espaços coletivos como paredes e murais, valoriza a produção infantil, comunica às famílias o envolvimento das crianças nos projetos e faz das crianças efetivas autoras na construção do espaço educativo.

A contribuição dos portfólios para a articulação dos estágios nesta EMEI pode ser situada, portanto, nas ações de transferência do material de um ano para o outro e, através da leitura e análise deste material, na consideração das etapas alcançadas por cada criança para a proposição de projetos e atividades. Estes, ao mesmo tempo em que atendem aos interesses das crianças, constituem-se em desafios a hipóteses já elaboradas, visando a construção de conhecimentos mais complexos e pertinentes aos objetivos pretendidos. A participação da família, relevante durante todo o processo, contribui também para que se comuniquem e se entrelacem as etapas alcançadas, através do acompanhamento e do contato permanente com os educadores e com a escola.

3.2.2. A articulação entre Unidades Educativas

A concretização de um dos objetivos da construção de portfólios de avaliação se iniciou com as reuniões que ocorreram no início de 2004, quando foram organizados e realizados encontros de trabalho entre as professoras dos terceiros estágios e a coordenadora pedagógica da EMEI com professoras de primeiro ano e coordenadoras pedagógicas de três escolas municipais de ensino fundamental para as quais cerca de 80% das crianças desta EMEI haviam sido encaminhadas ao final do terceiro estágio em 2003.

A definição das escolas de ensino fundamental com as quais se realizariam estas reuniões resultou de uma estratégia da SME: a escolha, pelos pais, no segundo semestre do terceiro estágio, de um setor dentre aqueles determinados pela Secretaria Municipal de

Educação para matrícula das crianças no primeiro ano do ensino fundamental. Após o processamento dos dados na SME, a EMEI recebe uma listagem contendo o nome de cada criança e o nome da escola pública – municipal ou estadual - de ensino fundamental na qual se encontra disponível sua vaga, para divulgação junto aos pais, para que seja efetivada sua matrícula. Desta forma, a EMEI toma conhecimento sobre qual é escola para a qual irão meninos e meninas concluintes da educação infantil, tornando possível a separação dos portfólios destinados a cada estabelecimento de ensino fundamental e o contato entre ambas as unidades escolares.

A realização destas reuniões tem possibilitado a localização de cada criança nas diferentes turmas e, assim, torna-se possível a entrega dos portfólios de cada uma à professora que a receberá no ensino fundamental, concretizando a transferência deste material de um nível de ensino para o outro.

Os registros nos livros de atas de reuniões desta EMEI indicam o interesse dos profissionais da educação infantil e do ensino fundamental em partilhar experiências e efetuar um trabalho articulado, por intermédio de uma parceria que favoreça o desenvolvimento contínuo de cada criança. Neste sentido, o respeito às especificidades de cada etapa é um aspecto primordial, na medida em que os alunos egressos da EMEI constroem conhecimentos e se desenvolvem nesta fase de tenra idade, e seu ingresso no ensino fundamental deve considerar que a criança não foi “preparada” para ele, mas vem vivendo sua infância como etapa de educação e cuidados. Em suma, não deve ser considerada *tabula rasa* nem, ao contrário, “pronta e acabada” para a alfabetização. Em virtude deste modo de ver e agir, as professoras, durante as reuniões com os profissionais das escolas de ensino fundamental procuravam

[...] deixar claro que nosso trabalho não visa a alfabetização nem tem caráter preparatório para o ensino fundamental, o que não impede que diversas crianças terminem a etapa da educação infantil silábicas com valor sonoro ou alfabéticas (Ata de Reuniões do PEA de 2005, p. 16, verso).

Assim, a expectativa das professoras desta EMEI ao propor esta articulação, segundo os registros nos livros de atas, é que os educadores do ensino fundamental, ao receberem os portfólios das crianças, conheçam sua individualidade, valorizem os conhecimentos construídos, considerem o percurso de cada uma na educação infantil - com seus avanços e dificuldades – e elaborem propostas educativas apoiadas no crescimento real e potencial de cada indivíduo de maneira adequada às suas reais condições. Neste contexto, a educação infantil passa a ser de fato reconhecida e apreciada enquanto etapa relevante para o desenvolvimento integral da criança.

Os registros constantes nos livros de atas dos PEAs revelam a curiosidade dos profissionais do ensino fundamental, especialmente no momento inicial em que foram entabuladas tais parcerias, com relação à proposta pedagógica na educação infantil, pois nestes encontros dois universos educacionais têm a possibilidade de se conhecer e se abraçar solidariamente.

Estas reuniões permitem ainda que os educadores do ensino fundamental expressem suas expectativas em relação ao desenvolvimento das crianças na educação infantil assim como esclareçam dúvidas a respeito do processo de aprendizagem de determinadas crianças. Para tal, contribuem tanto as informações fornecidas pelas professoras da educação infantil quanto os portfólios, pois materializam uma documentação viva deste processo.

Gradativamente, a EMEI pesquisada vem ampliando o número de escolas de ensino fundamental com as quais mantém esta parceria, em um movimento que atingiu, no início de

2007, nove escolas de ensino fundamental, das quais três são estaduais e seis, municipais. Os registros destes encontros são reveladores da importância a eles atribuída pelas educadoras do ensino fundamental, que se referem de forma bastante elogiosa à contribuição que este material desempenha no planejamento de suas ações educativas, pois abrangem o percurso já trilhado pelas crianças na educação infantil:

29/03/07

Grupo III

Visita à E. E. L. E. A. para entrega dos portfólios. Fomos recebidas pela Coordenadora T. e explicamos o processo de registro. Segundo a coordenadora, este material será muito importante para que as professoras conheçam o modo como os alunos pensam, as experiências por que passaram e a proposta desenvolvida na EMEI (Ata de Reuniões do PEA de 2007, p. 25).

15/03/07

Grupo III

Hoje a coordenadora visitou a Escola Estadual K. I. , no Jardim Previdência, para a entrega dos portfólios das crianças egressas, ao final de 2006, de nossa EMEI. Foi recebida pela professora-coordenadora H., que aguardava este material para integrá-lo à sondagem que foi realizada no período de adaptação, em fevereiro. H. considerou importante receber este material para que as professoras do primeiro ano conheçam a trajetória percorrida pelas crianças na EMEI, as propostas desenvolvidas e o desenvolvimento de cada uma, para ajudar na elaboração dos planos de ensino e atividades. No horário de JEI, às 11:10, a coordenadora e a Professora G. visitaram a EMEF J. XXIII, tendo sido recebidas pela coordenadora C., professoras C., E., E. e pelo coordenador F. Após exposição da proposta desenvolvida as professoras receberam os portfólios e discutimos o desenvolvimento das crianças, especialmente o caso do ex-aluno da EMEI, hoje nesta EMEF, W.C. dos S., portador de microcefalia como seqüela de rubéola no terceiro mês de gestação de sua mãe, C. A coordenadora C. registrou o conteúdo de nosso encontro, o qual foi assinado também por nós. Consideramos a visita muito produtiva, iniciando uma parceria também com esta EMEF (Ata de Reuniões do PEA de 2007, p. 16).

Ao portfólio de crianças com necessidades especiais, a EMEI agrega toda a documentação médica que forma seu prontuário de documentos disponíveis na escola, de modo a compor um histórico de seu desenvolvimento o mais completo possível.

No decorrer do processo de articulação com o primeiro ano do ensino fundamental percebe-se um movimento de reflexão coletiva a respeito do letramento e da alfabetização

envolvendo as professoras dos terceiros estágios da EMEI e as do primeiro ano do ensino fundamental, evidenciando o valor atribuído a este aspecto do desenvolvimento.

Algumas educadoras do primeiro ano do ensino fundamental referem-se aos avanços constatados junto às crianças egressas da educação infantil, reconhecendo a importância desta etapa para se alcançar um espírito crítico e questionador nas crianças:

22/03/07

Grupo III

O encontro se iniciou com o relato da coordenadora sobre as reuniões ocorridas ontem, 21/03, nas escolas de ensino fundamental nas quais as crianças egressas de nossa EMEI foram matriculadas. A reunião ocorrida na E. E. J. XXIII, às 11:30, contou com a participação da coordenadora pedagógica J. e da professora G. (EMEI) e com a coordenadora L. e as professoras C., M., C., B. e R. (Escola Estadual). Estas três últimas lecionam no primeiro ano do ensino fundamental. Iniciamos a reunião com a apresentação de todos e expusemos a proposta do portfólio, fundamentada no interesse sobre o desenvolvimento de cada criança. A C. P. da EMEI explicou que as atividades escolhidas tiveram foco nos avanços conquistados e os portfólios, portanto, não são iguais: eles contêm atividades que demonstram o avanço de cada criança. São construídos pelas professoras, embora as crianças também participem de sua organização. A professora B. relatou que observou uma diferença significativa entre os alunos que freqüentaram as EMEIs e os que não o fizeram. Os primeiros têm um vocabulário mais rico, um repertório de vivências amplo, de modo que suas solicitações e interesses se situam em patamar diverso do das outras crianças. Relatou que as crianças egressas de EMEIs perguntam sobre o porquê de não haver o alfabeto e os numerais expostos na sala e também têm curiosidade sobre as atividades propostas, perguntando sobre ‘qual é o nosso projeto’. Após algumas considerações sobre o porquê de tais questionamentos, a professora G. expôs os projetos desenvolvidos e passamos a entregar os portfólios às professoras, comentando as atividades realizadas. A reunião se encerrou com o estabelecimento de mais uma parceria EMEI/Ensino Fundamental, tendo sido elogiada a iniciativa de integração proposta por nós (Ata de Reuniões do PEA de 2007, p. 18).

