

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

MILENA PEDROSO RUELLA MARTINS

**AVALIAÇÃO NA/DA EDUCAÇÃO INFANTIL PAULISTANA:
UMA ANÁLISE DE NARRATIVAS DE PROFESSORAS**

SÃO PAULO

2023

MILENA PEDROSO RUELLA MARTINS

**AVALIAÇÃO NA/DA EDUCAÇÃO INFANTIL PAULISTANA:
UMA ANÁLISE DE NARRATIVAS DE PROFESSORAS**

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

Área de Concentração: Formação, Currículo e
Práticas Pedagógicas.

Linha de pesquisa: Formação de Professores e
Práticas Pedagógicas.

Orientadora: Profa. Dra. Rita de Cassia Gallego.

SÃO PAULO

2023

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catálogo da Publicação

Ficha elaborada pelo Sistema de Geração Automática a partir de dados fornecidos pelo(a) autor(a)
Bibliotecária da FE/USP: Nicolly Soares Leite - CRB-8/8204

Ma Martins, Milena Pedroso Ruella
AVALIAÇÃO NA/DA EDUCAÇÃO INFANTIL PAULISTANA:
UMA ANÁLISE DE NARRATIVAS DE PROFESSORAS / Milena
Pedroso Ruella Martins; orientadora Rita de Cassia
Gallego. -- São Paulo, 2023.
314 p.

Tese (Doutorado - Programa de Pós-Graduação
Formação, Currículo e Práticas Pedagógicas) --
Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo,
2023.

1. Documentação pedagógica. 2. Autoavaliação
institucional participativa. 3. Indicadores de
Qualidade. 4. Formação docente. 5. Registros. I.
Gallego, Rita de Cassia, orient. II. Título.

Nome: MARTINS, Milena Pedroso Ruella.

Título: Avaliação na/da Educação Infantil paulistana: uma análise de narrativas de professoras.

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

Aprovada em 09 de novembro de 2023.

Banca examinadora

Profa. Dra. Rita de Cassia Gallego (Orientadora e Presidente)

Instituição: Universidade de São Paulo (USP)

Prof. Dr. Elizeu Clementino de Souza (Convidado externo)

Instituição: Universidade do Estado da Bahia (UNEB)

Julgamento:

Profa. Dra. Célia Regina Batista Serrão (Convidada externa)

Instituição: Universidade Federal de São Paulo

Julgamento:

Profa. Dra. Bruna Ribeiro (Convidada externa)

Instituição: Assessora da SME - DIEI

Julgamento:

Profa. Dra. Monica Appezzato Pinazza (Convidada interna)

Instituição: Universidade de São Paulo (USP)

Julgamento:

Dedico este trabalho aos que de perto ou de longe me acompanham nessa jornada de vida, vida acadêmica e profissional.

E aos bebês, crianças, estudantes e educadoras/es da RME- SP por quem trabalho e pesquiso.

AGRADECIMENTOS

*Presentemente, eu posso me
Considerar um sujeito de sorte
Porque apesar de muito moço
Me sinto são, e salvo, e forte*

*E tenho comigo pensado
Deus é brasileiro e anda do meu lado
E assim já não posso sofrer
No ano passado*

*Tenho sangrado demais
Tenho chorado pra cachorro
Ano passado eu morri
Mas esse ano eu não morro*

(Sujeito de sorte – Belchior)

Depois de alguns anos desde o início do doutorado, chego aqui com muitos motivos para agradecer, apesar de tantos desafios e momentos difíceis que passei nesse período. A música de Belchior foi a “trilha sonora” do dia em que vi meu nome na lista de aprovados para o curso de pós-graduação, depois de ter sido reprovada no ano anterior. Ano em que também passei por uma inversão da lógica da vida e que por esse motivo, jamais serei igual. E com isso, “morri” um pouco, mas, aos poucos, fui encontrando novos caminhos e retomando a vida, até ser surpreendida com a feliz notícia da aprovação no doutorado. Um doce presente no meio do caos!

Sou grata pelos encontros que a vida tem me oportunizado. Grata porque há pouco mais de dez anos, sou orientanda da querida **Professora Dra. Rita de Cassia Gallego**, que, como já registrei nos agradecimentos da dissertação do mestrado, é uma pessoa inspiradora! Agradeço pela paciência e confiança em mim desde o projeto do mestrado até a tese do doutorado quando eu não sabia por onde (re)começar a escrita, e ela deu direcionamentos e apoio para o texto existir! Agradeço pelo aprendizado na disciplina cursada ainda no mestrado, pelo estágio, pelos convites para compartilhar algumas experiências que tenho na rede municipal de ensino em suas aulas, pelos encontros de orientação, pelos cafés (até de forma remota!) e pela leveza com que orienta e ensina.

Meus agradecimentos também:

Aos queridos Professores da banca de defesa: **Prof. Dr. Elizeu Clementino de Souza** e **Profa. Dra. Célia Regina Batista Serrão**, que também compuseram a banca do exame de qualificação e deram contribuições tão importantes para o desenvolvimento da pesquisa. Fizeram uma leitura cuidadosa, atenta e deixaram por escrito suas orientações para a

continuidade do trabalho. Agradeço porque, prontamente, aceitaram o convite de fazerem parte da banca da defesa.

À **Profa. Dra. Mônica Appezzato Pinazza**, que também aceitou prontamente em fazer parte da banca de defesa, por quem tenho grande admiração desde os tempos de leitura de seus textos, na graduação em Pedagogia. Cursei sua disciplina na pós-graduação “Desenvolvimento profissional, culturas docentes e culturas institucionais”, que foi fundamental para as referências metodológicas da pesquisa e para a reflexão sobre minha trajetória como educadora e pesquisadora. Também participei como ouvinte da disciplina, que ela coordenou junto aos Professores Drs. João Formosinho e Júlia Oliveira-Formosinho, “Pedagogias da Infância”. Poder participar desta disciplina foi muito enriquecedor, pois tratou tanto das questões da formação e desenvolvimento profissional de professores, quanto sobre os conceitos de documentação pedagógica, pedagogia da infância, pedagogia participativa e escuta das crianças.

À **Profa. Dra. Bruna Ribeiro**, que tem atuado na assessoria da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo há quase uma década e contribuído muito para a cultura da autoavaliação institucional participativa e para uma Pedagogia participativa e pautada pela escuta dos bebês e crianças. Dos encontros da vida, poder fazer parte de um grupo de trabalho que conta com sua presença é um privilégio. Que bom ter recebido a devolutiva com seu aceite para compor a banca da defesa!

Aos Professores suplentes da banca de defesa:

À **Profa. Dra. Vivian Batista da Silva**, que também admiro pelos tempos de estágio, pelas aulas da graduação que acompanhei e que aprendi tanto!

À **Profa. Dra. Renata Marcílio Cândido**, que conheci nos tempos do mestrado, colaborou com a revisão e correções da dissertação e, prontamente, aceitou fazer parte deste meu novo desafio.

À **Profa. Dra. Cristina Aparecida Colasanto**, colega de trabalho, que pude conviver no período do grupo de trabalho para elaboração da normativa de registros, com quem aprendi muito sobre o fazer da coordenação pedagógica e quem fez uma leitura generosa do meu texto de qualificação. Agora, alguns anos depois, novamente, se dispôs a contribuir com a leitura desta tese.

À **Profa. Dra. Isabela Bilecki da Cunha**, colega da supervisão escolar, admirável em sua prática profissional, com quem partilhei dos atendimentos de plantão ano passado e que aceitou fazer parte desse momento do meu percurso acadêmico.

Ao **Prof. Dr. Marcelo Oliveira do Nascimento**, colega da supervisão escolar, com quem compartilhei no último ano o processo da escrita da tese, fui desafiada a lecionar em suas turmas de estudantes para concurso público e tenho aprendido muito sobre o fazer da supervisão escolar.

À querida **Profa. Ms. Eliana Ferasin Vilarrubia**, colega da supervisão escolar e revisora deste trabalho. Rigor e competência a acompanham, e que alegria quando antes mesmo de eu pedir que lesse meu trabalho, me perguntou se poderia fazê-lo!

Às Professoras das disciplinas cursadas:

À querida **Profa. Dra. Lisete Arelaro** (*em memória*), que ministrou a primeira disciplina que cursei no doutorado: “Paulo Freire e os desafios atuais da educação brasileira”. No primeiro dia de aula, procurei pela Professora, pois a disciplina já estava com a turma cheia, mas era uma boa opção no horário noturno, período que eu tinha disponibilidade para estudar. Com toda tranquilidade e um sorriso acolhedor, ela me disse: “- A turma tá meio cheinha, mas, vem, pode entrar, a gente dá um jeito!” Quanta gratidão e alegria por ter tido o privilégio de ser sua aluna naquele semestre!

À **Profa. Dra. Sandra Maria Zákia Lian Sousa**, pela densa e importante bibliografia da disciplina “Avaliação da educação infantil: concepções teórico-metodológicas e implicações para políticas educacionais”, essencial para esta pesquisa.

À **Profa. Dra. Rosa Iavalberg**, pelas reflexões sobre infância e práticas pedagógicas, na disciplina “Arte na Educação”.

À **Profa. Dra. Helena Coharik Chamlian**, pelas aulas com fundamentos importantes sobre “A Formação do Professor Universitário”.

Às Professoras participantes da pesquisa: **Frida, Luiza, Nise, Dolores, Viola e Edna**, queridas colegas de rede, nos encontramos em diferentes momentos e situações e que foram inspiradoras para o estudo acontecer! Me emocionei e me encantei com suas histórias diversas, particulares, complexas, cheias das (in)coerências, inquietudes e lutas que fazem parte do ser professora.

Às Professoras **Renata Honora e Maria Gilvaneide Gourlat**, pelas imagens concedidas e que elucidaram o que somente as palavras não dariam conta no estudo.

Aos colegas de pós-graduação que convivi mais de perto no início do curso: **Fulvia e Leonardo, Lívia, Vanessa**, e, em especial, **Marina e Miriam**, me ajudaram nas dúvidas sobre a “reta final”. Ao meu amigo e “cumpadi” **Marcos**, com quem também compartilho dos desafios da escrita/ pesquisa, da educação municipal e que tem ao seu lado as meninas mais queridas: **Bruna e Júlia**.

Aos queridos colegas de trabalho das escolas que passei nesse período de pesquisa: da **EMEI Pedro Álvares Cabral Moraes**, do **CEI Jardim Japão**, da **Supervisão Escolar da Diretoria Regional de Educação Jaçanã-Tremembé**. Às equipes da **EMEI Margareth de Fátima Marques de Azevedo e EMEF Hipólito José da Costa**, aos colegas queridos e sabidos da **Divisão Pedagógica da Educação Infantil da DRE-JT**, às colegas do **grupo de trabalho da normativa de registros**. Quantos bons encontros e aprendizados tenho com vocês!

Por fim, aos que me acompanham de perto:

À minha filha **Sara**, que assim como na música “Espatódea” do Nando Reis, me faz pensar: *“não sei se o mundo é bom, mas ele ficou melhor, quando você chegou e perguntou: tem lugar pra mim?”*. É um doce desafio ser sua mãe! As minhas ausências durante o doutorado não foram fáceis, durante as disciplinas, eu chegava em casa e ela já estava dormindo e na escrita final, estava perto, mas distante... Mesmo assim, conseguimos aproveitar nosso tempo juntas estando em casa, nas refeições e em alguns breves passeios.

Ao meu companheiro **William**, que esteve presente e paciente em todo esse processo dos bastidores: meu cansaço, mau humor, crises e dúvidas, empolgação com o percurso da pesquisa e madrugadas em claro escrevendo. Que foi sensível e cuidou de nós du: principalmente, nesses últimos meses. Acho que agora compro a bicicleta e te acompanho!

Aos meus pais, **Vera e Otacílio** (*em memória*). Sendo mãe, hoje entendo um pouco do quanto fizeram por mim e pelas minhas irmãs. Durante o curso, estive na casa deles para nossos cafés e almoços, reformas, cuidar do meu pai antes de retornar para o hospital (e partir...), para a gravação de uma das entrevistas da pesquisa e para escrever a tese. Cuidei um pouco deles na pandemia e nos últimos dias do meu pai. E eles cuidaram de mim durante a vida e ficaram com a Sara em vários momentos que precisei. “Andar com fé eu vou, que a fé não costuma falhar” é a maior lição que me deram.

Às minhas irmãs **Meire e Márcia**, pelo incentivo, pelas caminhadas no parque, por cuidarem da Sara, pela escuta aos meus desabafos. Por conta delas, agora tenho mais uma turma para agradecer, por existirem e alegrarem nossa família: Tio **Bruno**, meus sobrinhos **Guilherme, Letícia e Dom**, que acabou de chegar e ressignificar muito para nós todos!

Aos meus sogros, pelo cuidado por nós três. E aos amigos da vida, de risos, praia e cafés: **Ana, Eduardo, Érik, Luana, Bernardo e Caetano, Carol, Luzinete e Luciene**.

À vida, porque apesar de tudo, posso me considerar um sujeito de sorte!

Escolher escrever é rejeitar o silêncio.
(Chimamanda Ngozi Adichie)

RESUMO

MARTINS, Milena Pedroso Ruella. Avaliação na/da educação infantil paulistana: uma análise de narrativas de professoras. 2023. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2023.