Os registros constantes dos livros de atas dos PEAs indicam que, após cada encontro entre profissionais da educação infantil e do ensino fundamental, as professoras da EMEI procedem a uma avaliação, no intuito de aprimorar o processo de articulação. Assim, a proposição de oficinas, exposições de trabalhos e projetos bem como debates sobre as rotinas visando esclarecer ainda mais “o papel, a especificidade e os projetos desenvolvidos na educação infantil” (Ata de Reuniões do PEA de 2007, p. 23) junto aos educadores do ensino fundamental são um forte indicativo da intenção de estreitamento dos laços entre as duas

modalidades educacionais, sendo que a ênfase recai sobre o desenvolvimento e a aprendizagem de todas as crianças e de cada uma delas.

A EMEI aqui estudada tem recebido, por seu turno, Fichas de Registro de Avaliação das crianças egressas do Centro de Educação Infantil (CEI) S. J. A., que atende crianças de 0 a 6 anos. Estes documentos, produzidos pelas educadoras daquele CEI, referem-se ao desenvolvimento das crianças no ano anterior e têm sido recebidos e analisados pelas professoras destas crianças na EMEI, viabilizando a articulação no âmbito das instituições de educação infantil nas quais cada indivíduo é atendido ao longo de sua infância. Esta parceria, ainda que não envolva encontros de trabalho entre os educadores, fortalece o conhecimento, pelas professoras da EMEI, de aspectos do desenvolvimento de cada aluno ou aluna assim como da proposta educativa desenvolvida neste CEI.

Embora a parceria com as creches e centros de educação infantil de onde são egressas as crianças matriculadas nesta EMEI ainda não se tenha concretizado de forma efetiva para além do recebimento de algumas fichas, as reuniões entre as professoras e as coordenadoras da EMEI pesquisada e das escolas de ensino fundamental vêm se consolidando como prática regular no início de cada ano, desde 2004, em um movimento que coloca cada criança no centro do processo educativo.

O depoimento de uma professora de uma das escolas de ensino fundamental, parceira desta EMEI, explicita de maneira inequívoca a contribuição dos portfólios para a continuidade do trabalho educativo no primeiro ano do ensino fundamental:

Eu recebi os portfólios bem na época que eu estava fazendo o diagnóstico [no início de 2006]. Através deles, pude ver como era cada aluno, o desenvolvimento de cada um, como interferir e como eu poderia contar com cada criança. Para mim, o portfólio é o histórico educacional porque você sabe o que foi trabalhado, vê os projetos, os interesses e as dificuldades de cada criança. Quando a gente pergunta de que EMEI cada criança veio, a resposta não ajuda muito, porque não se tem um histórico... Com os portfólios é diferente: eu os consultei durante o ano

para encontrar pistas, especialmente sobre as crianças que tinham dificuldades. Os relatórios individuais das crianças também ajudam muito, pois trazem o olhar da professora e ela tem todos os parâmetros para analisar o desenvolvimento de cada uma. Por isso, a minha expectativa não é a mesma para todas as crianças (Depoimento da professora L., da EMEF G. A. G. E.).

Os portfólios recebidos constituem em estímulo para que esta professora continue a construção desta coleção de documentos, conforme suas próprias palavras:

Eu continuei fazendo a seleção de atividades para mostrar, especialmente para os pais, como a criança está se desenvolvendo. Fui juntando aos portfólios recebidos algumas sondagens, textos de memória, textos de autoria... Os portfólios não ficam iguais porque procuro selecionar atividades nas quais fiz alguma interferência: eu anoto no verso da atividade a interferência feita e seleciono para ver o avanço. Como estou com a turma desde o primeiro ano [este é o segundo ano do ensino fundamental], agora comecei a guardar também atividades de matemática.

A transferência dos portfólios construídos ao longo dos estágios da EMEI para o primeiro ano do ensino fundamental possibilita o estabelecimento de uma “ponte” entre as duas primeiras etapas da educação básica, contribuindo para que as propostas pedagógicas considerem o real estágio de desenvolvimento e aprendizagem das crianças, fundamentando-se em documentação que evidencia o progresso e as dificuldades de cada uma.

A continuidade do processo nos primeiros anos do ensino fundamental, conforme o depoimento da professora L., sublinha o potencial deste procedimento para configurar a avaliação como acompanhamento e registro do desenvolvimento das crianças ao longo de sua escolaridade.

A necessidade de uma real articulação entre o trabalho desenvolvido na educação infantil e aquele efetivado nos anos iniciais do ensino fundamental adquire uma relevância ainda maior a partir da vigência da Lei nº 11.114, de 16 de maio de 2005, que torna

obrigatório o ingresso das crianças no Ensino Fundamental aos seis anos de idade. Para Faria (2007, p. 8),

[...] agora precisamos inverter o sinal e contaminar a educação das crianças das séries iniciais e construir um currículo para uma pedagogia da infância (Oliveira-Formosinho et al., 2007) centrado na criança de 0 a 10 anos.

Neste sentido, as considerações de Nicolau (2007) contribuem para o debate a respeito da importância de uma discussão conjunta entre pré-escola e professores dos anos iniciais, na perspectiva de uma continuidade de experiências que envolvam jogos, brincadeiras, a ênfase na utilização das múltiplas linguagens, as atividades de expressão através da arte, das histórias contadas e lidas, assim como considerar que

[...] iniciar uma discussão conjunta entre pré-escola e professores dos anos iniciais da Escola Fundamental será uma maneira efetiva de debate sobre o que pensam sobre a alfabetização e o letramento (NICOLAU, 2007, p. 183).

Das experiências acima relatadas e analisadas se conclui que a aproximação entre educação infantil e ensino fundamental, longe de ser um elemento disperso na complexa realidade das redes públicas de ensino, tem um papel fundamental a cumprir, pois “as professoras de pré-escola e as de 1ª série serão aliadas nesse processo e juntas articularão as duas etapas da educação básica” (FARIA, 2007, p. 9).

Considerações Finais

Os fundamentos legais da avaliação na educação infantil apontam para uma concepção processual deste aspecto da pedagogia da infância pois, no intuito de operacionalizá-lo, estabelecem como meios o acompanhamento e o registro do desenvolvimento do educando. Neste contexto, o portfólio se coloca como um procedimento avaliativo adequado à educação na infância posto que permite a realização deste acompanhamento através da coleção da documentação do processo educativo, materializando-o e tornando-o observável às crianças, seus pais e aos educadores.

O ponto de partida desta pesquisa se inscreve na perspectiva do relato crítico do processo que culminou com a construção dos portfólios de avaliação das crianças em uma Escola Municipal de Educação Infantil de São Paulo (EMEI), procurando detectar e explicitar a relação existente entre a concepção de avaliação expressa na legislação em vigor, as principais contribuições da teoria da avaliação e a prática das educadoras que lecionam na EMEI pesquisada.

A análise empreendida tornou possível esclarecer o percurso de construção desde sua gênese até a forma como vêm sendo utilizados os portfólios nesta escola, revelando as potencialidades deste procedimento no que diz respeito ao acompanhamento e registro do desenvolvimento das crianças. No entanto, estas potencialidades contrastam com alguns desafios significativos para a elaboração dos portfólios, sobre os quais cabem reflexões.

Os pontos fortes que a construção dos portfólios de avaliação proporcionam abrangem diversos aspectos do trabalho pedagógico tendo em vista tratar-se de um

procedimento que combina múltiplos fatores: um apurado processo de observação da criança, em diferentes situações de aprendizagem, amostras de suas produções, registros de suas reflexões, documentação de projetos em diferentes suportes e anotações narrativas e reflexivas redigidas pelo educador.

A avaliação realizada pelo professor e pela criança a respeito de seus progressos e dificuldades introduz (e faz ressaltar) a individualização do processo educativo que, resultante de uma mudança de olhar do educador em direção a cada criança, no esforço de compreender sua lógica e o estágio de desenvolvimento no qual se encontra, se configura em fator relevante para que cada uma seja valorizada em suas conquistas e adequadamente apoiada na superação de suas dificuldades.

Ao olhar para cada criança percebendo sua individualidade, o educador se coloca em condições também de acompanhar, por meio da observação cuidadosa e da documentação pedagógica, os passos que ela efetivamente dá no sinuoso caminho do desenvolvimento e da aprendizagem ao longo do tempo, centrando a avaliação nos avanços e dificuldades de cada uma e não em relação ao grupo do qual faz parte. Assim, a avaliação se afasta da tendência – infelizmente ainda forte no campo educacional - de comparação entre desempenhos. Passa, ao contrário, a valorizar o percurso e os processos (e não apenas os produtos), permitindo ao educador revisitar suas propostas em favor deste desenvolvimento.

A diversidade dos conteúdos de cada portfólio, recolhidos em situações reais de aprendizagem e em variados contextos, pode favorecer ainda o reconhecimento da estreita relação entre os objetivos curriculares, os conteúdos, as estratégias educativas e os processos de avaliação, em um movimento que integra estes aspectos da pedagogia da infância

concorrendo para que o educador realize uma permanente retomada de seus planos na direção de sua adequação às aprendizagens reais e potenciais de cada criança.

Proceder à análise dos portfólios ao longo de sua construção torna cada educador *um pesquisador de sua própria prática* e um investigador dos interesses, competências, capacidades e necessidades das crianças, iluminando e destacando seus processos de desenvolvimento, ao mesmo tempo em que promove a auto-formação do professor.

Concomitantemente, a análise conjunta – empreendida pelo grupo de educadores de uma instituição educativa – sobre os registros realizados pelas crianças, cria as bases para o surgimento de um solo fértil onde tem lugar um processo de questionamento e crítica que proporciona o fortalecimento do trabalho coletivo e a construção de uma reflexão que resulta em aprendizagem contínua dos docentes. Tal trabalho coletivo também se sobressai ao se proceder à transmissão dos portfólios de um estágio para o seguinte com vistas à manutenção de um contínuo progresso motor, cognitivo e psicossocial das crianças, promovendo desta forma uma significativa articulação das propostas de cada estágio no âmbito da escola de educação infantil e favorecendo a consecução das metas do Projeto Pedagógico.

A construção de portfólios suscita ainda a participação das crianças no processo avaliativo, através da criação de oportunidades para que elas se envolvam na apreciação de seu trabalho, na reflexão e na auto-avaliação. A avaliação partilhada entre o educador e a criança proporciona a ambos o reconhecimento do desenvolvimento real e das potencialidades a explorar, apoiando o exercício constante da autonomia infantil e a conquista de um sentimento de responsabilidade por sua própria aprendizagem.

Ao serem transmitidos do educador do terceiro estágio da educação infantil ao professor do primeiro ano do ensino fundamental, os portfólios permitem entabular o diálogo

e aproximar efetivamente estas duas etapas da educação básica, estabelecendo uma “ponte pedagógica” entre elas. Levar em conta, *levar a sério* a trajetória de cada criança ao longo da educação infantil dá ensejo real à elaboração de propostas no ensino fundamental que se baseiem no desenvolvimento concreto e potencial de cada uma delas. Esta articulação possibilita ainda a valorização educacional e social da educação infantil, favorecendo a interlocução pedagógica e o reconhecimento da especificidade de cada etapa (NICOLAU, 2007).

Esta pesquisa apontou, também, alguns desafios sobre os quais é mister refletir, para buscar a concretização de condições que permitam a adoção e a utilização efetiva e frutífera dos portfólios de avaliação na educação infantil.

Tais desafios podem ser assim elencados: a rotatividade de membros da equipe escolar ao longo do tempo; os limites da formação inicial e contínua dos educadores; a carência de textos em língua portuguesa a respeito da avaliação em educação infantil e, em particular, dos portfólios de avaliação em educação; a árdua tarefa de alcançar novos patamares de participação dos pais no processo educativo e na avaliação; a ruptura com modelos pedagógicos sedimentados que não incentivam a participação das crianças neste processo, que supõe a seleção das amostras de suas produções, a reflexão e a auto-avaliação e, finalmente, as dificuldades de articulação entre a educação infantil e o ensino fundamental.

Esta pesquisa evidenciou que a permanência da equipe escolar se coloca como fator que favorece a continuidade do processo de construção dos portfólios de avaliação, no sentido de que as experiências vividas ao longo do tempo sejam consideradas e a formação continuada em serviço tenha prosseguimento, em um movimento que conduz a um gradativo aprimoramento do trabalho.

Os limites da formação inicial e continuada dos educadores para a realização de processos de avaliação na educação infantil recomendam investimento neste aspecto, tanto em nível pessoal quanto em nível de políticas públicas. Aos educadores cabe enfrentar a tarefa de propugnar sua auto-formação, participar dos projetos de formação continuada na escola e aproveitar outras oportunidades, de modo a desenvolver habilidades e aperfeiçoar sua prática. O poder público, por sua vez, deve investir na formação continuada dos educadores da infância, visando aprimorar as competências para o acompanhamento e registro do desenvolvimento das crianças, assim como para gerir as propostas educativas construídas em nível local, em cada unidade escolar.

A formação continuada em serviço é indissociável da presença regular dos educadores nos encontros de formação, nos quais a constância nas leituras e reflexões produzem conhecimentos e o planejamento de ações que, em um movimento cíclico, contribuem para o avanço na elaboração e utilização dos portfólios de avaliação. Para tal, é preciso que os professores disponham de tempo a ser dedicado a esta atividade, constituindo-se este fator em um elemento condicionante do sucesso da proposta.

Assim, a formação e a construção parecem caminhar paralelamente. A este respeito, Nóvoa (1995) afirma:

A formação não se dá *antes* da mudança, faz-se *durante*, produz-se nesse esforço de inovação e de procura dos melhores percursos para a transformação da escola. É esta perspectiva ecológica de mudança interactiva dos profissionais e dos contextos que dá um novo sentido às práticas de formação de professores centradas nas escolas (NÓVOA, 1995, p. 28).

No caso da EMEI analisada, 66% dos professores participaram da formação continuada desenvolvida no PEA em 2007. Embora este seja um número expressivo, o envolvimento de todos impulsionaria de maneira mais substantiva seu compromisso perante

o Projeto Pedagógico, elevando a qualidade da proposta no geral e, em particular, da construção dos portfólios de avaliação.

Considerando-se que a formação continuada se fundamenta, dentre outros fatores, no acesso dos educadores a textos que subsidiem sua reflexão e sua prática, a carência de contribuições teóricas em língua portuguesa a respeito da avaliação em educação infantil e a respeito da adoção e uso dos portfólios de avaliação certamente dificulta que os profissionais obtenham informações valiosas para o aprimoramento da prática pedagógica. Neste sentido, é fundamental que se traduza para o português a produção acadêmica já elaborada assim como sejam elaborados e publicados textos brasileiros que divulguem processos de construção de práticas em educação infantil e, sobretudo, em avaliação nesta etapa escolar. Tais subsídios são imprescindíveis na consolidação da reflexão dos educadores sobre a temática.

No que se refere à presença e atuação dos pais, trata-se de antigo desafio posto à escola, cuja organização pode e deve prever momentos que propiciem a efetiva aproximação e cooperação entre o lar e os educadores, com o objetivo de incentivar uma cultura de participação ampla, acolhedora das contribuições e disseminadora de informações que favoreçam o pleno desenvolvimento das crianças.

Às famílias, interessa sobremaneira que este desenvolvimento se dê de forma a garantir a progressão da escolaridade das crianças, cabendo à escola facilitar o acesso de pais e responsáveis ao universo escolar, às atividades das crianças neste ambiente e à avaliação proposta. Trata-se de estabelecer uma parceria sólida e duradoura visando o acompanhamento da aprendizagem.

Diversas professoras da EMEI abordada se reportam ao excessivo número de crianças por turma como um elemento dificultador da construção de portfólios de avaliação, seja no que tange à necessidade de conciliar observação e registro, seja no que diz respeito ao atendimento individualizado na realização de interferências que induzam aos avanços a serem alcançados pelas crianças ou ainda no que concerne ao monitoramento das escolhas de amostras representativas de seus trabalhos.

Desta forma, a efetiva participação das crianças no processo de construção dos portfólios, concomitantemente à individualização dos processos educativos na infância, parece estar relacionada a um número *idealmente* reduzido de crianças por turma, o que ensejaria mais tempo de observação e interferência pelo professor junto a cada aluno. Neste aspecto, bastaria ao poder público acatar a recomendação do Parecer nº 22/98 que considera que

As estratégias de atendimento individualizado às crianças devem prevalecer. Por isto a definição da quantidade de crianças por adulto é muito importante, entendendo-se que no caso de bebês de 0 a 2 anos, a cada educador devem corresponder no, máximo de 6 a 8 crianças. As turmas de crianças de 3 anos devem limitar-se a 15 por adulto, e as de 4 a 6 anos de 20 crianças.

Não obstante a elevada quantidade de crianças por turma, as professoras desta EMEI têm envidado esforços para que este fator não se constitua em impedimento à construção dos portfólios de avaliação, ainda que a redução do número de educandos por classe e/ou a permanência cotidiana de um assistente ou auxiliar em cada grupo viesse a contribuir para um atendimento mais individualizado. Tal medida evitaria a tendência de alguns profissionais de padronizar o material selecionado, perdendo assim a oportunidade de promover o exercício de auto-avaliação das crianças e o acesso a portfólios singulares, que contam a história do desenvolvimento de cada uma de forma mais personalizada.

Por fim, aquele que parece se constituir, hoje, em um grande desafio institucional posto aos educadores: a articulação entre a educação infantil e o ensino fundamental. Tal articulação deve caminhar na direção de uma educação básica *unificada* que abranja a formação integral do indivíduo e que, acima de tudo, respeite as especificidades de cada etapa.

Esta pesquisa indicou o crescente interesse dos professores por este tema, assim como a necessidade de que se estabeleçam “pontes pedagógicas” efetivas, que promovam o diálogo em favor do desenvolvimento integral e contínuo das crianças. As etapas alcançadas na educação e cuidados no âmbito da pedagogia da infância podem e devem ser consideradas pelos educadores dos anos iniciais do ensino fundamental. Para tanto, há que ser inventivo na criação e consolidação de meios que intensifiquem esta articulação e favoreçam o desenvolvimento adequado e, acima de tudo, feliz de nossas crianças.