Esta tese apresenta os resultados da pesquisa de doutorado, a qual investigou duas instâncias da avaliação na educação infantil que ocorrem na rede municipal de São Paulo, denominadas no estudo como institucional e pedagógica, por meio da abordagem metodológica das narrativas (auto)biográficas de professoras. A opção metodológica justifica-se pelo fato de que estas proposições se destinam expressivamente às professoras e, desse modo, por meio das narrativas, buscou-se valorizar, conhecer e analisar as relações entre suas experiências, saberes e trajetórias diante das questões relativas à avaliação. Entende-se as duas instâncias da avaliação por: a) Institucional: a autoavaliação institucional participativa (AIP) - Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana (IQs – São Paulo, 2015) - realizada pela comunidade escolar com fins de verificar e melhorar a qualidade do atendimento prestado à primeira infância, e b) Pedagógica: a elaboração da documentação pedagógica para o acompanhamento do percurso educativo das crianças na escola, reflexão e replanejamento do trabalho docente e comunicação à comunidade sobre o cotidiano e aprendizagem das crianças. Para realização da pesquisa, foram consultados documentos curriculares e legislações que tratam da avaliação para a educação infantil em âmbito federal e municipal, no período de 1996 a 2019, nas dimensões pedagógica e institucional. Também foi realizado o levantamento de produções acadêmicas sobre o tema da pesquisa, bem como a leitura de fontes bibliográficas que conceituam o tema deste estudo: documentação pedagógica (cujos pilares são a escuta, a observação, o registro e a reflexão) e a implementação da avaliação institucional no contexto paulistano. As fontes nucleares consistiram nas narrativas de seis docentes da educação infantil da rede municipal de São Paulo, em Centros de Educação Infantil e Escolas Municipais de Educação Infantil da rede direta, para compartilhar as suas experiências profissionais que expressam incorporações das proposições em avaliação pedagógica e institucional, com destaque às dimensões dos Indicadores de Qualidade “participação, escuta e autoria dos bebês e crianças” e “relações étnico-raciais e de gênero”. As narrativas foram evidenciadas por meio de relatos escritos e orais que tiveram os objetivos de expressar, sistematizar, teorizar essas experiências e analisar os registros que compõem suas práticas avaliativas, dentre os quais foram compartilhados: cartas de intenções, portfólios, relatórios e diários de bordo. Destacam-se das categorias de análise os desafios e potencialidades da avaliação pedagógica e institucional, evidenciadas pelas narrativas das professoras. Concluiu-se que as práticas avaliativas adotadas pela rede municipal de ensino são coerentes com os princípios da Pedagogia da infância e com as proposições federais e se faz necessário investir em formação para a ressignificação das práticas pedagógicas na educação infantil e para a cultura de avaliação institucional participativa. Também conclui-se que a participação dos bebês e das crianças no cotidiano e nas decisões da escola precisa se efetivar como práticas de toda rede e que as devolutivas e o acompanhamento dos planos de ação das escolas devem ser feitos pelas instâncias superiores a elas, diretorias regionais de educação e secretaria municipal de educação.

Palavras-chave: Documentação pedagógica; Autoavaliação institucional participativa; Indicadores de Qualidade; Formação docente; Registros.

ABSTRACT

MARTINS, Milena Pedrosa Ruella. **Evaluation in/of Early Childhood Education in São Paulo: an analysis of teachers' narratives.** Thesis (Doctorate in Education) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2023

This thesis presents the results of the doctoral research, which investigated two instances of evaluation in early childhood education that occur in the municipal network of São Paulo, named in the study as institutional and pedagogical, through the methodological approach of the (auto)biographical narratives of teachers. The methodological option is justified by the fact that these propositions are expressively intended for teachers and, thus, through the narratives, we sought to value, know and analyze the relationships between their experiences, knowledge and trajectories in the face of questions related to the evaluation. The two instances of evaluation are understood as: a) Institutional: participatory institutional self-assessment - Quality Indicators of early childhood education in São Paulo city (São Paulo, 2015) - carried out by the school community in order to verify and improve the quality of care provided to early childhood, and b) Pedagogical: the preparation of pedagogical documentation for monitoring the educational path of children at school, reflection and re-planning of teaching work and communication to the community about the daily life and learning of children. To carry out the research, curriculum documents and legislation dealing with evaluation for early childhood education at the federal and municipal levels, in the pedagogical and institutional dimensions, from 1996 to 2019, were consulted. A survey of academic productions on the research theme was also carried out, as well as the reading of bibliographic sources that conceptualize the theme of this study: pedagogical documentation (whose pillars are listening, observation, recording and reflection) and the implementation of institutional evaluation in the São Paulo city context. The nuclear sources consisted of the narrative of a group of six teachers who teach in early childhood education in the municipal network of São Paulo city, in CEIs (Early Childhood Centers) and EMEIs (Municipal Children Education Schools) of the direct network, was invited to share their professional experiences that express incorporations of propositions in pedagogical and institutional evaluation, with emphasis on the dimensions of the IQs (Quality Indicators) “participation, listening and authorship of babies and children” and “ethnic-racial and gender relations”. The narratives were evidenced through written and oral reports that aimed to express, systematize, theorize these experiences and analyze the records that make up their evaluative practices, among which were shared: letters of intent, portfolios, reports and logbooks. From the categories of analysis, the challenges and potentialities of pedagogical and institutional evaluation stand out, as evidenced by the teachers' narratives. It was concluded that the evaluative practices adopted by RME (Municipal Education Net) are consistent with the principles of childhood Pedagogy and with federal propositions and it is necessary to invest in training for the re-signification of pedagogical practices in early childhood education and for the culture of participatory institutional evaluation. It is also concluded that the participation of babies and children in everyday life and in school decisions needs to be implemented as practices of the entire network and that the feedback and monitoring of the schools' action plans must be done by the higher bodies, DREs (Regional Directorate of Education) and SME (Municipal Departmente of Education).

Keywords: Pedagogical documentation; Participatory institutional self-assessment; Quality Indicators; Teacher training; Records.

LISTA DE FIGURAS

- Figura 1- Documentos federais para avaliação na/da educação infantil
- Figura 2 - Documentos municipais para avaliação na/da educação infantil
- Figura 3 - Contextos de investigação I
- Figura 4 - Registros da professora Frida
- Figura 5 - Contextos de investigação 2
- Figura 6 - Carta de intenções – professora Frida
- Figura 7 - Carta de intenções – professora Frida (continuação)
- Figura 8 - Carta de intenções - professora Viola
- Figura 9 - Carta de intenções – professora Frida II
- Figura 10 - Carta de intenções – professora Frida II (continuação)
- Figura 11 – Diário de bordo e transcrição do texto – professora Nise
- Figura 12 - Diário de bordo e transcrição do texto II – professora Nise (continuação)
- Figura 13 - Diário de bordo e transcrição do texto III – professora Nise (continuação)
- Figura 14 - Diário de bordo e transcrição do texto IV – professora Nise (continuação)
- Figura 15 - Cadernos de memórias
- Figura 16 - Cadernos de memórias II
- Figura 17 - Carta de intenções - professora Viola II
- Figura 18 - Diário de bordo e transcrição do texto – de 16 a 20/03/2020
- Figura 19 -Trecho de carta de intenções
- Figura 20 - Apresentação do bloção
- Figura 21 - Apresentação do bloção II
- Figura 22 - Apresentação do bloção III
- Figura 23 - Apresentação do bloção IV
- Figura 24 - Relatório – professora Frida
- Figura 25 - Relatório – professora Luiza
- Figura 26 - Relatório – professora Luiza II
- Figura 27 - Relatório – professora Nise
- Figura 28 - Relatório – professora Nise II
- Figura 29 - Registros de portfólio I
- Figura 30 - Registros de portfólio II
- Figura 31 - Registros de portfólio III

Figura 32 - Registros de portfólio IV

Figura 33 - Diário de bordo e transcrição do texto

Figura 34 - Jornal “Brincadeiras & Tudo” I

Figura 35 - Jornal “Brincadeiras & Tudo” II

Figura 36 - Jornal “Brincadeiras & Tudo” III

Figura 37 - Jornal “Brincadeiras & Tudo” IV

Figura 38 - Diário de bordo e transcrição do texto II

Figura 39 - Diário de bordo e transcrição do texto III

Figura 40 - Trecho de portfólio

Figura 41 - Trecho de portfólio II

Figura 42 - Trecho de portfólio III

Figura 43 - Trecho de portfólio IV

Figura 44 - Registros do projeto organizado pela professora Dolores

Figura 45 - Registro de portfólio I

Figura 46 - Registro de portfólio II

Figura 47 - Registro de portfólio III

Figura 48 - Registro de portfólio IV

Figura 49 - Registro de portfólio V

LISTA DE TABELAS

- Tabela 1 - Escolas de educação infantil da cidade de São Paulo
- Tabela 2 - Pesquisas sobre avaliação pedagógica
- Tabela 3 - Pesquisas sobre avaliação institucional
- Tabela 4 - Pesquisas sobre narrativas (auto) biográficas
- Tabela 5 - Publicações federais e municipais para a avaliação na/ da educação infantil
- Tabela 6 - Modelo de Plano de Ação dos IQs
- Tabela 7 - Proporção educador/criança na PMSP
- Tabela 8 - Comparativo dos Indicadores de Qualidade: versão federal e municipal
- Tabela 9 - Caracterização das professoras A
- Tabela 10 - Caracterização das professoras B
- Tabela 11 - Síntese das formas de organização da avaliação pedagógica
- Tabela 12 - Síntese dos registros para documentação pedagógica
- Tabela 13 - Desafios e potencialidades da avaliação pedagógica
- Tabela 14 - Cartas de intenções professora Luiza
- Tabela 15 - Desafios e potencialidades da AIP
- Tabela 16 - Relato da professora Dolores
- Tabela 17 - Relato da professora Dolores II

LISTA DE SIGLAS

AD	Assistente de Direção
AEE	Atendimento Educacional Especializado
AIP	Autoavaliação institucional participativa
ATE	Auxiliar Técnico de Educação
BDTD	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CCI	Centro de Convivência Infantil
CECI	Centro de Educação e Cultura Indígena
CEFAM	Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério
CEI	Centro de Educação Infantil
CEMEI	Centro Municipal de Educação Infantil
CF	Constituição Federal
CIEJA	Centro de Integração de Educação de Jovens e Adultos
CIPS	Centro Infantil de Proteção à Saúde
CJ	Complementação de Jornada
CP	Coordenadora Pedagógica
CRAI	Centro de Referência e Atendimento para Imigrantes
DIEI	Divisão de Educação Infantil
DIPED	Divisão Pedagógica
DRE	Diretoria Regional de Educação
EF	Ensino Fundamental
EI	Educação Infantil
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EMEBS	Escola Municipal de Educação bilíngue para surdos
EMEI	Escola Municipal de Educação Infantil
FCC	Fundação Carlos Chagas
GSA	Google Sala de Aula
GT	Grupo de trabalho
IBICT	Instituto Brasileiro de Informação Científica e Tecnológica
IN	Instrução Normativa
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
JEIF	Jornada Especial Integral de Formação

LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
MEC	Ministério da Educação
OCs	Orientações Curriculares: expectativas de aprendizagens e orientações didáticas para a Educação infantil
OMS	Organização Mundial de Saúde
OSC	Organização da Sociedade Civil
PAE	Programa de Aperfeiçoamento de Estágio
PEA	Projeto Especial de Ação
PEI	Professor/a de Educação Infantil
PMSP	Prefeitura do município de São Paulo
PPP	Projeto Político Pedagógico
PSOL	Partido Socialismo e Liberdade
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil
RME	Rede Municipal de Ensino
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SAP	Sala de apoio pedagógico
SAS	Secretaria de Assistência Social
SciELO	<i>Scientific Electronic Library Online</i>
SME	Secretaria Municipal de Educação
SMRI	Secretaria Municipal de Relações Internacionais
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UE	Unidade Escolar

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	20
<i>Conceituando avaliação na/da educação infantil</i>	26
<i>Quais implicações das recomendações acerca da avaliação pedagógica e institucional nas práticas docentes?</i>	29
<i>Da organização da educação infantil na rede paulistana de ensino</i>	30
<i>Estudos sobre avaliação na/da educação infantil e narrativas autobiográficas</i>	35
<i>Pesquisas sobre avaliação pedagógica</i>	35
<i>Pesquisas sobre avaliação institucional</i>	42
<i>Pesquisas sobre avaliação pedagógica</i>	47
CAPÍTULO 1. AVALIAÇÃO NA/DA EDUCAÇÃO INFANTIL: ESFERAS PEDAGÓGICA E INSTITUCIONAL	53
1.1 Avaliação na/da educação infantil: contextos federal e municipal	53
1.2 Avaliação pedagógica: concepções teóricas no contexto paulistano	65
1.2.1 <i>Sentidos da escrita e do registro pedagógico</i>	65
1.2.2 <i>Documentação pedagógica: inspirações para o contexto paulistano</i>	69
1.2.3 <i>Modalidades de registros para documentação pedagógica apresentados no estudo</i> ...	74
1.2.3.1 <i>Cartas de intenções</i>	74
1.2.3.2 <i>Semanário/ diário de bordo</i>	74
1.2.3.3 <i>Portfolio/blocão</i>	75
1.2.3.4 <i>Relatórios do acompanhamento das aprendizagens</i>	76
1.2.3.4.1 <i>Participação das crianças nos relatórios</i>	80
1.2.3.4.2 <i>Participação das famílias nos relatórios</i>	82
1.3 Avaliação institucional no contexto paulistano	83
1.3.1 <i>Avaliação institucional: de eletiva à parte do calendário oficial</i>	83
1.3.2 <i>Estrutura da avaliação institucional</i>	86
1.3.3 <i>Indicadores de Qualidade: uma proposta curricular?</i>	91
1.3.4 <i>Participação das crianças na avaliação institucional</i>	93
1.3.5 <i>Cultura de autoavaliação versus avaliação externa</i>	95
CAPÍTULO 2. O POTENCIAL DAS NARRATIVAS DE PROFESSORAS PARA A ANÁLISE DE PRÁTICAS AVALIATIVAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL	98
2.1 Critérios de escolha das professoras participantes da pesquisa	101
2.2 “Contrato da pesquisa”, formas e etapas da construção do corpus da pesquisa	107
2.3 Caracterização das professoras participantes da pesquisa: trajetórias formativas e de experiências profissionais	110
2.4 Apresentação das professoras participantes: narrativas sobre identidade profissional e trajetórias	114
2.4.1 <i>Professora Frida</i>	114
2.4.2 <i>Professora Luiza</i>	118
2.4.3 <i>Professora Nise</i>	122