Em síntese, a análise empreendida a respeito da construção dos portfólios permite considerar que este procedimento provoca mudanças significativas em duas dimensões interdependentes: nas práticas educativas e nas interações entre as crianças, pais e educadores. Os potenciais que estas transformações descortinam como perspectiva e os desafios que se colocam fornecem sinais e pistas para investigações futuras.

Assim, parece pertinente sugerir pesquisas que se proponham a analisar a formação continuada em serviço na educação infantil, notadamente a respeito do desenvolvimento de competências para a observação, o registro e a documentação dos processos educativos. Formação para a análise desta documentação parece ser também relevante, na direção do aprimoramento do trabalho pedagógico na infância.

Estudos a respeito de formas de proceder à articulação entre a educação infantil e os anos iniciais do ensino fundamental parecem também promissores e necessários, posto que – com toda a certeza – lançariam luzes sobre a educação básica e a fortaleceriam.

Por fim, a divulgação de trabalhos desenvolvidos e de pesquisas referentes à avaliação em educação infantil torna-se de extrema importância, para que se disseminem propostas e realizações, em um movimento permanente de questionamento e crítica da realidade, fatores essenciais na construção do conhecimento.

Referências bibliográficas

ABDANUR, Elizabeth França. **Os “ilustrados” e a política cultural em São Paulo – o Departamento de Cultura na gestão Mário de Andrade (1935-1938)**. 1992. 178 f. Dissertação (Mestrado). Departamento de História do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Estadual de Campinas.

ALLAL, Linda. Estratégias de avaliação formativa: concepções psicopedagógicas e modalidades de aplicação. In: ALLAL, Linda; CARDINET, Jean; PERRENOUD, Philippe. **A avaliação formativa num ensino diferenciado**. Coimbra, Portugal: Almedina, 1986. p.175-196.

ALVES, Leonir Pessate. **Portfólios como instrumentos de avaliação dos processos de ensinagem**. 2003. Disponível em:
<<http://www.anped.org.br/26/trabalhos/leonicepessatealves.rtf>.> Acesso em: 18 fev. 2006.

AMMANN, Safira Bezerra. **Ideologia do desenvolvimento de comunidade no Brasil**. São Paulo: Cortez, 1982.

ANDRÉ, M.E.D. de. A abordagem etnográfica: uma nova perspectiva na avaliação educacional. **Revista de Tecnologia Educacional**, nº 24. Rio de Janeiro: ABT, 1978.

ARTER, Judith A.; SPANDEL, Vicki. **Using portfolios of student work in instruction and assessment**. 1992. Disponível em: <www.literacynet.org/icans/chapter02/portfolios.html> Acesso em: 18 mar. 2007.

ARTER, Judith; SPANDEL, Vicki; CULHAM, Ruth. **Portfolios for assessment and instruction**. ERIC Clearinghouse on Counseling and Student Services Greensboro NC (ERIC Document Reproduction Service nº ED 388 890). 1995.

BARRETTO, Elba Siqueira de Sá. A avaliação na educação básica entre dois modelos. **Educação e Sociedade**, ano XXII, nº 75, agosto/2001. p.48-66.

BARTON, James; COLLINS, Angelo. **Portfolio assessment: a handbook for educators**. Parsipany: Dale Seymour Publications, 1997.

BAUDELOT, C.; ESTABLET, R. **L'école capitaliste en France**. Paris: Maspero, 1971.

BEE, Helen. **A criança em desenvolvimento**. Trad. Maria Adriana Veríssimo Veronese. 7ª ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

BELANOFF, P., DICKSON, M. (eds). **Portfolios process and product**. Portsmouth: Heinemann, 1991.

BLACK, L., DAIKER, D., SOMMERS, J. e STYGALL, G. (eds). **New directions in portfolio assessment**. Portsmouth: Heinemann, 1994.

BLOOM, Benjamin S.; HASTINGS, J.T. e MADDAUS, G. F. **Handbook on formative and summative evaluation of student learning**. New Jersey: McGraw-Hill, 1971.

BLOOM, Benjamin S. et al. **Taxionomia de objetivos educacionais; domínio cognitivo**. Trad. Flávia Maria de Sant'Anna. Porto Alegre: Globo, 1973.

_____. **Taxionomia de objetivos educacionais; domínio afetivo**. Trad. Jurema Alcides Cunha. Porto Alegre: Globo, 1973.

BOFF, Leonardo. **A águia e a galinha. Uma metáfora da condição humana**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

BORDA, Orlando Fals. Aspectos teóricos da pesquisa participante. In: BRANDÃO, C. R. **Pesquisa participante**. São Paulo: Brasiliense, 1981.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. **La reproduction: éléments pour une théorie du système d'enseignement**. Paris: Minuit, 1964.

_____. **Les héritiers**. Paris: Minuit, 1970.

BRASIL. **A Reconstrução Educacional no Brasil: ao povo e ao governo. Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova**. São Paulo: Nacional, 1932.

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial**, Brasília, DF, 27 dez.1961.

BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus , e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 12 ago. 1971.

BRASIL.Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Promulgada em 05 de outubro de 1988.

BRASIL. **Política de Educação Infantil**. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Coordenação Geral de Educação Infantil. Brasília: MEC/SEF/DPE/COEDI. 1994.

BRASIL. **Por uma política de Formação do Profissional de Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF/DPE/COEDI. 1994.

BRASIL. **Critérios para um atendimento em creches e pré-escolas que respeite os direitos fundamentais das crianças**. Brasília: MEC/SEF/DPE/COEDI. 1995.

BRASIL. Constituição.(1996). Emenda Constitucional nº 14, de 12 de setembro de 1996. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 33 set. 1996.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, vols. 1, 2 e 3, 1998.

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Ministério da Educação e do Desporto. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer CEB nº 022/98, de 17 de dezembro de 1998. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, de 23 mar. 1999.

BRASIL. Resolução CEB nº 1, de 7 de abril de 1999. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais Para a Educação Infantil. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 13 abr. 1999.

BRASIL. Lei nº 11.114, de 16 de maio de 2005. Altera os arts. 6º, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com o objetivo de tornar obrigatório o início do ensino fundamental aos seis anos de idade. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 17 maio 2005.

BRASIL. Lei nº 11.274, de 06 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória aos 6 (seis) anos de idade. 2006. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 7 fev. 2006.

BREDEKAMP, Sue; SHEPARD, Lorrie. **Protecting children from inappropriate practices**. (ERIC Document Reproduction Service nº ED 326 305). 1990.

BUJES, Maria Isabel Edelweiss. Escola Infantil: pra que te quero? In: CRAIDY, Carmem Maria; KAERCHER, Gládis Elise P. da Silva. (orgs). **Educação infantil: pra que te quero?** Porto Alegre: Artmed Editora, 2001. p.13-22.

CAMPBELL, Courtney J. (2005). **Portfólios eletrônicos: avaliando o aluno através de portfólios progressivos de multimídia**. Disponível em: <www.ufpe.br/hipertexto2005/TRABALHOS/Courtney%20J.%20Campbell.htm> Acesso em: 01 set. 2007.

CAMPOS, Maria M. Malta. Pré-Escola: entre a Educação e o assistencialismo. **Revista Escola Municipal**. Ano 18 nº 13. Secretaria Municipal de Educação, São Paulo. 1985. p. 45-50.

CARDOSO, Sérgio. O olhar viajante (do etnólogo). In: NOVAES, Adauto et alii. **O Olhar**. São Paulo: Mestre Jou, 1988. p.347-360.

CARVALHO, Lídia Izcson de. Pré-Escola Municipal: Assistencialismo, Recreação ou Trabalho Pedagógico? **Revista Escola Municipal**. Ano 18 nº 13. Secretaria Municipal de Educação, São Paulo, 1985. p. 32-35.

CERISARA, Ana Beatriz. Por uma pedagogia da educação infantil: desafios e perspectivas para as professoras. **Caderno Temático de Formação II – Educação Infantil – Construindo a Pedagogia da Infância no Município de São Paulo**. São Paulo, Secretaria Municipal de Educação, 2004. p.8-12.

COHEN, Lynn. **The power of portfolios**. Scholastic Early Childhood Today, 13 (5), 1999. p. 22-28.

CONDEMARÍN, Mabel; MEDINA, Alejandra. (2005). **Avaliação autêntica: um meio para melhorar as competências em linguagem e comunicação**. Trad. Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2005.

CONTRERAS, José. **A autonomia dos professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

CRAIDY, Carmem Maria; KAERCHER, Gládis Elise P. da Silva. (orgs). **Educação infantil: pra que te quero?** Porto Alegre: Artmed Editora.

CRAIDY, Carmem Maria. (2001). Educação Infantil e as novas definições da legislação. In: CRAIDY, Carmem Maria; KAERCHER, Gládis Elise P. da Silva. (orgs). **Educação infantil: pra que te quero?** Porto Alegre: Artmed Editora, 2001. p. 23-26.

CRONBACH, L. J. **Course improvement through evaluation**. Teachers College Record. Volume 64, nº 8. 1963. (672-683).
Disponível em <<http://www.tcrecord.org>> Acesso em: 5 jan. 2007.