2.4.4 Professora Dolores	125
2.4.5 Professora Viola	129
2.4.6 Professora Edna	134
CAPÍTULO 3. AVALIAÇÃO PEDAGÓGICA: DESAFIOS, POTENCIALIDADES E DIMENSÕES NARRADAS PELAS PROFESSORAS.....	138
3.1 Narrativas docentes sobre os desafios e potencialidades da avaliação pedagógica..	143
3.2 A dimensão do planejamento na avaliação pedagógica	148
3.3 A dimensão do planejamento e dos registros no período de atendimento remoto emergencial	160
3.4 A dimensão dos registros na avaliação pedagógica	168
3.5 Os relatórios das aprendizagens e seu papel na avaliação pedagógica.....	190
CAPÍTULO 4. AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL: DESAFIOS E POTENCIALIDADES EVIDENCIADAS PELA ANÁLISE DAS NARRATIVAS DAS PROFESSORAS	204
4.1 Desafios e potencialidades da avaliação institucional	204
4.1.1 <i>Dos desafios.....</i>	206
4.1.2 <i>Das potencialidades.....</i>	214
4.2 Participação, escuta e autoria de bebês e crianças nas práticas docentes	221
4.3 Relações étnico-raciais e de gênero nas práticas docentes	239
4.3.1 <i>As práticas docentes e as questões relativas a gênero na educação infantil.....</i>	241
4.3.2 <i>As práticas docentes para uma educação infantil antirracista</i>	247
4.3.3 <i>As práticas docentes para uma educação infantil que acolha todos os povos.....</i>	258
CONSIDERAÇÕES FINAIS	270
REFERÊNCIAS	290
APÊNDICES	307
A. <i>Termo de consentimento livre e esclarecido</i>	307
B. <i>Tabela 2 - Pesquisas sobre avaliação pedagógica</i>	308
C. <i>Tabela 3 - Pesquisas sobre avaliação institucional</i>	310
D. <i>Tabela 4 - Pesquisas sobre narrativas (auto) biográficas</i>	312

INTRODUÇÃO

Início essa tese com uma frase do poeta Manoel de Barros: “para se atingir a ignorância é preciso estudar”. Essa frase volta e meia me persegue, especialmente neste período que (ainda) considero árduo, que é o da escrita da tese. Digo isto, porque relendo os textos para a dissertação do mestrado, usei a mesma expressão “da árdua tarefa de escrever”. E a escrita, que é essencial no processo de pesquisa, perpassa por mim com muitas sensações, desde as ideias fervilhando na cabeça, o que anoto em blocos de nota (de papel ou no celular), grifo livros e crio planilhas com excertos, até pensamentos de desistência, como: “por que decidi por isto?”, “qual é mesmo o sentido de estar aqui?”. Ainda mais diante dos acontecimentos ocorridos pouco antes e durante a pesquisa: o luto por três perdas na família, a pandemia, os muitos recomeços e reinvenções da vida, do cotidiano, do trabalho e dos sentidos, inclusive para concluir os estudos, que foi prorrogado por mais dois anos, durante a pandemia.

Conciliar ser mulher, mãe, ter um companheiro, família e trabalho com os estudos foi um grande desafio, com a sensação constante de estar em falta com alguém (o que me inclui) e com tarefas acumuladas. Contudo, aqui estou, diante do texto que há pouco tempo não sabia por onde (re)começar e na expectativa de ter, minimamente, respondido às questões iniciais com o rigor acadêmico que a pesquisa requer.

E o conflito aumenta quando volto à frase de Manoel de Barros: quanto mais estudo (e escrevo), mais percebo o quanto não sei, ou o quanto não dei conta de registrar sobre muitas coisas. Sim, porque neste mergulho das escolhas pelas disciplinas a cursar, pelas leituras realizadas, pelo tema da pesquisa e pelos recortes que foram feitos para delinear o estudo, percebo o quanto acabo deixando de lado assuntos que também são pertinentes à pesquisa, mas o faço porque é impossível dar conta de tudo.

Esses meus primeiros parágrafos-desabafos não estão descolados da essência do que quis tratar com a pesquisa. Propus-me a discutir as instâncias de avaliação na educação infantil (EI) na rede municipal de São Paulo na perspectiva das narrativas das professoras. E, trabalhando na rede com elas (na sala de aula ou nas formações), compreendo que boa parte da demanda da avaliação requer registros e escrita, e que sendo assim, escrever, mais uma vez, é uma tarefa árdua! Mobiliza nossos saberes, traz reflexões, é incômodo porque é um exercício de olhar para si, para o trabalho realizado, para as proposições e para os desafios do

cotidiano (em pequena e larga escala) e nos exige uma sistemática, escolhas, estudo e “ignorâncias” (ainda sobre o que deixamos de lado).

Portanto, o ponto de partida da opção metodológica foi reconhecer, mais uma vez - tendo em vista de que no mestrado, considero que fiz uma primeira incursão na pesquisa fazendo uso das narrativas - as especificidades das trajetórias de formação dos sujeitos da pesquisa e de como mobilizam seus saberes diante das demandas impostas ao seu trabalho. No caso do doutorado, a investigação teve como objeto nuclear a avaliação das instituições em que as professoras atuam e a avaliação do trabalho realizado com e das crianças.

E estudando sobre as narrativas, encanto-me com as palavras de Josso (2010), ao dizer que quando os sujeitos narram seus relatos de experiência, sublinham: “a propósito desta história aqui tem a minha”. Isso porque, na história das transições das proposições de uma rede de ensino, estão os sujeitos que fazem essa história, que não é linear, não é mecânica, não é como uma equação matemática (como chamei no mestrado); é dinâmica, viva, complexa e com muitas histórias a contar daqueles que estão diariamente no “chão da escola” com os bebês e as crianças.

O que para Michel de Certeau, em “A invenção do cotidiano” (2014) e para Roger Chartier, em “O mundo como representação” (1991), significa reconhecer que nas práticas cotidianas, as professoras incorporam essas proposições não “fabricadas por elas”, mas as recriam, reinventam, ajustam ao seu fazer cotidiano, de modo que a “apropriação, a nosso ver, visa uma história social dos usos e das interpretações, referidas a suas determinações fundamentais e inscritas nas práticas específicas que as produzem” (Chartier, 1991, p. 180).

Então, tendo em vista minha trajetória, quais caminhos percorri até fazer estas escolhas para esta pesquisa? No mestrado, procurei compreender como professoras de educação Infantil também da rede paulistana, em diferentes momentos da carreira, incorporaram em suas práticas as inovações advindas da Secretaria Municipal de Educação (SME), por meio do currículo implantado na rede de ensino e dos cursos de formação nas áreas do conhecimento destacadas neste material. Considerando as histórias de vida, trajetórias formativas e profissionais, tempos de carreira e culturas escolares em que estas professoras estavam inseridas (Tardif, 2002; Huberman, 1995; Frago, 1996), ficou evidente que as reformas educacionais perpassam diferentes instâncias educativas, e que, ao dar visibilidade aos relatos das professoras sobre as condições reais de trabalho, existem

diferentes saberes que são mobilizados para a ressignificação das práticas, e neste processo, os sujeitos tornam-se também autores e produtores de novos saberes pedagógicos.

A conclusão do estudo realizado no âmbito do mestrado¹ provocou outras questões; isso porque posteriormente à implementação das “Orientações Curriculares: expectativas de aprendizagens e orientações didáticas para a educação infantil” (São Paulo, 2007) – documento analisado na pesquisa, na transição de um governo municipal para outro², a proposta subsequente da rede municipal de São Paulo para a educação infantil colocou a avaliação no centro do trabalho educativo, expedindo um documento que dá ênfase à questão (São Paulo, 2013).

Essa ênfase ocorreu não apenas por uma concepção de educação infantil, mas pela obrigatoriedade da matrícula das crianças de quatro anos nesta etapa da educação básica³, em que, portanto, parte da documentação pedagógica tão discutida nos documentos, devendo-se incluir os relatórios de desenvolvimento e aprendizagem das crianças, a serem encaminhados ao ensino fundamental. Os relatórios também têm a finalidade de serem um documento comprobatório da frequência e passagem das crianças pela educação infantil.

Algo importante a ser sublinhado é que meu percurso acadêmico acompanha minha trajetória profissional. Sou uma pesquisadora que investiga o próprio contexto de trabalho, uma vez que sou professora de educação infantil e também vivencio as transições curriculares, as inovações (ou reinvenções) pedagógicas e observo o movimento de professoras, gestoras e formadoras⁴ nos processos de implementações curriculares.

Próximo à defesa do mestrado, fui aprovada em um concurso para a supervisão escolar, o qual aguardo a chamada ainda este ano, após pleitear durante três anos o tempo de experiência necessário em cargos de gestão escolar, para assumir a função desse concurso, que teria expirado em 2020, mas com o congelamento dos prazos dos concursos no período da

¹ Dissertação apresentada por mim ao programa de pós-graduação da FEUSP em 2016, intitulada: *Saberes docentes e inovações curriculares: um estudo acerca da incorporação das Orientações Curriculares às práticas de professoras da Educação Infantil da rede municipal de São Paulo*.

² O período de implementação das OCs corresponde de 2007 a 2012, sob a gestão do Prefeito Gilberto Kassab e o período de implementação da Orientação Normativa n. 01/2013 corresponde ao período de 2013 a 2016, sob a gestão do Prefeito Fernando Haddad.

³ Emenda Constitucional n° 59/2009.

⁴ Faço a escolha pelo gênero feminino ao referir-me aos profissionais da educação por serem maioria e nesta pesquisa, as participantes são todas mulheres.

pandemia da Covid-19, teve a última autorização para chamada de aprovados e ampliação de 51 novos cargos no penúltimo dia de sua vigência⁵.

Desde a aprovação no concurso, participei de muitas eleições para cargos de substituição e exerci em maior tempo a função de coordenadora pedagógica e, desde 2021, substituo na supervisão escolar. A partir dessa experiência, vejo a escola e o trabalho pedagógico com outra perspectiva, os desafios aumentaram, pois antes me preocupava em gerir o tempo, os espaços, as aprendizagens e as experiências das crianças em uma ou duas turmas; depois, de toda escola, acrescida a formação permanente das professoras, na medida do possível, dos funcionários, atender à comunidade, às famílias e articular ações na gestão escolar; e hoje atendo dez escolas (do CEI – Centro de Educação Infantil à EJA – Educação de Jovens e Adultos).

Essas experiências têm sido enriquecedoras para meu desenvolvimento profissional e proporcionado o contato com diferentes esferas do processo educativo, da sala de aula à Secretaria Municipal de Educação (SME), seja realizando reuniões de estudos com as professoras na escola, ou com as equipes gestoras das escolas que acompanho, na formação permanente junto ao grupo de coordenadoras, e em grupos de estudo/trabalho da SME, em que em um deles redigimos um documento normativo sobre registros pedagógicos. Por conta dessas funções, foi possível transitar em diferentes Diretorias Regionais de Educação (DREs), conhecer experiências inspiradoras de professoras e são algumas dessas que convidei para participarem com suas narrativas para a pesquisa desenvolvida no âmbito do doutorado apresentada nesta tese.

Estas vivências enquanto educadora da rede são positivas, mas também evocam muitos dos desafios da ação docente. Dentre eles retomo o quadro que apresentei na dissertação do mestrado, em que as professoras identificaram os elementos que consideravam dificultadores do seu trabalho, como o número elevado de crianças por agrupamento (na faixa etária de 4 e 5 anos, chega até 35 crianças por professora!), as condições estruturais das escolas (recursos humanos, arquitetura e materiais), falta de compreensão das concepções pedagógicas por parte dos educadores (incluindo professoras, funcionários e gestão escolar). Lido com estes desafios cotidianamente e, mesmo assim, insisto na ideia de trazer os referenciais teóricos em voga na educação infantil, de socializar boas práticas, de valorizar o registro e a autoria das professoras e das crianças.

⁵ Lei municipal nº17.960 de 2023. A efetivação do cargo ocorreu em 02/01/2024.

E sempre que me deparo com situações difíceis do cotidiano da escola, relembro as premissas ou as crenças que norteiam minhas ações, referenciadas na obra de Paulo Freire em “Pedagogia da Autonomia” (1996), que li e estudei quando aluna da graduação:

Não posso ser professor se não percebo cada vez melhor que, por não poder ser neutra, minha prática exige de mim uma definição. Uma tomada de posição. Decisão. Ruptura. Exige de mim uma escolha entre isso e aquilo (...) sou professor contra a ordem capitalista vigente que inventou esta aberração: a miséria na fartura. Sou professor a favor da esperança que me anima apesar de tudo. (Freire, 1996, p.102-103)

É pensando na ação educativa como um ato político, no sentido de tomada de decisão, de posicionamento acerca do que entendo por uma educação de qualidade (pública, gratuita e laica) que insisto há mais de quinze anos em permanecer e em pesquisar sobre educação. Isso porque lidar com as “faltas” – de recursos, materiais, desencontros entre as propostas curriculares e o realizado na escola - tende ao esmorecimento. Entretanto, é lembrando que “mudar é difícil, mas é necessário e urgente”, que a esperança me impulsiona a estar na escola e a estudar sobre a ela, seus atores, e tentar entender um pouco a complexidade das relações, das apreensões, que ocorrem quando os sujeitos se deparam com as demandas institucionais impositivas ao seu trabalho.

Fazer referência a Paulo Freire hoje, patrono da educação brasileira⁶ e da cidade de São Paulo⁷ é afirmar que compreendo a avaliação e os registros pedagógicos como elementos para o fazer docente na perspectiva de autoria, processos reflexivos e desenvolvimento profissional, o que vai na “contramão” do cenário político que vivemos recentemente e que ainda reverberam em discursos ideológicos reacionários. Desde o golpe contra a Presidente Dilma Rousseff, em 2016, passamos pelo congelamento por vinte anos e corte de verbas para educação, reformas trabalhista e previdenciária que têm forte impacto nas vidas dos professores, vivendo um período histórico no país com diversos e “extravagantes”⁸ projetos político-educativos como a reforma do ensino médio, escola sem partido, propostas à educação pelo Movimento Brasil Livre, precarização do atendimento na educação infantil com a velocidade do conveniamento para atender a demanda e a influência da esfera privada na implantação de modelos pedagógicos, são alguns exemplos do que temos enfrentado na rede pública de ensino.

⁶ Lei federal nº 12.612, de 13 de abril de 2012.

⁷ Lei municipal nº 16.948, de 28 de junho de 2018.

⁸ Termo frequentemente utilizado pela querida Professora Lisete Arelaro (*em memória*) durante as reflexões de suas aulas, na disciplina cursada em 2017, na pós-graduação, intitulada “Paulo Freire e os desafios atuais da educação brasileira”.

Fui aluna da escola pública desde a educação infantil, nesta mesma rede de ensino que atuo, com uma pausa apenas na graduação que cursei como bolsista na rede privada, e trabalho, pesquiso e escrevo sobre a educação com os verbos lutar, resistir e persistir. Espero, minimamente, contribuir com esta tese para o campo educacional, em especial para a garantia de uma educação de qualidade para os bebês e as crianças e na formação de suas professoras.

Dessa forma, esta tese apresenta os resultados da pesquisa de doutorado, a qual investigou duas instâncias da avaliação na educação infantil que ocorrem na rede municipal de São Paulo, denominadas no estudo como **institucional e pedagógica**, por meio da abordagem metodológica das narrativas (auto)biográficas de seis professoras. A opção metodológica justifica-se pelo fato de que estas proposições se destinam, expressivamente, às professoras e, desse modo, por meio das narrativas, espera-se valorizar, conhecer e analisar as relações entre suas experiências, saberes e trajetórias diante das questões relativas à avaliação (Josso, 2010; Suárez, 2008; Souza, 2006; Catani e Vicentini, 2006). Portanto, as questões que balizaram o estudo versam sobre práticas avaliativas dessas professoras.

A pesquisa também foi realizada pela análise de documentos federais e municipais que tratam da avaliação para a educação infantil, tais como: “Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96” (Brasil, 1996); “Referencial curricular nacional para a educação infantil” (Brasil, 1998); “Indicadores da qualidade na educação infantil” (Brasil, 2009); “Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil” (Brasil, 2010); “Orientação normativa nº 01: avaliação na educação infantil: aprimorando os olhares” (São Paulo, 2014); “Indicadores da Qualidade na Educação Infantil Paulistana” (São Paulo, 2015); “Base Nacional Comum Curricular” (Brasil, 2017); “Currículo da Cidade de São Paulo: educação infantil” (São Paulo, 2019) e “Orientação Normativa: Registros na educação infantil” (São Paulo, 2019), entre outros. Também foi realizado o levantamento de produções acadêmicas sobre o tema da pesquisa, bem como leitura de fontes bibliográficas que conceituam o tema deste estudo; e para a pesquisa de campo, foi convidado um grupo de seis professoras que lecionam na educação infantil da rede municipal de São Paulo, em CEIs e EMEIs da rede direta⁹. Posteriormente, tais documentos e o perfil das docentes serão detalhados.

⁹ Os CEIs podem ser **diretos**, quando o espaço físico pertence à prefeitura e a equipe de funcionários acessa as funções via concurso público (os serviços de alimentação e limpeza são contratados pela prefeitura); podem ser **indiretos**, quando o prédio é da prefeitura, mas quem administra e contrata os funcionários é uma organização da sociedade civil (OSC); ou **parceiros**, em que a prefeitura repassa uma verba mensal para uma OSC alugar um prédio, contratar funcionários, realizar a manutenção predial e abastecer com insumos. Os funcionários dos CEIs

CONCEITUANDO AVALIAÇÃO NA/DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Por serem contempladas as avaliações pedagógica e institucional é que foi incluída no título da tese a expressão “avaliação na/da educação infantil”. Vital Didonet (2011) conceitua os termos “na” e “da” desta forma: **na** - aqui adotado o termo **avaliação pedagógica** para a avaliação que se faz do percurso da criança, ou seja, a elaboração da documentação pedagógica para o acompanhamento do percurso educativo das crianças na escola, reflexão e replanejamento do trabalho docente e comunicação à comunidade sobre o cotidiano e aprendizagem dos bebês e das crianças. E **da** - aqui denominada **avaliação institucional** para a avaliação que é feita em contexto, seja escolar ou de uma rede de ensino, aferindo a qualidade dos espaços, recursos das instituições, no caso desta pesquisa, trata-se da autoavaliação institucional participativa (AIP) - Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana (IQs – São Paulo, 2015) - realizada pela comunidade escolar com fins de verificar e melhorar a qualidade do atendimento prestado à primeira infância.

Em meio às diferentes proposições curriculares na história da educação infantil paulistana, há mais de trinta anos, a avaliação na/da educação infantil é um tema em discussão na rede. Isso porque com a inserção da educação infantil na educação básica em 1988, garantida como dever do Estado e direito da criança pela Constituição Federal, posteriormente, em 1996, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96) que a estabeleceu como a primeira etapa da Educação Básica e, em 1999 na cidade de São Paulo, com a Deliberação 01/99 do Conselho Municipal de Educação, que incorporou a creche à secretaria de educação, parte das atribuições desta modalidade de ensino é avaliar os percursos de aprendizagem das crianças atendidas e também das instituições que prestam o serviço. Outro marco legal importante neste percurso é a obrigatoriedade das crianças de quatro e cinco anos frequentarem a escola a partir da Emenda Constitucional n° 59/2009, que no caso da cidade de São Paulo, o atendimento passou a ser:

parceiros são contratados sob outro regime de trabalho (CLT e não estatutário) e a jornada e o plano de carreira são diferentes dos funcionários concursados, como é o caso dos CEIs diretos e das EMEIs, sob os quais incide o interesse da pesquisa desenvolvida.

Nos CEIs diretos, a jornada de trabalho do professor é de 30 horas semanais e tem agregado no contraturno das aulas um período para estudo remunerado, independentemente de ter ou não a regência de uma classe. Já nas EMEIs, a jornada pode ser de 25 ou 40 horas-aula semanais, de acordo com a opção do professor. No primeiro caso, denomina-se jornada básica docente (JBD) e no segundo jornada especial integrada de formação (JEIF), que se assemelha à jornada do CEI, ou seja, o professor é remunerado para participar do grupo de estudo antes ou após ministrar as aulas.

Para que o professor de EMEI possa participar da JEIF, além de fazer a opção, precisa reger uma classe, a partir de 15 dias cobrindo o afastamento de um colega, por exemplo. Porém, ao deixar a regência (dado o retorno de um professor titular), passa a exercer a jornada básica e perde o direito de participar do grupo de estudo (e de ser remunerado para essa atividade) (Martins, 2016, p.20).

de 0 a 3 anos e 11 meses nos CEIs e de 4 anos a 5 anos e 11 meses nas EMEIs (Escolas Municipais de Educação Infantil).

Na cidade de São Paulo, foram publicados nos últimos dez anos alguns documentos norteadores do trabalho pedagógico e do atendimento às crianças, seja para tratar das concepções pedagógicas, ou na perspectiva das instituições, ampliando o olhar para diferentes dimensões do atendimento (estrutura, recursos humanos, materiais, por exemplo), os quais descrevem e orientam as propostas para avaliar o trabalho das escolas e as aprendizagens das crianças (dentre outros aspectos contidos nestes documentos), a saber: Orientação Normativa nº 01/2013, Currículo Integrador da Infância Paulistana, Padrões Básicos de Qualidade para a Educação Infantil, Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana, Currículo da Cidade de São Paulo: Educação Infantil e Orientação Normativa sobre registros (São Paulo, 2013; 2015; 2019) , que serão explicitados mais adiante.

Dessa maneira, a partir da publicação da Orientação Normativa nº 01 /2013, a temática da avaliação ganhou destaque nas proposições da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, enfatizando critérios que avaliem e documentem a transição dos bebês e crianças entre a primeira etapa da educação infantil para a segunda, e desta para o ensino fundamental, registrando informações acerca do desenvolvimento, aprendizagens, avanços, desafios e frequência das crianças. Tal documento prevê também que seja realizada a autoavaliação institucional para qualificar o atendimento da oferta que, nos primeiros anos (2013 e 2014), ocorreu por adesão das escolas em aplicar o instrumental de avaliação e, posteriormente (a partir de 2015), foi incorporada ao calendário oficial das escolas. Sendo assim, apresentam-se abaixo as duas instâncias da avaliação na/da educação infantil paulistana: pedagógica e institucional.

Quanto à avaliação na esfera **pedagógica**, considera-se que esta deve evidenciar os processos de aprendizagem das crianças, considerando-as o centro do trabalho educativo, sujeitos de direitos e participantes do cotidiano e das vivências na escola (Qvortrup, 2011; Faria, 2011; Campos e Cruz, 2011). Sua composição, denominada documentação pedagógica, deve ocorrer por diversas fontes de registro, tais como: uso de diários de campo, fotografias, desenhos e produções das crianças, filmagens, pareceres e portfólios (Gandini e Edwards, 2002; Dahlberg, Moss e Pence, 2003; Oliveira-Formosinho, 2008).

Segundo Dahlberg, Moss e Pence (2003, p. 194), documentar os processos de aprendizagens e vivências das crianças na escola tem a finalidade de revelar “o que as

crianças estão dizendo e fazendo” e escutar as crianças nas diferentes maneiras com que se expressam; o que aponta para a concepção de um currículo focado nas diferentes linguagens das crianças (Malaguzzi, 1999) em que “portanto, ser ouvida acerca de temas que lhes dizem respeito é um direito das crianças (não uma concessão que lhes fazemos) e isso pode ajudar os adultos a tomarem melhores decisões” (Cruz, 2008, p. 79). Outras duas funções importantes para a documentação pedagógica são a interpretação dos registros produzidos a partir da observação e acompanhamento do trabalho realizado com e pelas crianças, e o replanejamento acerca do que foi observado, registrado e refletido (Fochi, 2015; Mello, Faria e Barbosa, 2017).

Destaca-se como parte da documentação pedagógica no contexto paulistano, os relatórios do desenvolvimento e das aprendizagens das crianças, sendo este um documento comprobatório de sua frequência na educação infantil, e que portanto, registra sua transição da educação infantil para o ensino fundamental, tendo em vista que a educação infantil não emite histórico escolar. Segundo a Orientação Normativa n. 01/2013 (São Paulo, 2014), desde 1992, com o Regimento Comum das Escolas Municipais, deve ocorrer a produção dos relatórios sobre a aprendizagem das crianças. Mas, foi a partir dessa normativa que foram estabelecidos critérios mais específicos para sua elaboração, como: relatar as atividades realizadas ao longo de um período; a participação das crianças no cotidiano escolar, suas aprendizagens, falas e expressões; a participação das famílias nos relatórios; apontamentos sobre a frequência e informações sobre o desenvolvimento das crianças e intervenções feitas pela escola.

Além de relatar as aprendizagens das crianças, compreende-se a produção da documentação pedagógica como parte de um trabalho pedagógico reflexivo, que possibilite reorientar as práticas. Ou seja, a partir da avaliação como princípio norteador das mudanças necessárias ao trabalho da escola, o que se espera é a melhoria do atendimento às crianças e que esta contribua para suas aprendizagens.

Tratando-se da esfera **institucional**, o documento Indicadores de Qualidade da Educação Paulistana (São Paulo, 2015) diz respeito a uma proposta de autoavaliação das unidades educacionais em que são avaliados diferentes aspectos do atendimento aos bebês e às crianças, tais como: condições do espaço e dos materiais, escuta dos bebês e crianças, interações entre todos os sujeitos envolvidos com a escola, relações étnico-raciais e de gênero, sendo estes alguns exemplos das nove dimensões que o documento aborda, dos quais cada dimensão tem indicadores com questões para reflexão sobre os temas. A expectativa é

que tais questões sejam discutidas com toda comunidade escolar e identificadas por cores, que sinalizem a necessidade ou não de mudança/ melhoria no aspecto apontado.

Os Indicadores de Qualidade são aplicados em pequenos grupos divididos pelas dimensões, que são discutidas posteriormente em plenária para apresentar os pontos destacados pelos subgrupos em todas as dimensões. Na segunda etapa da aplicação dos Indicadores de Qualidade, ocorre a elaboração do Plano de Ação, a partir das demandas levantadas no primeiro encontro. As demandas tornam-se propostas de melhorias e/ou proposições para o trabalho da unidade escolar, devendo-se definir quais sujeitos e segmentos (equipe gestora, docente, diretoria de educação, divisão pedagógica etc.) serão responsáveis por uma respectiva demanda dentro de um prazo estipulado.