CUNHA, Marcus Vinicius da. **O discurso educacional renovador no Brasil (1930-1960): um estudo sobre as relações entre escola e família**. 1998. Tese (Livre-Docência). Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, UNESP, 1998.

DAHLBERG, Gunilla; MOSS, Peter; PENCE, Alan. **Qualidade na educação da primeira infância: perspectivas pós-modernas**. Trad. Magda França Lopes. Porto Alegre, Artmed, 2003.

DAHLBERG, Gunilla; MOSS, Peter; PENCE, Alan. **Beyond quality in early childhood education and care: Postmodern perspectives/** London: Routledge/Falmer, 2001.

DALBEN, Ângela Imaculada Loureiro de Freitas. Das avaliações exigidas às avaliações necessárias. In: VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas (org.) **Avaliação: políticas e práticas**. Campinas, SP: Papirus, 2002. p. 13-42.

DANIELSON, Charlotte; ABRUTYN, Leslye. **An introduction to using portfolios in the classroom**. Alexandria, Virginia, USA: Association for Supervision and Curriculum Development, 1997.

DE FINA, Allan A. **Portfolio assessment: getting started**. New York: Scholastic Professional Books, 1992.

DESPREBITERIS, Lea. (1995). Avaliação da aprendizagem – revendo conceitos e posições. In: SOUSA, Clarilza Prado de.(org.) **Avaliação do rendimento escolar**. 5ª ed. Campinas, SP: Papirus, 1995. p. 51-79.

DIAS SOBRINHO, José. (2002). Campo e caminhos da avaliação: a avaliação da educação superior no Brasil. In: FREITAS, Luiz Carlos.(org.) **Avaliação: construindo o campo e a crítica**. Florianópolis: Insular, 2002. p. 13-62.

DIEGO, Joan. (2003). A avaliação na Escola Infantil (3-6 anos): quem necessita de informação e para quê? In: BALLESTER, Margarita et al. **Avaliação como apoio à aprendizagem**. Tradução Valério Campos. Porto Alegre: Artmed, 2003. p. 59-66.

DIFFILY, D.; FLEEGER, P. **Portfolio assessment: Practical training in evaluating the progress of kindergarten and primary grade children in individualized portfolio**. Paper presented at the Annual Conference of the Texas Association for the Education of Young Children. (ERIC Document Reproduction Service nº ED 354 082).1992.

DOOLITTLE, Peter. **Teacher portfolio assessment**. Washington, DC., 1994. (ERIC/AE Digest. ERIC Clearinghouse on Assessment and Evaluation. ED 382 407). 1994.

DUROZOI, Gerard; ROUSSEL, André. **Dicionário de Filosofia**. Trad. Marina Appenzeller. Campinas, SP: Papirus, 1993.

EASLEY, Shirely-Dale; MITCHELL, Kay. **Portfolios Matter: What, Where, When, Why and How to Use Them**. Markham, Ontario: Penbroke Publishers, 2000.

ECONOGLOSS - **Glossário de termos técnicos em inglês de economia, finanças e e-commerce**. Disponível em:
<<http://www.ipv.pt/econogloss/p.htm>> Acesso em 08 ago. 2007.

EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella e FORMAN, George. **As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância**. Trad. Dayse Batista. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

ENGEL, Brenda S. **Valuing children: authentic assessment based on observation, reflection and documentation**. Paper presented at the New England Kindergarten Conference. Cambridge, MA, November, 17, 1993. (ERIC Document Reproduction Service nº ED 368 450). 1993.

EPSTEIN, Andrew. **Portfolio Types**. (s/d).
Disponível em:
<<http://www.teachervision.fen.com/teaching-methods-and-management/experimental-education/4530.html?page=2&detoured=1>> Acesso em: 01 set. 2007.

EPSTEIN, Ann S. et al. **Preschool Assessment: a guide to developing a balanced approach**. 2004.
Disponível em: <www.nieer.org/resources/policybriefs/7.pdf> Acesso em: 29 ago. 2007.

ESTEBAN, Maria Teresa. A avaliação no cotidiano escolar. In: ESTEBAN, Maria Teresa (org.) **Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos**. 5ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 7-28.

ESTRELA, Albano; NÓVOA, António. (orgs.) **Avaliações em Educação: Novas perspectivas**. Portugal: Porto. Nota de Apresentação. 1993. p. 9-14.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de. **Direito à infância: Mário de Andrade e os parques infantis para as crianças de famílias operárias na cidade de São Paulo (1935-1938)**. 1993. 217 f. Tese (Doutorado) . Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo. São Paulo, 1993.

_____. FARIA, Ana Lúcia Goulart de. Para uma pedagogia da Infância. **Pátio Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed. Ano V, número 14, jul./out., 2007. p. 6-9.

FARIA, Ana Lucia Goulart; PALHARES, Marina Silveira (orgs.) **Educação infantil pós-LDB: rumos e desafios**. 3ª ed. Campinas, SP: Autores Associados – FE/UNICAMP; São Carlos, SP: Editora da UFSCar; Florianópolis, SC: Editora da UFSC, 2001. (Coleção polêmicas do nosso tempo; 62).

FELIPE, Jane. O desenvolvimento infantil na perspectiva sociointeracionista: Piaget, Vygotsky, Wallon. In: CRAIDY, Carmem Maria; KAERCHER, Gládis Elise P. da Silva. (orgs). **Educação infantil: pra que te quero?** Porto Alegre: Artmed Editora, 2001. p. 27-37.

FERNANDES, Domingos. (2005). **Avaliação das aprendizagens: desafios às teorias, práticas e políticas**. Lisboa: Texto Editores, 2005.

_____. Limitações e Potencialidades da Avaliação Educacional (Prefácio). In: MELO, Marcos Muniz (org.) **Avaliação na Educação**. Pinhais, PR: Editora Melo, 2007.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo Dicionário da Língua Portuguesa..** Rio de Janeiro: Nova Fronteira, [198-?].

FERREIRO, Emilia. Deve-se ou não ensinar a ler e a escrever na Pré-Escola? **Revista Escola Municipal**. Ano 18, nº13. Secretaria Municipal de Educação, São Paulo, 1985. p. 42-44.

FISCHER, C.; KING, R. **Authentic assessment: a guide for implementation**. Thousand Oaks: Corwin Press, 1995.

FLORIANÓPOLIS, SC. **Contextualização do Núcleo de Educação de Jovens e Adultos/as**. Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis, SC. Divisão de Educação Continuada, Núcleo Central da Educação de Jovens e Adultos/as. Disponível em: <<http://www.pmf.sc.gov.br/eja/propostaaja.html>> Acesso em: 30 ago. 2007.

FONSECA, João Pedro da. **Educar, assistir e recrear: um estudo dos objetivos da pré-escola**. São Paulo: Editora da FEUSP, 1981. (Estudos e Documentos, v. 19).

_____. O cinquentenário dos parques infantis: 1935/1985. **Revista da Faculdade de Educação**. São Paulo: USP, 11(1/2), 1985. p.135-148.

_____. Pré-escola: em busca do tempo perdido. FISCHMANN, Roseli. (coord.) **Escola brasileira: temas e estudos**. São Paulo, Atlas, 1987. p. 115-31.

FORGETTE-GIROUX, R.; SIMON, M. Organizational issues related to portfolio assessment implementation in the classroom. **Research & Evaluation**, 7 (4), 2000.

Disponível em: <<http://ericae.net/pare/getvn.asp?v=7&n=4>> Acesso em 18 mar. 2007.

FRANCO, Maria Laura Barbosa. Pressupostos epistemológicos da avaliação educacional. In: SOUSA, Clarilza Prado de.(org.) **Avaliação do rendimento escolar**. 5ª ed. Campinas, SP: Papirus, 1995.p. 12-26).

FREIRE. Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 6ª ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1978.

_____. **Conscientização: teoria e prática da libertação - uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. São Paulo, Moraes, 1980.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE. Paulo & FAÚNDEZ, A. **Por uma pedagogia da pergunta**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1985.

FREIRE, Madalena; CAMARGO, Fátima; DAVINI, Juliana; MARTINS, Mirian Celeste. **Avaliação e Planejamento: a prática educativa em questão. Instrumentos Metodológicos II**. São Paulo: Espaço Pedagógico, 1997. Série Seminários.

FREIRE, Madalena. **A paixão de conhecer o mundo: relato de uma professora**. 15ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

FREITAS, Marcos Cezar de. (org.).**História social da infância no Brasil**. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FRIEDMANN, Adriana. O que é infância? **Revista Pátio Educação Infantil**, ano II, nº 6, dez. 2004/mar. 2005. p.10-13.

GANDINI, Lella. Espaços Educacionais e de envolvimento pessoal. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância**. Trad. Dayse Batista. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999. p. 145-158.

GANDINI, Lella; GOLDHABER, Jeanne. Duas reflexões sobre a documentação. In: GANDINI, Lella; EDWARDS, Carolyn (orgs.).(2002). **Bambini: a abordagem italiana à educação infantil**. Trad. Daniel Etcheverry Burguño. Porto Alegre: Artmed, 2002. p. 150-169.

GARDNER, Howard. **A criança pré-escolar: como pensa e como a escola pode ensiná-la**. Tradução de Carlos Eduardo N. Soares. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.