Esse material advém de outras referências de âmbito federal que têm sido publicadas no intuito de consolidar o atendimento à primeira etapa da educação básica, por meio de critérios, parâmetros e diretrizes que visam nortear e explicitar as concepções que devem reverberar nas práticas e no atendimento aos bebês e às crianças. Destaca-se dessas publicações o documento “Educação Infantil: subsídios para construção de uma sistemática de avaliação” (Brasil, 2012) que apresenta concepções sobre as possibilidades de avaliação na/da educação infantil, das quais compreende a avaliação institucional como um conjunto de procedimentos que perpassam as diversas atribuições do atendimento, como a possibilidade de reorientar o Projeto Político Pedagógico (PPP), como uma perspectiva formativa para os educadores para qualificar o atendimento da oferta e criar uma cultura de avaliação institucional (Campos e Ribeiro, 2016).

QUAIS IMPLICAÇÕES DAS RECOMENDAÇÕES ACERCA DA AVALIAÇÃO PEDAGÓGICA E INSTITUCIONAL NAS PRÁTICAS DOCENTES?

Tais demandas apresentadas no âmbito da avaliação trazem algumas implicações significativas para o trabalho docente no que diz respeito à tarefa de avaliar as crianças, seu próprio trabalho e seus contextos de atuação, compreendendo e ajustando suas práticas às proposições advindas da SME. Porém, estas professoras possuem trajetórias pessoais de vida e de experiência profissional e vivenciam essas mudanças com interpretações diversas sobre as orientações que recebem.

Nesse sentido, quando pensamos na formação das professoras e nas orientações para o seu trabalho, suas experiências e trajetórias, muitas vezes, não são consideradas; espera-se que

se adequem às proposições que, de tempos em tempos, mudam. Para Cunha (2010, p.202), “não basta dizer que o professor tem de ensinar partindo das experiências do aluno se os programas que pensam sua formação não os colocarem, também, como sujeitos de sua própria história”. Portanto, dar a voz às professoras, colocando-as no centro desse processo em que se esperam adequações nas práticas, é um caminho que pode evidenciar o protagonismo em suas escolhas e trajetórias.

Nesse contexto, as questões que nortearam a pesquisa foram: Como as professoras puderam narrar suas trajetórias, no sentido de revelar os seus processos formativos em relação às demandas do trabalho docente? Como lidam com as proposições que se colocam no desafio das práticas avaliativas na educação infantil? De que maneira elaboram os processos avaliativos e elaboram a documentação pedagógica? Como percebem a proposta de uma autoavaliação institucional participativa?

As professoras participaram do estudo contribuindo com narrativas acerca de suas trajetórias de vida, de experiência profissional, de formação, pois “a relação entre as histórias de vida, desenvolvimento pessoal e profissional, saberes da docência e caracterização do trabalho docente, reafirmam a necessidade de atentarmos para uma escuta sensível da *voz dos professores*” (Souza, 2006, p. 45).

Sendo assim, as narrativas foram evidenciadas por meio de relatos escritos e orais que tiveram o objetivo de expressar, sistematizar e teorizar essas experiências, e pela análise dos registros que compõem suas práticas avaliativas, dentre os quais foram compartilhados: cartas de intenções, portfólios, relatórios, diários de bordo, entendendo que “colocar a pessoa do professor como uma das centralidades do projeto formativo é fundamental, na medida em que permite entender o significado do desenvolvimento pessoal no processo profissional do trabalho docente” (Souza, 2006, p. 34).

DA ORGANIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL NA REDE PAULISTA DE ENSINO

Conforme mencionado acima, foram escolhidas professoras que atuam apenas na rede direta, o que se justifica pelas informações apresentadas em nota sobre suas condições de trabalho e, em especial, porque o fato de serem funcionárias do serviço municipal possibilita que participem dos cursos de formação oferecidos pela Secretaria Municipal de Educação (SME) e Diretorias Regionais de Educação (DREs), tenham garantido horário de formação permanente remunerado diário e possam transitar por outras funções na carreira do magistério

(como funções na gestão escolar, educação especial, educação de jovens e adultos, formação de professores/gestores, diversas funções em DRE e SME), diferente de quem trabalha na rede parceira, conforme será explicitado adiante, no segundo capítulo.

Vale ressaltar que o número de CEIs parceiros vem aumentando expressivamente nos últimos anos na rede municipal, conforme expresso na tabela 1. Tal expansão que vai ao encontro à necessidade de atender à demanda de garantia de vaga na educação infantil, meta essa parte do Plano Municipal de Educação¹⁰ e, no caso dos CEIs, a demanda tem sido suprida com a política de conveniamento do acesso à educação, alcançando também a demanda da faixa etária de 4 e 5 anos (turmas de infantil) em algumas unidades da rede parceira.

Cabe ressaltar que a desproporção entre os CEIs diretos e parceiros acontece em toda sua história, pois, em meados da década de 1970, havia 4 creches diretas, 21 indiretas e 95 parceiras (Serrão, 2016; Campos, 2015). Os dados da tabela correspondem ao levantamento feito em 2018 para apresentação do projeto desta pesquisa em um evento acadêmico, atualizado em 2019 para o exame de qualificação, e, agora em 2023, para a tese:

Tabela 1- Escolas de educação infantil da cidade de São Paulo¹¹

TIPO DE ESCOLA	ESPECIFICIDADE DO ATENDIMENTO	QUANTIDADE EM 2018	QUANTIDADE EM 2019	QUANTIDADE EM 2023
CEI direto	Centro de Educação Infantil: 0 a 3 anos e 11 meses	317	317	360
CEI indireto		377	374	379
CEI parceiro		1540	1658	1845
CCI/CIPS	Centro de Convivência Infantil/ Centro Infantil de Proteção à Saúde	3	3	3
CEMEI	Centro Municipal de Educação Infantil: 0 a 4 anos e 11 meses	12	14	31
EMEI	Escola Municipal de Educação Infantil: 4 a 5 anos e 11 meses	553	556	560

¹⁰ A meta 5 do PME-SP prevê: “Universalizar, até 2016, a educação infantil para as crianças de 4 (quatro) e 5 (cinco) anos de idade e assegurar, durante a vigência do Plano, atendimento para 75% das crianças de zero a 3 anos e 11 meses ou 100% da demanda registrada, o que for maior”. Lei nº16.271 de 17/09/2015.

¹¹ Dados obtidos no portal da SME:

<http://eolgerenciamento.prefeitura.sp.gov.br/firmgerencial/NumerosCoordenadoria.aspx?Cod=000000>, consulta realizada em 20/11/2018; em 17/07/2019 e em 14/07/2023.

CECI	Centro de Educação e Cultura Indígena	3	3	3
EMEBS	Escola Municipal de Educação bilíngue para surdos: A partir dos 4 anos	6	6	6
Total		2808	2973	3184

Fonte: Elaborado pela autora (2017; 2019; 2023)

Observando o quadro, podemos verificar que a educação infantil da Rede Municipal de Educação (RME) tem mais de três mil escolas, dessas, há três escolas que atendem crianças indígenas no extremo sul e noroeste da cidade (CECIs); três CEIs com atendimento específico aos filhos de servidores públicos municipais (CCI/CIPS); seis escolas bilíngues que ensinam LIBRAS (linguagem brasileira de sinais) para crianças com deficiência auditiva (EMEBS); trinta e uma escolas que integram as duas etapas da educação infantil em um mesmo espaço (CEMEIs); mais de quinhentas que atendem crianças de 4 e 5 anos (EMEIs); e, finalmente, cerca de dois mil e quinhentos CEIs. Desses, apenas trezentos e sessenta da rede direta (número que não tem mudado muito nos últimos anos), trezentos e setenta e nove da rede indireta e mais de um mil e oitocentos da rede parceira. Observa-se, portanto, que mais de oitenta por cento do atendimento de 0 a 3 anos da rede paulistana é feito pela rede parceira (por OSCs).

Esses dados sobre o quantitativo de unidades educacionais (UEs) da rede parceira são parte da história do CEI, conforme já observado anteriormente. Os estudos de Serrão (2014) e Panizzolo (2017) retratam a história das creches/CEIs na cidade de São Paulo, que desde o começo, no início do século XX, já se constituíram via associações filantrópicas, naquele momento para mães operárias e empregadas domésticas. Nos anos 1950, as creches passaram a ser geridas pelo Serviço Social em convênios com a prefeitura; nos anos 1970, diante da pressão pelo atendimento da demanda, houve um plano de governo denominado “Segunda mãe”, em que mães eram recrutadas para a guarda de crianças em suas casas, em parceria com entidades mantidas pelo governo; e somente em 1969, a prefeitura passou a administrar a primeira creche da rede direta (que era indireta, mas por problemas com a entidade que a geria, a prefeitura assumiu sua gestão).

Nas décadas de 1970 e 1980, com o movimento de luta por creches, houve maior expansão do atendimento e das concepções da assistência prestada; para além da guarda das crianças, entender as creches como espaços de convivência, desenvolvimento educativo,

cognitivo, afetivo, social - cuidar e educar -, iniciando as discussões da creche enquanto direito da criança e não apenas da mãe trabalhadora.

Após a promulgação da Constituição Federal - CF (Brasil, 1988), na gestão da Prefeita Luiza Erundina, houve o primeiro concurso público para as diferentes funções dos educadores das creches, e também se instituíram: programas de formação continuada, proposta pedagógica pautada pela pedagogia socioconstrutivista e a ampliação de creches diretas para 317 unidades (número equivalente ao de 2019!).

Nos anos 1990, os prefeitos Paulo Maluf e Celso Pitta transferiram a administração de 47 creches diretas para a rede indireta. Nesse período, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN (Brasil, 1996) determinou o prazo de três anos para as secretarias de educação incorporarem as creches à sua responsabilidade (pois a primeira etapa da educação básica passou a ser considerada de 0 a 6 anos) e em São Paulo, foi constituído um grupo de trabalho (GT) para essa transição que se efetivou em 2001.

A transição das creches, da Secretaria de Assistência Social (SAS) para a SME implicou em diversas mudanças, a começar na nomenclatura: de creches para CEIs; na Identidade Profissional com cargos distintos, outrora Pajens, depois ADIs (Auxiliares de Desenvolvimento Infantil), depois PDIs (Professoras de Desenvolvimento Infantil), até PEIs (Professoras de Educação Infantil), assim como para os cargos de gestão: de Pedagoga para Coordenadora Pedagógica e de Diretora de equipamento social para Diretora de escola. As mudanças também perpassaram as concepções e práticas pedagógicas do atendimento aos bebês e às crianças; a faixa etária atendida (de 0 a 6 anos; depois, de 0 a 3 anos); as condições prediais; horário de funcionamento; calendário; instituição de colegiados (como os Conselhos de CEI¹² e APM) e em 2008 a formação continuada foi estabelecida como parte da jornada de trabalho docente¹³.

Já no caso das EMEIs, sua história se diferencia dos CEIs, primeiramente, porque desde seu início, em 1935, ainda enquanto Parques Infantis, estavam ligadas à Secretaria de Educação e Cultura¹⁴; atendiam filhos de operários e descendentes de migrantes de 3 a 12

¹² Somente em 2023, os CEIs da rede parceira tiveram a instituição dos Conselhos de CEI, pela Instrução Normativa (IN) nº 38/2022.

¹³ Somente em 2022, a rede parceira passou a ter regulamentada a jornada de formação docente, que ocorre concomitante ao período de atendimento dos bebês e das crianças. Enquanto participam das formações, as professoras titulares são substituídas por professoras volantes ou auxiliares de desenvolvimento infantil. (INs n. 08/22; n. 50/22; n. 08/23).

¹⁴ Divisão de Educação e Recreio do Departamento de Cultura (Campos, 2015, p. 13).

anos, em período parcial ou integral; tinha o foco na cultura popular brasileira: músicas, histórias, brincadeiras, arte, desenho, pintura, na exploração da natureza, no jogo e no lúdico.

Em 1972, as EMEIs passaram a atender crianças de 3 a 6 anos e não mais em período integral (Serrão, 2014, p. 91) e em 1975 passou a ser “escola” - EMEI, com fins preparatórios ao ensino regular, descaracterizando suas concepções iniciais (Serrão, 2014; Campos, 2015; Martins, 2016), o que se intensificou nos anos de 1980, com proposições da SME para o treino motor e ortográfico; nos anos 1990, pautou-se por teorias desenvolvimentistas (expectativas de aprendizagens por idade) e mudanças na arquitetura escolar dos novos prédios.

A partir de 2004, na gestão da prefeita Marta Suplicy, retomou-se os princípios para a educação infantil que compreende a criança como sujeito de direitos, produtora de cultura, valorizando o lúdico e as diferentes linguagens, pautando-se pela Pedagogia e Sociologia da Infância. Desse período em diante, ainda que com as diferentes transições de governo, o currículo da RME tem seguido esses princípios (São Paulo, 2007; 2015; 2019).

Desse modo, considerando as especificidades da história dos CEIs e EMEIs e retomando os critérios para escolha das professoras participantes da pesquisa, o grupo de professoras, além do critério de vínculo com a RME e de representarem as duas etapas da educação infantil (CEI e EMEI), apresentam experiências e práticas inspiradoras, na medida em que se apropriaram das orientações recebidas pelos documentos oficiais e formações, expressando essas incorporações em suas práticas pedagógicas e avaliativas. Outro critério para a participação dessas professoras foi perceber nessas práticas, incorporações das dimensões 2 e 5 dos IQs, que tratam da “participação, escuta e autoria dos bebês e crianças” e das “relações étnico-raciais e de gênero”¹⁵.

Diante dessas proposições nas esferas avaliativas para as professoras e dos objetivos desse estudo, de analisar por meio de narrativas autobiográficas as impressões e práticas pedagógicas das professoras em avaliação pedagógica e institucional, fez-se necessário situar a pesquisa no contexto de outras produções acadêmicas, como veremos a seguir.

¹⁵ Conforme será explicitado no próximo capítulo, os IQs na versão municipal têm duas dimensões a mais que a versão federal, dimensões que geralmente são avaliadas pelas escolas de forma incoerente com as práticas evidenciadas na rede, o que alguns pesquisadores denominam de “esverdeamento” dessas dimensões (Campos e Ribeiro, 2017; Festa, 2019).

ESTUDOS SOBRE AVALIAÇÃO NA/DA EDUCAÇÃO INFANTIL E NARRATIVAS AUTOBIOGRÁFICAS

Para contextualizar este estudo com as produções acadêmicas já existentes, foi realizada uma pesquisa em bancos de teses, dissertações e artigos acadêmicos em dois períodos. O primeiro, realizado em 2019, próximo ao exame de qualificação, com o recorte temporal de pesquisas publicadas entre os anos de 2009-2018 e o segundo, em 2023, com a atualização das pesquisas com temáticas que se aproximam dessa tese, com o recorte temporal de 2019-2023. O levantamento foi feito nas seguintes plataformas: IBICT (Instituto Brasileiro de Informação Científica e Tecnológica); BDTD (Biblioteca Digital de Teses e Dissertações); Capes (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) e *Scielo (Scientific Electronic Library Online)*. As palavras e expressões utilizadas como filtros para as pesquisas foram: “avaliação educação infantil”, “documentação pedagógica”, “avaliação institucional/ educação infantil”, “indicadores de qualidade/educação infantil” e “narrativas autobiográficas/educação infantil”. Também foram consultadas as revistas *Cadernos de Pesquisa e Estudos em Avaliação Educacional - FCC*, *Revista Linhas* e *Revista Brasileira de pesquisa (auto) biográfica* por contemplarem temas deste estudo.

Para organizar os dados, foram elaboradas três tabelas a partir dos eixos temáticos da busca e da pesquisa: **Pesquisas sobre avaliação pedagógica**, que diz respeito à documentação pedagógica e avaliação **na** educação infantil; **Pesquisas sobre avaliação institucional**, que se refere à avaliação **da** educação infantil e aos indicadores de qualidade, e **Pesquisas sobre narrativas (auto)biográficas**, que constam nos apêndices desta tese e estão discutidas a seguir, com os trabalhos em ordem cronológica.

Pesquisas sobre avaliação pedagógica

Neste eixo, foram analisados trabalhos sobre avaliação na esfera *pedagógica* que tratam da conceituação sobre documentação pedagógica, como ocorrem em contextos de educação infantil (escolas e redes de ensino), o papel e a relevância para as práticas docentes e desenvolvimento profissional, como favorecem e evidenciam as aprendizagens das crianças.

Todos eles pautam o conceito de documentação pedagógica a partir dos referenciais da pedagogia italiana e portuguesa (Gandini e Edwards, 2002; Dahlberg, Moss e Pence, 2003; Oliveira-Formosinho, 2008) e suas apreensões no contexto brasileiro. Lopes e Almeida (2012, p. 443), ao conceituarem documentação pedagógica, também situam o tema e sua inserção no Brasil, que segundo as autoras teve maior difusão após os Referenciais Curriculares para a

educação infantil (Brasil, 1998) e também a partir da publicação da obra de Madalena Freire “Observação, registro e reflexão” (1995). Sendo assim, as autoras definem:

[...] o registro como instrumento metodológico docente e possibilidade de reflexão sobre a prática e apropriação da ação –, o termo passou a ser difundido no contexto brasileiro e aprofundado em pesquisas que tomam como foco o processo de formação contínua de professores (Lopes, 2005, 2009; Proença, 2003; Warschauer, 1993, 2001) e as possibilidades formativas da escrita (Almeida, 2007; Côco, 2006; Freitas 2006). Conceitos como os de diário de aula (Zabalza, 2004), portfólio (Sá-Chaves, 2004) e documentação pedagógica (Gandinni; Goldhaber, 2002; Oliveira-Formosinho; Azevedo, 2002) também se fazem presentes e apresentam pontos de aproximação e de distanciamento em relação à ideia de “registro”. Em que pesem as especificidades que cada um dos termos carrega, evidencia-se um pressuposto comum: a concepção de ensino como práxis reflexiva.

Anos mais tarde, Fochi e Pinazza (2018, p.15) realizaram um levantamento sobre as produções brasileiras acerca da documentação pedagógica, localizando oito dissertações, sete teses e dez artigos em periódicos científicos, e ressaltaram que a concentração dos trabalhos se dá, no período de 2014 a 2018, nas regiões sul e sudeste do país, como se vê:

Há aqui um dado coincidente, pois da mesma forma que boa parte das escolas que dizem trabalhar com a documentação pedagógica se concentram nas regiões sul e sudeste, as pesquisas encontradas também são basicamente oriundas dessas duas regiões. Além disso, em termos de publicações em livros, foram identificadas 24 obras com foco na documentação pedagógica e dentre essas, 20 traduções e quatro obras originalmente produzidas no Brasil. As traduções encontradas são, em sua totalidade, fruto direto ou indireto da experiência de Reggio Emilia, na Itália (2018, p.15)

Este excerto do artigo é parte de um dossiê da *Revista Linhas* (UDESC) denominado “Avaliação e Currículo em Educação Infantil: Diálogos entre Itália e Brasil”, do qual destacam-se três artigos nesta seção. O primeiro “*Documentação Pedagógica: observar, registrar e (re)criar significados*” (Fochi e Pinazza, 2018) aborda a conceituação da documentação pedagógica, apresenta o levantamento bibliográfico citado acima e discute a importância para a formação de professores. O segundo, “*Marcas de uma pedagogia tecida nas relações: documentação pedagógica como narrativa da experiência educativa na creche*” (Simiano, Silva & Barbosa, 2018) apresenta a documentação realizada no contexto de creches italianas e o terceiro, “*Avaliação da aprendizagem na educação infantil: um estudo exploratório em 125 municípios brasileiros*” (Ribeiro, 2018), narra um estudo realizado no Brasil para verificar quais instrumentos de avaliação das crianças têm sido realizados e quais suas fragilidades e a necessidade de maior compreensão por parte de secretarias de educação em investir em formação e uso de instrumentos mais formativos, reveladores de percursos de aprendizagens (e não pontuais) das crianças.

Do quadro apresentado, também se destaca o trabalho de Marques (2010), realizado na rede municipal de São Paulo, em um momento anterior aos documentos que enfatizam a avaliação das crianças e das escolas, mas que já sinalizava práticas em três escolas (que participaram de sua pesquisa de doutorado) com os pressupostos da documentação pedagógica.

Um dos eixos que compõem a documentação pedagógica, no caso paulistano, são os relatórios das crianças, e destaco o trabalho de Colasanto (2014) em que analisou e acompanhou, para além da escrita e produção deste material, a participação das crianças e das famílias no processo avaliativo. Essa pesquisa-ação foi realizada na rede, em escolas que fazem assembleias infantis, promovendo a escuta e participação das crianças no cotidiano e também analisou o potencial dos relatórios.

Merli (2015) tratou em sua dissertação de outro elemento fundamental para a documentação pedagógica: os registros. Sua pesquisa começou a partir do desafio de coordenar um grupo de professoras na educação infantil e percebeu esta necessidade para qualificar as práticas pedagógicas e a avaliação do trabalho desenvolvido. O autor analisou os dados a partir do conceito de reflexão sobre a prática, proposto por Paulo Freire.

Esses três trabalhos citados ocorreram em escolas que atendem crianças de quatro e cinco anos (EMEI), por pesquisadoras que também eram/são profissionais da rede paulistana. Destaco essa informação porque foi, nos últimos anos, ampliada a inserção de profissionais da educação no campo acadêmico, ainda que não haja nenhum incentivo ou apoio por parte da SME nesse sentido. Até houve há alguns anos um projeto de lei¹⁶ que facilitaria a participação nas aulas dos estudantes de mestrado e doutorado, bem como bolsa-auxílio para realização dos cursos de pós-graduação, mas que não entrou em vigor.

Além de trabalhos realizados em EMEIs, há pesquisas também realizadas no contexto dos bebês e crianças menores, dos CEIs, tais como os de Vieira (2013); Cardoso (2014); Simiano, Silva e Barbosa (2018) e Cardoso (2018). Este último analisou os dados obtidos na escola e com um grupo de professoras, também, a partir de categorias “freireanas” de análise sobre o processo reflexivo docente. Chamo a atenção para esses estudos sobre narrativas de professoras a partir do conceito de professor reflexivo de Paulo Freire porque também é um viés das narrativas (auto) biográficas. Alípio Casali (2008) discute o legado de

¹⁶ Decreto nº 57.550, de 20 de dezembro de 2016, que Regulamenta a Lei nº [16.415](#), de 1º de abril de 2016, que instituiu o Programa Bolsa Mestrado ou Doutorado Educador.

Paulo Freire para a pesquisa (auto) biográfica, como veremos no segundo capítulo, ao ser mencionado o referencial teórico para a metodologia desta pesquisa.

A partir da atualização do levantamento, no período de 2019-2023, sobre os trabalhos que tratam da avaliação pedagógica, observa-se que o estudo de Fochi e Pinazza (2018) permanece atual ao evidenciar que a maior parte dos trabalhos nessa temática concentram-se nas regiões sul e sudeste. As pesquisas de Lemos (2019), Souza (2020) e Herrera (2020) situam-se nas capitais dos estados do Piauí, Paraíba e Acre, respectivamente, mas não abordam a documentação pedagógica e focam nos relatórios e práticas avaliativas das crianças e chamam atenção pelas dissonâncias entre o que é indicado pelos documentos federais acerca da avaliação na educação infantil e o que as normatizações dessas redes de ensino orientam, o que reverberam nas práticas pedagógicas.

A pesquisa realizada por Ferreira (2020) em uma creche¹⁷ da capital Rio Branco (Acre) consistiu em analisar 130 relatórios e registros docentes sobre crianças de 2 a 4 anos e percebeu recorrências na escrita desses relatórios, ressaltando aspectos comportamentais das crianças, adjetivos (como carinhosa, agressivo), período de “adaptação” e aprendizagens indicadas por áreas do conhecimento, como “linguagem oral e escrita; matemática; artes e cultura corporal”. Esses eixos representam as expectativas de aprendizagens presentes na legislação municipal para a educação infantil.

Em Teresina (Piauí), Lemos (2019) evidenciou que as práticas pedagógicas e avaliativas não condizem com o que é proposto nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI – Brasil, 2010), pois a rede do referido município tem como meta a antecipação da alfabetização, com objetivo de elevar os índices de alfabetização da cidade em comparação ao cenário nacional. Dessa forma, a Secretaria realiza avaliação externa bimestralmente, que por sua vez, direciona o currículo e as práticas pedagógicas aos seus objetivos.

O estudo de Souza (2020), realizado em João Pessoa (Paraíba) sobre avaliação em creches, constatou que as professoras usam uma ficha avaliativa, que compõe o Diário de Classe, para registrar a frequência e apontar o acompanhamento da aprendizagem e desenvolvimento de cada criança. A ficha possui uma legenda para aferir esse desenvolvimento: “Competência em Construção (CEC); Apresenta Dificuldade (AD); Competência Construída (CC)” e espaço para a professora descrever o “diagnóstico inicial da

¹⁷ Na RME a etapa de 0 a 3 é denominada CEI e a etapa de 4 e 5 anos, de EMEI. Em grande parte dos municípios brasileiros, a etapa de 0 a 3 é denominada como creche e a de 4 e 5 anos como pré-escola.

criança”. Bimestralmente, as professoras realizam relatório sobre o desenvolvimento psicológico, social, físico e pedagógico da criança. Souza percebeu que as práticas pedagógicas também destoam dos princípios da educação infantil ao fragmentar as ações de brincar e aprender, ou ofertar atividades escolarizantes às crianças.

Outros estudos também tratam dos relatórios (Gava, 2019; Pinto, 2019; Franzoi, 2021; Santos, 2021) e, apesar de nessas pesquisas as proposições municipais serem coerentes às federais (com as LDB, ou as DCNEI por exemplo), as práticas avaliativas nem sempre correspondem a essas proposições. Gava (2019) investigou a implementação das diretrizes para avaliação na educação infantil em Sorocaba – SP, propondo a escrita do relatório individual da criança e que teve o objetivo de romper com as prescrições anteriores e de realização de fichas de avaliação. Essas fichas tinham caráter classificatório, seletivo e cognitivista, o qual enfatizava somente algumas áreas do desenvolvimento infantil. A autora percebeu a lacuna entre o proposto e o realizado nas práticas pedagógicas e a necessidade de políticas públicas formativas para essa implementação.

Pinto (2019) pesquisou sobre processos cotidianos de avaliação de crianças e analisou 78 relatórios em uma escola de educação infantil do Distrito Federal. Evidenciou eixos recorrentes na escrita desses relatórios: desenvolvimento biopsicológico, desenvolvimento social e Interações, criança na relação com as atividades propostas pela instituição e características pessoais, percebendo que:

[...] quaisquer crianças poderiam se encaixar naquelas descrições e não era possível identificar efetivamente nenhuma delas nas descrições apresentadas. Ao analisar a documentação que, neste caso específico, materializa-se na forma de relatórios das crianças, lidei não apenas com impressões momentâneas sobre uma criança e suas características, mas com distintos conceitos sobre criança, infância, educação, desenvolvimento e aprendizagem (Pinto, 2019, p. 27)

A pesquisadora avaliou que dada a superficialidade desses relatórios, os mesmos não evidenciam os processos cotidianos ou aprendizagens das crianças, mas, que de modo informal e pela interação e comunicação da professora com as crianças, ocorre uma avaliação mais efetiva. Contudo, percebeu que os relatórios da pré-escola evidenciam mais as aprendizagens do que os da creche, que têm mais registros sobre os comportamentos das crianças.