GIPPS, Caroline V. **Beyond Testing: Towards a Theory of Educational Assessment**. New York: Routledge, 1994.

GIPPS, Caroline V; STOBART, Gordon. KELLAGHAN, Thomas; STUFFLEBEAM Daniel L. (orgs.) **Alternative Assessment. International Handbook of Educational Evaluation**. New York: Springer, 2003. p. 549-576. (Series Springer International Handbooks of Education, Vol. 9).

GOLSE, B. **O desenvolvimento afetivo e intelectual da criança**. Trad. Maria Lúcia Homem. 3ª ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

GRACE, C. **The portfolio and its use: Developmentally appropriate assessment of young children**. (ERIC Document Reproduction Service nº ED 351 150). 1992.

GRAMSCI, A. **Literatura e vida nacional**. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

GRONLUND, Gaye; ENGEL, Bev. **Focused Portfolios: a complete assessment for the young child**. St. Paul, MN: Redleaf Press, 2001.

GRUBB, D.; COURTNEY, A. **Developmentally appropriate assessment of young children: The role of portfolio assessment**. Paper presented at the Annual Conference of

the Southern Early Childhood Association. (ERIC Document Reproduction Service nº ED 400 114).1996.

GUBA, Egon G.; LINCOLN, Yvonna S. **Fourth generation evaluation**. Newbury Park, CA: Sage Publications, 1989.

GULLO, D. **Understanding assessment and evaluation in early childhood education**. New York: Teachers College Press, 1994.

HADJI, Charles. **A avaliação desmistificada**. Trad. Patrícia C. Ramos. Porto Alegre: ARTMED Editora, 2001.

HARRIS, Theodore L.; HODGES, Richard E. **Dicionário de alfabetização: vocabulário de leitura e escrita**. Trad. Beatriz Viégas-Faria. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

HART, D. **Authentic assessment: a handbook for educators**. Menlo-Park, CA: Addison-Wesley Publishing Company, 1994.

HELM, J. H.; KATZ, L. **Young investigators: the project approach in early years**. New York: Teachers College Press, 1998.

HELM, Judy H.; GRONLUND, Gaye. Linking standards and engaged learning in the early years. **Early Childhood Research & Practice** (2), 1, 2000. Disponível em: <www.ecrp.uiuc.edu/v2n1/helm.html> Acesso em 03 maio 2007.

HERBERT, Elizabeth A. **The power of portfolios: what children can teach us about learning and assessment**. San Francisco: John Wiley & Sons Inc, 2001.

HOFFMANN, Jussara M. L. **Avaliação: mito e desafio – uma perspectiva construtivista**. Porto Alegre: Educação e realidade, 1991.

_____. Avaliação mediadora: uma relação dialógica na construção do conhecimento. In: ALVES, Maria Leila; DURAN, Marília Claret Geraes; SOUZA, Clarilza Prado de; PLACCO, Vera Maria Nigro de S. (orgs.) **Avaliação do rendimento escolar**. São Paulo: FDE, Diretoria Técnica, 1994. p. 51-59. (Série Idéias, nº 22).

_____. **Avaliação mediadora. Uma prática em construção da pré-escola à universidade.** Porto Alegre: Mediação, 1993.

_____. **Avaliação na pré-escola: um olhar sensível e reflexivo sobre a criança.** 10ª ed. Porto Alegre: Mediação, 2002.

HOUAISS, Antonio. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa.**

Disponível em: <<http://www.houaiss.uol.com.br/busca.jhtm>> Acesso em: 08 ago. 2007.

KANKAANRANTA, M. **Self-portrait of a child: Portfolios as a means of self assessment in preschool and primary school.** (ERIC Document Reproduction Service nº ED 403 058). 1996.

KATZ, Lílían. O que podemos aprender com Reggio Emilia? In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella e FORMAN, George. **As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância.** Trad. Dayse Batista. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999. p. 37-55.

KISHIMOTO, Tizuko M. Recuperando a história da Educação Infantil em São Paulo. **Revista Escola Municipal.** Ano 18 nº 13. Secretaria Municipal de Educação, São Paulo, 1985. p. 6-10.

KRECHEVSKY, Mara. **Avaliação em educação infantil.** Tradução Maria Adriana Veríssimo Veronese. Porto Alegre: Artmed, 2001. (Coleção Projeto Spectrum: A Teoria das Inteligências Múltiplas na Educação Infantil; v. 3) Coordenação da Coleção: Howard Gardner, David Henry Feldman e Mara Krechevsky.

KUHLMANN JR., Moyses. **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica.** Porto Alegre: Mediação, 1998.

_____. Histórias da educação infantil brasileira. **Revista Brasileira de Educação.** ANPED. São Paulo: Autores Associados, 2000. p. 05-18.

_____. Educação infantil e currículo. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; PALHARES, Marina Silveira. (orgs.) **Educação infantil pós-LDB: rumos e desafios.** 3ª ed. Campinas, SP: Autores Associados – FE/UNICAMP; São Carlos, SP: Editora da UFSCar; Florianópolis, SC: Editora da UFSC, 2001. p. 51-65. (Coleção Polêmicas do nosso tempo; 62).

LAJOLO, Marisa. Infância de papel e tinta. In: FREITAS, Marcos Cezar de. (org.) **História social da infância no Brasil**. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.

LARA, Selma Martinez Simões Rodrigues de. **Educação infantil ao ensino fundamental: do lúdico aos saberes escolares – uma passagem expressiva por meio das múltiplas linguagens**. 2003. 275 f. Tese (Doutorado). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo. 2003.

LEONTIEV, Alexis N. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Trad. Maria da Penha Villalobos. 7ª ed. São Paulo: Ícone, 2001. p. 59-83. (Coleção Educação Crítica).

LIMA, Adriana de Oliveira. **Avaliação escolar: julgamento ou construção?** 8ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

LOPES, Edward. **Fundamentos da Lingüística Contemporânea**. São Paulo: Cultrix, 1985.

LOPES, Amanda Cristina Teagno. **Registro de práticas: formação, memória e autoria – análise de registros no âmbito da educação infantil**. 2005. 189 f. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

LUCKESI, Cipriano Carlos. Avaliação educacional escolar: para além do autoritarismo. **Revista de Tecnologia Educacional**, nº 61. Rio de Janeiro: ABT, 1984.

_____. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 1996.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 6ª reimpressão. São Paulo: EPU, 2003.

LUSARDO, Raquel Costa Cardoso. (2005). A observação e o registro como instrumentos de avaliação na educação infantil: a contribuição dos portfólios. In: SILVA, Lea Stahlschmidt P. ; MICARELLO, Hilda A. L. da Silva (orgs.) **Uma experiência de pesquisa, formação e intervenção em educação infantil**. Juiz de Fora, MG: FEME, 2005 p. 81-100.

MacDONALD, B. A political classification of evaluation studies. In: HAMILTON, D. et al. (Eds.). **Beyond the numbers game: a reader on educational evaluation**. London: MacMillan Education Ltd., 1977.

MACHADO, Nilson José. **Epistemologia e didática: as concepções de conhecimento e inteligência e a prática docente**. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 1999.

MACHADO, Maria Lúcia de A. Educação infantil e sócio-interacionismo. In: OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. (org.). **Educação infantil: muitos olhares**. 5ª ed. São Paulo: Cortez, 2001. p. 25-50.

MALAGUZZI, Loris. História, Idéias e Filosofia Básica. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella e FORMAN, George. **As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância**. Trad. Dayse Batista. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.p. 59-104.

MARTIN, Sue. **Developmentally Appropriate Evaluation: convincing students and teachers of the importance of observation as appropriate evaluation of children**. (ERIC Document Reproduction Service nº ED 391 601). 1996.

MARTINS, Miriam Celeste. O Sensível Olhar-Pensante. In: WEFFORT, Madalena Freire. **Observação, registro, reflexão – Instrumentos Metodológicos I**. São Paulo: Espaço Pedagógico, 1995. p. 23-38.

_____. Avaliação: do persecutório olhar autoritário à avaliação para a construção da práxis pedagógica. In: FREIRE, Madalena et al.. **Avaliação e Planejamento: a prática educativa em questão. Instrumentos metodológicos II**. São Paulo: Espaço Pedagógico, 1997. p. 41-53.

MCAFEE, O., LEONG, D. **Assessing and guiding young children's development and learning**. Boston: Allyn and Bacon, 1997.

MEISELS, Samuel J. **Performance assessment in early childhood education: the Work Sampling System.** (ERIC Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education. Document Reproduction Service n. ED 382 407). 1995.

MELO, Luciana de Lione; CARVALHO, Silvana Denofre. **Programa da Disciplina Assistência de Enfermagem na Saúde da Criança e do Adolescente.** Curso de Graduação em Enfermagem da Universidade Estadual de Campinas, SP, 2007 Disponível em: <<http://www.comvest.unicamp.br/vr/vr2008/programas/Curso21/EN555.pdf>> Acesso em: 30 ago. 2007.

MILDNER, Telma. Construindo o campo e a crítica: o debate. In: FREITAS, Luiz Carlos.(org.) **Avaliação: construindo o campo e a crítica.** Florianópolis: Insular, 2002.