Franzoi (2021) tratou da avaliação na educação infantil na região de Campinas-SP e identificou, por meio de entrevistas com professores, que os discursos evidenciam equívocos no que é pertinente à educação infantil, pois relaciona-se qualidade a práticas atreladas à alfabetização em detrimento dos eixos estruturantes da EI: as interações e as brincadeiras

(Brasil, 2009). Em Itajaí-SC, Santos (2021) também analisou relatórios - pareceres descritivos – de uma creche e destacou aspectos evidenciados nesses registros semelhantes aos estudos anteriores, isto é: falta de personalização dos relatórios, priorização de determinadas áreas do conhecimento e valorização de aspectos comportamentais.

Os estudos mais recentes selecionados para esse levantamento que tratam sobre documentação pedagógica são de: Garcia (2020), Lisboa (2019); Guimarães (2019), Fochi (2019), Santos (2020), Falco (2020), Wilmsen (2021), Mendes (2022) e Hartmann (2022). No caso de Garcia (2020), o autor analisou concepções e práticas docentes sobre avaliação na pré-escola, destacando das concepções: a função de subsídio ao trabalho pedagógico, evidencia as aprendizagens das crianças, contribui para a ressignificação das práticas e do planejamento. E das práticas destacou: o uso de diferentes fontes de registros de observação, textos, fotos, vídeos, áudios, as produções das crianças, os registros reflexivos, os relatórios individuais e coletivos e os portfólios e sondagens (pois outro aspecto explicitado trata de evidências de aprendizagens relacionadas a práticas de escrita pelas crianças (como o nome próprio, por exemplo).

Lisboa (2019), Guimarães (2019) e Mendes (2022), sob orientação da mesma professora e na mesma instituição de ensino, realizaram pesquisas em uma escola universitária (instituição privada com atendimento da educação infantil ao ensino médio) com grupos de professoras em encontros formativos para elaboração de documentação pedagógica, com foco na estética/ética dessas produções e na relação entre educadoras e crianças ao registrarem suas observações e práticas cotidianas.

Lisboa (2019, p. 99) sinaliza que ao preconizar a qualidade estética da documentação pedagógica, esta não deve ser uma coletânea de imagens, mas:

[...] um procedimento que mostra e dá suporte para as relações educativas, um convite para que seja vista e partilhada, que permita interpretar, revisitar e avaliar. Ao mesmo tempo ela pretende comunicar com sensibilidade e emoção, sendo que é importante ter cuidado estético com o resultado final, embora o seu valor esteja no processo de produção em si.

Guimarães (2019, p. 55), ao tratar da dimensão ética da documentação pedagógica, enfatiza que os processos são mais importantes do que os resultados ou produto final, o que nem sempre é respeitado nas práticas docentes. Desse modo, sublinha:

Quando a professora induz as crianças a posarem para a foto, deixa indícios do quanto é difícil documentar a experiência das crianças e o quanto, muitas vezes no desejo de documentar ou na necessidade de cumprir uma tarefa do seu dia a dia, acaba-se realizando um registro burocrático, com foco no resultado, procurando mostrar o que ensinou e o que as crianças aprenderam. Talvez a preocupação com o

tempo, com as demandas dos currículos e afazeres do cotidiano façam com que os professores deixem escapar a leveza que se faz presente nas relações. Por isso, romper com as práticas vigentes e fazer o exercício de olhar para as crianças requer uma pausa: é preciso desacelerar, ir mais devagar, permitindo um lugar para a experiência.

Em sua dissertação, destacam-se as documentações sobre os desenhos/grafismos/marcas infantis quando a professora repensa sua maneira de compreender os “rabiscos” das crianças nas paredes e sobre gênero, quando uma professora percebe a divisão entre as crianças em meninas e meninos e passa a propor situações e brincadeiras em que as crianças brincam juntas sem distinção de gênero.

A pesquisa de Mendes (2022) ocorreu durante a pandemia com encontros remotos para leitura, reflexão e interpretação das documentações pedagógicas e destaca-se desse estudo que ao propor a socialização das práticas: “o ato de documentar permite também revisitar tais documentações e quando esse instrumento é compartilhado, se torna potencialmente transformador” (Mendes, 2022, p.106).

Fochi (2019) tratou sobre a origem, a história, os fundamentos e as práticas sobre/com documentação pedagógica no observatório que coordena junto a equipes de quatro escolas no Rio Grande do Sul. Hartmann (2022) também abordou o conceito e origem de documentação pedagógica, que segundo os dois pesquisadores, pauta-se pelos pilares “observação-registro-reflexão”. Hartmann apresenta os marcos legais da EI brasileira, a concepção de infância e de formação de professores. Ambos os autores consideram a potencialidade da documentação pedagógica para o desenvolvimento profissional, pois valoriza-se a ideia de professor reflexivo, pesquisador e co-protagonista (com as crianças) das ações pedagógicas.

Santos (2020) utilizou a documentação pedagógica – “Livros de Vida” – de um CEI para pautar formações docentes, resgatando o material arquivado na instituição como fonte de pesquisa, estudo e reflexão docente. Desse modo, pretendeu contribuir na valorização docente como autor e produtor de conhecimentos da educação infantil. As formações ocorreram nas seguintes instâncias: no curso de licenciatura de Pedagogia de uma universidade catarinense, em um curso de formação continuada de uma rede pública de ensino, em uma atividade de formação continuada no interior de um Centro de Educação Infantil de uma rede pública de ensino e em um processo de autoformação por uma professora.

Na mesma perspectiva, Wilmsen (2021) analisou documentações pedagógicas de uma escola em uma dissertação redigida com registros fotográficos, exemplos de documentações pedagógicas e indicativos gráficos que elucidam o tema do estudo. E por fim, Falco (2020)

abordou o conceito de documentação pedagógica na perspectiva da educação inclusiva e parte da pesquisa foi realizada na Itália e parte em uma EMEI em São Paulo, acompanhando práticas inclusivas de documentação pedagógica.

Depois de localizadas as pesquisas que tratam da avaliação pedagógica, a tópico abaixo apresenta as pesquisas sobre avaliação institucional.

Pesquisas sobre avaliação institucional

Os trabalhos de Silveira (2009), Ribeiro (2010), Zucoloto (2011), Popp (2015) e Nascimento (2016) tratam de instrumentos de avaliação institucional realizados em creches em um momento que se buscava meios de avaliar a qualidade do atendimento das instituições, concomitante aos estudos realizados em âmbito federal, tais como as publicações do MEC (Ministério da Educação) sobre o tema. Silveira (2009), Zucoloto (2011) e Popp (2015) discutem a aplicação de um instrumento estadunidense que avalia em escala de pontuação os ambientes e propostas pedagógicas da creche, o *Infant/Toddles Environment Rating Scale – ITERS*. Ribeiro (2010) e Nascimento (2016) acompanharam a aplicação dos Indicadores de Qualidade (Brasil, 2009) em CEIs da cidade de São Paulo, cujo instrumental, diferente do ITERS – que é aplicado por um grupo de profissionais externos à escola – tem suas questões discutidas com funcionários e famílias das escolas.

Ainda sobre os Indicadores de Qualidade, Ribeiro e Campos (2016 e 2017) publicaram dois relatórios pela Fundação Carlos Chagas sobre sua aplicação da RME paulistana, narrando o processo de implantação por adesão das escolas, e, depois, quando o instrumental passou a fazer parte do calendário oficial da SME, apresentando o que chamam de “limites e potencialidades” desta avaliação.

Gláp (2013) realizou uma pesquisa bibliográfica sobre avaliação “na/da” educação infantil no Brasil nos anos de 2000 a 2012 e relacionou quarenta e sete trabalhos, sendo vinte e quatro artigos, vinte dissertações e três teses, percebendo que destes trabalhos, o maior volume se dava sobre avaliação pedagógica comparado a avaliação institucional.

Em 2013, a revista *Cadernos de Pesquisa* publicou um volume sobre avaliação na educação infantil, do qual destaco dois artigos: “Entre as políticas de qualidade e a qualidade das práticas” (Campos, 2013) e “Políticas de Educação Infantil e Avaliação” (Rosemberg, 2013). O primeiro, de Campos (2013) discute a questão da qualidade do atendimento das instituições de educação infantil a partir de estudos sobre avaliação institucional de outros

países, como estes estudos se constituíram na Europa e no Brasil, a importância de se estabelecer padrões de qualidade para nortear o trabalho das escolas e traz os exemplos de dois documentos brasileiros que expressam estes parâmetros: “Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das criança” (1995) e os “Indicadores de Qualidade” (2009).

O segundo artigo, de Rosemberg (2013) narra um levantamento bibliográfico feito pela autora sobre avaliação na educação infantil, percebendo a escassez de pesquisas sobre o assunto na década de 1990 e anos 2000. Informa que alguns estudos encontrados faziam menção à avaliação, usando termos como “diagnóstico” e “realidade estudada”. Apresenta três esferas da avaliação na educação infantil, as duas primeiras enfatizadas nesta pesquisa: avaliação *na* e *da* educação infantil, tratando de pesquisas sobre avaliação do desempenho das crianças e da qualidade do atendimento e da oferta, e a terceira: *avaliação de políticas* para a educação infantil.

Pimenta (2016, 2017) e Souza (2017, 2018) apresentaram pesquisas sobre avaliação institucional, realizadas no contexto brasileiro e paulista e sobre instrumentos de avaliação institucional de outros países, como Austrália, México, Espanha, Itália e Estados Unidos. Acerca dos instrumentos de avaliação internacionais, temos a considerar que os dois últimos mencionados no excerto abaixo (italiano e australiano), têm uma organização semelhante aos IQs:

- as proposições de origem norte-americana Early Childhood Environment Rating Scale – (Ecers), Infant / Toddler Environment Rating Scale (Iters), em suas versões revisadas, elaboradas por pesquisadores da Universidade da Carolina do Norte;
- o sistema de credenciamento de programas voltados para a educação infantil, denominado Early Childhood Program Standards and Accreditation Criteria & Guidance for Assessment, organizado pela National Association for the Education of Young Children (Nayec), dos Estados Unidos;
- a iniciativa de origem espanhola organizada pelo Instituto Evaluación y Asesoramiento Educativo (Idea);
- a proposta do governo mexicano, denominada Evaluación de La Calidad Educativa em Centros Preescolares (ECCP);
- as iniciativas de origem italiana Griglia di Osservazione della Giornata Educativa, Indicatori e Scala della Qualità Educativa del Nido (Isquen), Auto Valutazione della Scuola dell’Infanzia (Avsi), Elementi per Rivelare e Valutare l’Integrazione Scolastica (Ervis) e Strumento per l’analisi della qualità lúdica Del nido, conduzidas por estudiosos da Universidade de Pavia;
- o National Quality Standard do sistema de credenciamento de instituições de educação infantil australiano, desenvolvido por órgãos do Governo Central da Austrália. (Pimenta e Souza, 2016)

No contexto paulista, Pimenta (2017) analisou instrumentais de avaliação de redes de ensino de quarenta e duas cidades do Estado de São Paulo, tanto na esfera pedagógica quanto

institucional, percebendo contradições entre as proposições advindas de âmbito federal, muitas vezes, traduzindo estas orientações nos municípios com critérios frágeis de avaliação das crianças. Percebeu que as avaliações se voltam para avaliação da aquisição da escrita e matemática, desvelando a necessidade de formação e implementação de políticas públicas sobre as concepções de avaliação e currículo na educação infantil. Nos municípios que realizam avaliação externa e autoavaliação (esfera institucional), Pimenta indica a potência destes instrumentais para a “garantia do direito à educação das crianças pequenas” (Pimenta, 2017).

Neto (2020) realizou um levantamento bibliográfico com o recorte temporal de 2006-2018 sobre avaliação da educação infantil e identificou que a maioria dos estudos encontrados aborda temas relacionados às questões didáticas. A pesquisa, realizada em Goiânia-GO, não localizou trabalhos dessa região. Essa analisou que as pesquisas selecionadas indicam uma avaliação participativa, formativa e democrática, assim como constatou a necessidade de mais pesquisas sobre avaliação e qualidade na EI, em especial na etapa de 0 a 3 anos.

Müller (2021) também realizou um levantamento bibliográfico referente ao período de 2010-2020 sobre Avaliação na/da educação infantil. Estruturou o estudo em quatro categorias: 1. *Avaliação na EI*, sobre aprendizagem/desenvolvimento, evidenciando problemas na produção dos relatórios, que em geral padronizam os comportamentos das crianças, sem observar suas particularidades; 2. *Avaliação Institucional*; 3. *Avaliação na prática docente* e 4. *Avaliação na formação de professores*.

Os trabalhos de Carvalho (2020) e Zucco (2020) trataram de experiências em avaliação institucional a partir de modelos internacionais. Carvalho (2020) analisou a experiência de avaliação de ambientes por meio do *Early Childhood Environment Rating Scale – Third Edition* (ECERS-3) em Araçatuba- SP, destacando que bons contextos tendem a favorecer a qualidade da EI. Todavia, trata-se de um instrumental norte-americano, com divergências no campo acadêmico quanto a sua realização.