MILLS, Lynne. **Yes, it can work!: Portfolio Assessment with Preschoolers.** Paper presented at the Association for Childhood Education International Study Conference. New Orleans, LA. (Eric Document Reproduction Service n. ED 372 857). March 30 – April 2nd, 1994.

MOLINA, Rinaldo. **A pesquisa-ação/investigação-ação no Brasil: mapeamento da produção (1966-2002) e os indicadores internos da pesquisa-ação colaborativa.** 2007. 215 f. Tese (Doutorado). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

MOSS, Peter. Para além do problema com a qualidade. In: MACHADO, M. L. A. (org.) **Encontros e Desencontros na educação infantil.** São Paulo: Cortez, 2002. p. 17-25.

MURPHY, A. **A model for authentic assessment utilizing portfolios.** Ann Arbor: UMI, 1998.

NICOLAU, Marieta Lúcia Machado. **Educação pré-escolar: fundamentos e didática.** 5^a ed. São Paulo: Ática. 1989.

NICOLAU, Marieta Lúcia Machado. O Ensino Fundamental de 09 anos: reflexões sobre a intersecção Educação Infantil/Ensino Fundamental. In: RABINOVICH, Shelly Blecher. **O**

espaço do movimento na educação infantil: formação e experiência profissional. São Paulo: Phorte, 2007. p. 177-190.

NÓVOA, António. (coord.). **Os professores e a sua formação.** 2ª ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995. (Temas de Educação 1).

NÓVOA, António. Prefácio. In: FERNANDES, Domingos. **Avaliação das aprendizagens: desafios às teorias, práticas e políticas.** Lisboa: Texto Editores, 2005.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. Do Projecto Infância à Associação Criança: da formação escolar à formação em contexto. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia e FORMOSINHO, João. (orgs.). **Associação Criança: um contexto de formação em contexto.** Braga: Livraria Minho, 2001. p. 14-23.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia e AZEVEDO, Ana. O Projeto dos Claustros: no colégio D. Pedro V. Uma pesquisa cooperada sobre o processo de construção da qualidade. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia e KISHIMOTO, Tizuko Morchida (orgs.) **Formação em contexto: uma estratégia de integração.** São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002. p. 109-152.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. (2007). Pedagogia (s) da Infância: reconstruindo uma práxis de participação. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; KISHIMOTO, Tizuko Morchida; PINAZZA, Mônica Appezatto. (orgs.) **Pedagogia(s) da Infância: dialogando com o passado, construindo o futuro.** Porto Alegre: Artmed, 2007. p. 13-36.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. **Jogos de Papéis: uma perspectiva para análise do desenvolvimento humano.** 1988. 221 f. Tese (Doutorado). Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, 1988.

_____. Dos Parques Infantis às Escolas Municipais de Educação Infantil: um caminho de cinquenta anos. **Revista Escola Municipal.** Ano 18 nº13. Secretaria Municipal de Educação, São Paulo, 1985. p. 11-18.

OTSUKA, Joice Lee. **Análise do processo de avaliação contínua em um curso totalmente à distância.** Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Computação, SP. Disponível em:

<http://teleduc.nied.unicamp.br/pagina/publicacoes/14_joice_ve2002.pdf> Acesso em: 30 ago. 2007.

PARENTE, Maria Cristina Cristo. Uma experiência de formação de professores (as) de educação infantil. In: ZABALZA, M. A. (1998). **A qualidade em educação infantil**. Trad. Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998. p. 207-227.

_____. **A construção de práticas alternativas de avaliação na pedagogia da infância: sete jornadas de aprendizagem**. 2004. Tese (Doutorado). Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho, Portugal, Braga, 2004.

PATTON, Michael Quinn. **Qualitative Evaluation and Research Methods**. 2ª ed. Newbury Park, Califórnia: SAGE Publications, 1990.

PARLETT M.; HAMILTON D. Evaluation as illumination: a new approach to the study of innovatory programmes. In: HAMILTON, D. et al. **Beyond the numbers game: a reader on educational evaluation**. London: MacMillan Education Ltd, 1977.

PEREIRA, Eva Waisros; TEIXEIRA, Zuleide Araújo. A educação básica redimensionada. In: BRZEZINSKI, Iria (org.) **LDB interpretada: diversos olhares se entrecruzam**. 5ª ed. São Paulo: Cortez, 2001. p. 87-109.

PERRENOUD, Philippe. Das diferenças culturais às desigualdades escolares: a avaliação e a norma num ensino diferenciado. In: ALLAL, Linda; CARDINET, Jean; PERRENOUD, Philippe. **A avaliação formativa num ensino diferenciado**. Coimbra, Portugal: Almedina, 1986. p. 27-73.

_____. **Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas**. Trad.. Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

_____. **Pedagogia Diferenciada – das Intenções à Ação**. Trad. Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

PIAGET, Jean. **Linguagem e o pensamento da criança**. Rio de Janeiro: Fundo de Cultura, 1959.

PIAGET, Jean. **A construção do real na criança**. Trad. Ramon Americo Vasques. São Paulo: Ática, 1996.

_____. Development and learning. In: LAVATELLY, C. S. e STENDLER, F. **Reading in child behavior and development**. New York: Hartcourt Brace Janovich, 1972. Trad. Paulo Francisco Slomp.

Disponível em:

<<http://www.ufrgs.br/faced/slomp/edu01136/piaget-d.htm>> Acesso em: 14 set. 2007.

_____. **Julgamento moral na criança**. Trad. Elzon Lenardon São Paulo: Mestre Jou, 1977.

_____. **O nascimento da inteligência na criança**. Trad. Álvaro Cabral. 4ª ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.

POPOVIC, Ana Maria e MORAES, Genny Golubi. **Prontidão para a alfabetização: programa para o desenvolvimento de funções específicas - teoria e prática**. São Paulo: Vetor, 1966.

POPOVIC, Ana Maria; ESPÓSITO, Yara Lúcia; CRUZ, Lea Maria Chagas. Marginalização cultural: uma metodologia para seu estudo. **Cadernos de Pesquisa**, 7. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1973. p. 5-60.

PROENÇA, Maria Alice de Rezende. **O registro reflexivo na formação contínua de educadores: tessituras da memória na construção da autoria**. 2003. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003.

PUCKETT, M.; BLACK, J. **Authentic assesment of the young child: celebrating development and learning**. 2nd.ed. New York: Macmillan College Publishing Company, 1999.

RAMOS, Rafael Yus. Avaliar conforme um currículo integrado com temas transversais. **Pátio Revista Pedagógica**. Ano 3, n. 12, 2000. p. 12-16.

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

REIS, João de Deus Bueno dos; MIRANDA, Nicanor. **Vícios e defeitos na fala das crianças dos Parques Infantis de São Paulo**. Separata dos Anais do I Congresso da Língua Nacional Cantada. Departamento de Cultura, 1938.

REIS, João de Deus Bueno dos. Acidentes nos Parques Infantis de São Paulo. **Separata da Revista do Arquivo Municipal** n. LXXVIII. Departamento de Cultura – Divisão de Educação e Recreio, São Paulo, 1941.

_____. Peso, estatura e capacidade vital das crianças dos Parques Infantis de São Paulo – Décadas de 1930/40. **Separata da Revista do Arquivo Municipal** n. LXXIX. Departamento de Cultura – Divisão de Educação e Recreio, [194-].

_____. A pediculose nos Parques Infantis de São Paulo. **Separata da Revista do Arquivo Municipal** RAM n. LXXVI. Departamento de Cultura – Divisão de Educação e Recreio, 1941.

_____. Deficientes respiratórios nos Parques Infantis de São Paulo. **Separata da Revista do Arquivo Municipal** n. LXXVI. Departamento de Cultura – Divisão de Educação e Recreio, 1941.

RINALDI, Carlina. O currículo emergente e o construtivismo social. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância**. Trad. Dayse Batista. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999. p. 113-122.

RINALDI, Carlina. Projected curriculum constructed through documentation – Progettazione: an interview with Lella Gandini. In EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. (eds.) **The Hundred language of Children: The Reggio Emilia Approach – Advanced reflections**. Greenwich, CT: Ablex, 1998.

ROLHEISER, Carol; BOWER, Barbara; STEVAHN, Laurie. (2000). **The Portfolio Organizer: succeeding with Portfolios in Your Classroom**. Disponível em: <www.ascd.org/publications/books/2000/chapter1.html> Acesso em 30 ago. 2007.

ROSEMBERG, Fúlvia. A LBA, o Projeto Casulo e a Doutrina de Segurança Nacional. In: FREITAS, Marcos Cezar de. (org.) **História social da infância no Brasil**. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2001. p. 141-161.

SÁ-CHAVES, Idália. **Portfolios reflexivos: estratégia de formação e de supervisão**. Aveiro: Universidade, 2000. Cadernos Didáticos. Série Supervisão: 1.

SANTARÉM, Maria Solange Portela; CRUZ, Maricélia Silva da. (2005). **Avaliação formativa na educação infantil**. Disponível em:
<<http://www.pedagobrasil.com.br/pedagogia/avaliacaoformativa.htm>> Acesso em: 14/ jun. 2005.

SANTOS. (Município). **Orientações Pedagógicas – Vol. I**. Prefeitura Municipal de Santos, S.P. Secretaria de Educação, Departamento Pedagógico. 2007.
Disponível em:
<http://www.santos.sp.gov.br/educacao/deped/or_pedag_vol1.doc> Acesso em: 30 ago. 2007.

SÃO PAULO. Acto n. 767, de 9 de janeiro de 1935 in: **Revista do Arquivo Municipal de São Paulo**, v. IX, 1935.

SÃO PAULO. Acto n. 795, de 15 de fevereiro de 1935 in: **Revista do Arquivo Municipal de São Paulo**, v. X, 1935.

SÃO PAULO. Acto n. 861, de 30 de maio de 1935 in: **Revista do Arquivo Municipal de São Paulo**, v. XII, 1935.

SÃO PAULO. Acto n. 1146, de 4 de julho de 1936 in: Separata em suplemento da **Revista do Arquivo Municipal de São Paulo**, v. XXVI, 1936.

SÃO PAULO. Alguns casos de Tuberculino – reação de Pirquet e Mantoux nos Parques Infantis. Separata da **Revista do Arquivo Municipal de São Paulo**, nº. LVII. Divisão de Educação e Recreio, Departamento de Cultura. São Paulo, 1939.

SÃO PAULO. **O ensino municipal e a educação brasileira**. – Secretaria Municipal de Educação. São Paulo: FAFE, 2000.

SÃO PAULO. Orientação Normativa nº 1/2004 – “Construindo um Regimento da Infância”. Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, Diretoria de Orientação Técnica, Divisão de

Educação Infantil. Publicada em Suplemento do **Diário Oficial do Município de São Paulo**, 4 dez. 2004.

SÃO PAULO. Portaria nº 4057/06, de 10 de outubro de 2006. Dispõe sobre a organização dos Projetos Especiais de Ação e dá outras providências. **Diário Oficial da Cidade de São Paulo**, 10 out. 2006.

SÃO PAULO. **Folheto Comemorativo do Jubileu de Ouro do Ensino Municipal de São Paulo**. Memória Técnica Documental, Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, 2006.

SAVIANI, Dermeval. **Educação Brasileira, Estrutura e Sistema**. São Paulo: Ed. Saraiva, 1973.

SAUL, Ana Maria. **Avaliação Emancipatória: desafio à teoria e à prática de avaliação e reformulação de currículo**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1994.

SCRIVEN, Michael. The methodology of evaluation. In: STAKE, R. E. (ed.) **Perspectives on curriculum evaluation**. AERA Monograph Series on Curriculum Evaluation, n. 1. Chicago: Rand McNally, 1967.

SHORES, Elizabeth F.; GRACE, Cathy. **Manual de Portfólio: um guia passo a passo para professores**. Trad. Ronaldo Cataldo Costa. Porto Alegre: ARTMED, 2001.

SNYDERS, G. **Escola, classes e lutas de classes**. Lisboa: Moraes, 1977.

SOUSA, Clarilza Prado de. Descrição de uma trajetória na/da avaliação educacional. In: BITAR, Hélia A. de Freitas et alli; CONHOLATO, Maria Conceição, FERREIRA, Maria José do Amaral (coords.). **Sistemas de Avaliação Educacional**. São Paulo: FDE, Diretoria de Projetos Especiais, 1998. p. 161-174. (Série Idéias, nº 30).

SOUSA, Sandra Zákia Lian. Revisando a teoria da avaliação da aprendizagem. In: SOUSA, Clarilza Prado de.(org.) **Avaliação do rendimento escolar**. 5ª ed. Campinas, SP: Papirus, 1995. p. 27-49.

_____. A prática avaliativa na escola de 1º Grau. In: SOUSA, Clarilza Prado de.(org.) **Avaliação do rendimento escolar**. 5ª ed. Campinas, SP: Papirus, 1995. p. 83-108.

SOUZA, Ana Maria Costa. **Educação e cuidado no atendimento infantil: uma proposta de gestão municipal comprometida com a criança**. 1995. 231 f. Tese (Doutorado). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1995.

STIERER, B. et alii. **Profiling, recording and observing: a resource pack for the early years**. Londres: Routledge, 1993.

STUFFLEBEAM, Daniel L. (1981). Alternativas em avaliação educacional: um guia de auto-ensino para educadores. In: SCRIVEN, Michael e STUFFLEBEAM, Daniel L. **Avaliação Educacional II: perspectivas, procedimentos, alternativas**. Trad. José Camilo dos Santos Filho e Maria Ângela Vinagre de Almeida. Supervisão de Lilia de Rocha Bastos, Lyra Paixão e Rosemary Greves Messik. Petrópolis: Vozes, 1981. p. 102-150.

THELEN, H. A. **Classroom grouping for teachability**. New York: Wiley, 1967.

TIERNEY, R.; CLARK, C. Portfolios: assumptions, tensions and possibilities. **Reading Research Quarterly**, 33 (4). 1991. p. 474-487.

TOBIAS, José Antonio. **História da Educação Brasileira**. 2ªed. São Paulo: Editora Juriscredi, 1976.

TOSH, David; WERDMULLER, Bem. ePortfolios and Wablogs. One vision for eportfolio development. **Univeristy of Edinburgh**. 15 de mar., 2004. 9 p. Disponível em: <http://www.eradc.org/papers/ePortfolio_weblog.pdf> Acesso em: 09 set. 2005.

TYLER, Ralph Winfred. **Princípios básicos de currículo e ensino**. 3ª ed. Trad. De Leonel Vallandro. Porto Alegre: Globo, 1976.

TYLER, Ralph. Entrevista concedida a Jeri Ridings Nowakowski, da Universidade de Michigan, em novembro de 1981. Disponível em: <<http://www.wmich.edu/evalctr/pubs/ops/ops13.html>> Acesso em 17 ago. 2007.

VALLET, Robert E. **Tratamento de distúrbios da aprendizagem**. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 1977.

VALIATI, Márcia Elisa; CAIRUGA, Rosana Rego. A avaliação como uma experiência compartilhada. **Pátio Educação Infantil**. Ano II, nº 4, abr/jul.2004. p. 40-43.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Avaliação da Aprendizagem: práticas de mudança – por uma práxis transformadora**. 5ª ed. São Paulo: Libertad, 2003. (Coleção Cadernos Pedagógicos do Libertad; v. 6.).

VECCHI, Vea. O papel do *Atelierista*. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella e FORMAN, George. **As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância**. Trad. Dayse Batista. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999. p. 129-141.

VIEIRA, Vânia Maria de Oliveira. Portfólio: uma proposta de avaliação como reconstrução do processo de aprendizagem. **Psicologia escolar e educacional**. dez/2002, vol. 6,n.2, p. 149-153.

VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas. **Portfólio, avaliação e trabalho pedagógico**. Campinas, SP: Papirus, 2004. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

_____. O portfólio no Curso de Pedagogia: ampliando o diálogo entre professor e aluno. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 90, 2005. p. 291-306.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

_____. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. COLE, Michael; SCRIBNER, Sylvia. (orgs.). Trad. José Cippola Neto et al. 6ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

VIGOTSKII, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Aléxis N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Trad. Maria da Penha Villalobos. 7ª ed. São Paulo: Ícone, 2001.

WALLEY, M.; DENNISON, M. Dialogue and documentation: sharing information and developing a rich curriculum. In WALLEY, M. (org.) **Involving Parents in their children's learning: Margy Whalley and the Pen Green Team**. London: Paul Chapman, 2001.

WARSCHAUER, Cecília. **A roda e o registro: uma parceria entre professor, alunos e conhecimento**. 3ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

WEFFORT, Madalena Freire. (coord.) **Observação, registro, reflexão – Instrumentos Metodológicos I**. São Paulo, Espaço Pedagógico, 1995.

WEFFORT, Madalena Freire. Aprendizagem do olhar. In: WEFFORT, Madalena Freire. **Observação, registro, reflexão – Instrumentos Metodológicos I**. São Paulo: Espaço Pedagógico, 1995. p. 13-14.

_____. Importância e função do registro escrito, da reflexão. In: WEFFORT, Madalena Freire. **Observação, registro, reflexão – Instrumentos Metodológicos I**. São Paulo: Espaço Pedagógico, 1995. p. 42-46.

WELDIN, Donna J.; TUMARKIN, Sandra R. **Parent involvement: more power in the portfolio process**. Paper presented at the Annual Conference and Exhibit of the Association for Supervision and Curriculum Development .Baltimore, MD. (ERIC Document Reproduction Service nº ED 411 066). March 22-25, 1997.

WHITEHEAD, Alfred North. **Os fins da educação e outros ensaios**. Trad. de Leônidas Gontijo de Carvalho. 3ª impr. São Paulo: Companhia Editora Nacional.

WIGGINS, Grant. The case for authentic assessment. **Practical Assessment, Research & Evaluation**, 2 (2). ERIC Clearinghouse on Tests Measurement and Evaluation Washington DC, American Institutes for Research, Washington, DC. (ERIC Document Reproduction Service nº ED 328 611). 1990.

WORTHAM, Sue C.; BARBOUR, Ann; DESJEAN-PERROTTA, Blanche. **Portfolio assessment: a handbook for preschool and elementary educators**. Olney, MD: Association for Childhood Education International, 1998.

ZABALZA, Miguel A. Diários de Aula – **Contributo para o estudo dos dilemas práticos dos professores**. Porto: Porto Editora, 1994.

_____. **Qualidade em educação infantil**. Trad. Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: ArtMed, 1998.