Zucco (2020) realizou análise de avaliação institucional da EI em Florianópolis, cuja rede de ensino já fez uso de diferentes instrumentos (*Infant Toddler Environment Rating Scale-Revised* (ITERS-R) e *Early Childhood Environment Rating Scale-Revised* (ECERS-R), que avaliam espaços e ambientes da creche e da pré-escola; e as italianas *Indicatori e Scala della Qualità Educativa del Nido* (ISQUEN) e *Autovalutazione della Scuola dell’Infanzia* (AVSI). O trabalho também apresentou diversos instrumentos de avaliação institucional e

pedagógica internacionais, e, no plano nacional, os IQs nas versões federal e de cidades como São Paulo, Salvador e Distrito Federal. Zucco (2020) defende a avaliação de contexto, da oferta e insumos. Posteriormente, o artigo de Zucco, Zanella e Coutinho (2022) retoma as discussões da dissertação já apresentada.

Vieria e Côco (2019) entrevistaram educadoras de dois Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs) de Vitória- ES acerca das propostas de avaliação institucional do município. Por meio da metodologia de análise de conteúdo, evidenciaram as apropriações das professoras e deram recomendações sobre o caráter formativo da avaliação institucional e para a qualidade da oferta da EI. Vieira (2021), fundamentada pela análise dos ciclos de política (Ball e Mainardes, 2006), desenvolveu uma tese acerca dos diferentes instrumentos de avaliação institucional do município de Vitória- ES, que estão ancorados nos documentos federais, inclusive, a versão dos IQs do município. Vieira analisou sua realização em uma escola, que incluiu a participação das crianças, das famílias (para as que não estiveram presencialmente, houve oferta de questionário virtual), demonstrando que a AIP se assemelha às práticas realizadas em São Paulo.

Na dissertação de Christianini (2019), foram realizadas entrevistas com a Secretária Municipal, Supervisores e funcionários da Secretaria Municipal de Educação de Campinas – SP sobre as iniciativas de avaliação institucional do município. O estudo evidenciou contribuições dos participantes para a avaliação da qualidade da educação infantil na rede pública municipal, tais como: para a avaliação das crianças, das escolas e da rede como um todo. Segundo a autora, seja em qualquer uma das instâncias, é essencial que a avaliação seja feita de forma participativa e negociada entre os avaliadores. E, no caso da avaliação externa, que esta avalie as condições da oferta na rede de ensino, infraestrutura das escolas, o planejamento e a gestão, a formação dos profissionais e as práticas pedagógicas adotadas.

A pesquisa de Gonçalves (2019) tratou da estruturação de uma AIP em uma unidade de educação infantil da rede municipal de Campinas, entre os anos de 2016 e 2017, a partir dos diferentes atores parte do processo, com ênfase nas vozes das crianças presentes nesse processo. A escola constituiu conselhos das crianças, as envolveu nos processos avaliativos levando as demandas das crianças aos encontros dos educadores e famílias, ressaltando a importância dessa participação na avaliação institucional.

Meire Festa (2019) analisou como o processo de AIP em CEIs da RME-SP foi vivenciado pelos diferentes atores do processo, constatou o esverdeamento de questões

autorreflexivas (que tratam das práticas pedagógicas) e propôs formação, apoio da SME/DRE às escolas nesse processo formativo e fortalecimento da realização dos IQs. Sugere, para a realização da avaliação, um olhar externo ao dos envolvidos, cotidianamente, à escola: o supervisor escolar. Valoriza a iniciativa dos IQs municipais em sua relevância ao atingir todas as unidades de educação infantil da cidade e como ação inspiradora para outras redes de ensino.

Outra pesquisa realizada em um CEI paulistano é a dissertação de Nascimento (2020), que analisou o papel do gestor escolar na realização dos IQs. Percebeu que nos primeiros anos de realização dos IQs, houve maior empenho da SME em formar e implementar a AIP, assim como o diálogo com gestores, o que com o passar dos anos diminuiu. Concluiu que há necessidade de retomar formações, redimensionar a metodologia e escutar as equipes quanto às contribuições para esse redimensionamento. Outro destaque do estudo é a evidência de que a participação das famílias não deve ocorrer pontualmente, mas compartilhando a educação das crianças no cotidiano, o que implica na tomada de decisões e avaliação participativa.

Ainda na RME paulistana, Silva (2021) acompanhou o processo de AIP por meio de uma etnografia em um CEI. A tese apresenta a defesa dos IQs como instrumento que favorece o alargamento da participação dos diferentes segmentos da escola (equipes: docente, de apoio, gestora, famílias) e da gestão democrática. Ressalta o papel fundamental da equipe gestora na implementação dos IQs e recomenda que a SME “retome os objetivos de fluxo de envio das demandas externas, pois não tem sentido a manutenção desse procedimental sem que se faça uso efetivo dele” (Silva, 2021, p. 214).

Por fim, o estudo mais recente, de Bondioli, Moro e Branco (2023), é a apresentação de um dossiê do periódico *Educação em Revista* que traz diversos artigos com experiências em avaliação institucional em diferentes regiões do país. O texto das autoras trata da ideia de qualidade, um conceito que emergiu nos anos 1990, atrelado à avaliação. Porém, defendem que a qualidade deve ser pensada em relação à diversidade de contextos, deve ser continuamente monitorada, representa o compartilhamento de responsabilidades e deve indicar ações para melhorias. Desse modo, a avaliação deve estar “estritamente ligada a um posterior planejamento” e “sugere-se, portanto, um tipo de avaliação reflexiva e projetual, que vê os profissionais internos como protagonistas”, ou seja, uma autoavaliação (Bondioli; Moro e Branco, 2023, p. 04).

Apresentados os estudos sobre avaliação institucional, a próximo tópico apresenta pesquisas sobre narrativas autobiográficas.

Pesquisas sobre narrativas autobiográficas

Neste eixo, constam pesquisas sobre as narrativas autobiográficas, selecionadas por tratarem (quase todas) de estudos com professoras de educação infantil. Parte desses trabalhos no contexto paulista e, parte, realizados em outros estados brasileiros. Em geral, essas pesquisas abordam questões do cotidiano de professoras, práticas docentes com bebês e crianças, transições na carreira e tocam em um elemento importante sobre as narrativas: seu potencial para a formação permanente e desenvolvimento profissional, considerando os processos reflexivos desencadeados nessa perspectiva metodológica.

Luciana Ostetto, por exemplo, tem realizado e orientado produções sobre os fazeres da educação infantil - como o planejamento e os registros docentes (2012 e 2018), bem como tem orientado pesquisas sobre a docência na educação infantil pelo viés das narrativas autobiográficas. No quadro, os artigos “Formação docente, educação infantil e arte: entre faltas, necessidades e desejos” (Ostetto e Silva, 2018) e “Compartilhar, estudar, ampliar olhares: narrativas docentes sobre formação continuada” (Reis e Ostetto, 2018) retratam estas reflexões sobre as práticas docentes, narradas por professoras. Duas pesquisas orientadas por Ostetto, “Formação continuada e prática pedagógica: percursos e narrativas de professoras da educação infantil” (Reis, 2016) e “Pelos fios das histórias: narrativas de professoras sobre práticas leitoras com crianças de 0 a 3 anos” (Rodrigues, 2016), abordam, respectivamente, um estudo sobre processos de formação continuada com professoras de educação infantil com as narrativas organizadas em crônicas, e a segunda trata de uma pesquisa feita com um grupo de professoras sobre as práticas com crianças de creche.

Coelho (2010) e Santos (2016) pesquisaram sobre formação continuada de professoras de educação infantil trazendo à tona as trajetórias formativas e da história de vida escolar das professoras em momentos e contextos geográficos distintos, mas que se aproximam em suas análises. Santos (2018, p. 13) retomou do doutorado narrativas de duas professoras que haviam sido entrevistadas em sua pesquisa anterior, analisando os dados em categorias de saberes docentes para a atuação com bebês e crianças de 0 a 3 anos. Identificou estas categorias em:

[...] saberes ligados a interações e brincadeiras; organização do tempo, do espaço e dos materiais; relação com as famílias; trato respeitoso das crianças; compreensão da

globalidade da criança; compreensão da vulnerabilidade da criança; linguagem adequada e recíproca entre professora e bebês e crianças pequenas; construção de experiências pessoais e profissionais que se entrecruzam nas práticas.

Santos revela em sua reflexão, a complexidade de análise com as narrativas por tratar de questões da subjetividade dos dados, mas também a potencialidade desta metodologia que evidencia a voz das professoras, indicando seu valor para a formação continuada.

A pesquisa de Steinle (2018) é a que mais se aproxima do tema desta tese, pois investigou as práticas de avaliação de duas professoras de educação infantil na perspectiva da pesquisa-ação. Realizou encontros formativos com um grupo de professoras (o qual as duas professoras faziam parte), além de analisar os materiais de registros de planejamento e avaliação delas. Percebe a importância de haver um encadeamento desses registros para pensar o cotidiano e também a avaliação das crianças. Entretanto, a pesquisa foi realizada em outro município, na região sul do país, e focou, apenas, na avaliação de âmbito pedagógico, enquanto a pesquisa apresentada aqui acrescenta a avaliação institucional.

Sobre a rede de educação de São Paulo, Silva (2017) investigou, tendo como fonte narrativas de professoras, a transição do CEI para a Secretaria de Educação, que transformou a nomenclatura da função de pajem à professora de educação infantil, o que implicou na ressignificação da ação docente nesses espaços, a formação mínima necessária para ocupar o cargo e desvela as representações destas profissionais nestas transições.

Dois artigos da *Revista Brasileira de Pesquisa (Auto) biográfica* compõem o quadro, abordando concepções sobre as narrativas, o qual destaco, em primeiro lugar, o artigo de Côco e Novaes (2018) que trata da docência e formação continuada na educação infantil e inicia discutindo a questão da relação entre pesquisador e pesquisado, pois:

Especialmente em pesquisas com a metodologia narrativa, o encontro com o sujeito é algo singular que guarda uma subjetividade própria da humanidade inerente ao pesquisado e ao pesquisador. Consideramos que nosso encontro com o outro é sempre simbólico, sempre mediado por palavras e é nas palavras do outro que buscamos compreender os sentidos atribuídos às suas vivências. Sendo assim, a consciência de uma certa subjetividade e da inviabilidade de uma relação neutra com o sujeito da pesquisa chega ao pesquisador carregada de responsabilidade, no sentido de que este necessita encontrar caminhos para responder a uma demanda de produção de conhecimento que não se dá apenas “sobre” o outro, mas também “com” o outro. (Côco e Novaes, 2018, p. 518)

Nessa relação que implica rigor e cuidado no tratamento das narrativas e informações que delas se obtêm, também são evidenciadas a autoria e a participação dos sujeitos que são essenciais na pesquisa com as narrativas. Cabe ao pesquisador compreender a linha tênue desta relação e a responsabilidade com o material analisado, considerando a co-autoria dos sujeitos na constituição da pesquisa.

O segundo artigo da revista, “Trajetórias de professoras e histórias improváveis de sucesso na escola sob o olhar da memória (1870-1985)” de Vicentini, Silva e Gallego (2018), apresenta narrativas de três professoras inovadoras em um dado período da história da educação. O que se destaca neste artigo é que, ao narrar as trajetórias destas professoras, são evidenciadas as suas experiências inspiradoras para o campo educacional, sendo esse um critério para a escolha das professoras desta pesquisa de doutorado. Outro ponto a destacar do artigo é a relação feita entre as histórias destas mulheres com produções cinematográficas. No caso das professoras que participaram do estudo aqui apresentado, a proposta lançada às professoras foi de que elas sugerissem seus nomes fictícios em referência às mulheres que consideram inspiradoras.

A dissertação de Santos (2020) tratou sobre documentação pedagógica com estudantes do curso de Pedagogia na disciplina de estágio, de modo que os registros dos estágios resultaram nessas documentações, compartilhadas nas aulas e analisadas na pesquisa. Os estagiários redigiram cartas, produziram revistas pedagógicas e outras fontes de registros, narrando seus percursos de inserção na prática docente na educação infantil.

A pesquisa de Costa (2021) tratou das trajetórias formativas e profissionais de cinco professores de educação infantil (sendo quatro professoras e um professor), em conversas individuais ocorridas de forma remota, por plataformas virtuais, devido ao período de isolamento social. Lira (2021) também realizou sua pesquisa de forma remota sobre práticas docentes com arte na EI. Realizou um encontro virtual coletivo com um grupo de seis professoras com formação em Arte e experiência na EI. A partir das narrativas, elencou cinco categorias de análise: concepção de criança; estar juntos: princípio pedagógico; materiais e suportes; arte com os maiores; produtos e exposições; e processos e experiências. Apresentou os resultados com os percursos formativos e profissionais de cada participante, relacionando as narrativas dos participantes, as obras de arte e imagens compartilhadas pelo grupo aos autores que abordam a temática.

Por outro lado, Nascimento (2021) realizou sua pesquisa a partir de uma formação realizada em uma escola de educação infantil com um grupo de 17 professores, mas para o estudo, utilizou as narrativas de três desses professores, explorando suas histórias de vida e de formação, perpassando eixos das práticas da EI, como o brincar e memórias dos professores sobre suas infâncias.

Já a pesquisa de Maçaneiro (2021) analisou narrativas de profissionais da educação infantil municipal de Florianópolis pelo viés das relações étnico-raciais, considerando as crianças migrantes haitianas (ou filhas de haitianos/as). Desvelou invisibilidades, racismo e a urgência de ações formativas nas escolas, promovidas pela Secretaria de Educação e equipes gestoras para práticas antirracistas e que acolha a diversidade das crianças.

Com foco nas “narrativas de vida” de três professoras da educação infantil (duas de creche e uma de pré-escola) de Belém/PA, Oliveira (2022) apresentou questões como a construção da identidade docente das professoras, suas escolhas pela profissão e os processos de atuação na EI. De modo aproximado, Lopes (2022) realizou sua pesquisa com um grupo de catorze professoras das cinco regiões do Brasil em encontros virtuais. As participantes também elaboraram memoriais formativos e participaram de entrevistas individuais. A partir das narrativas, foram elencadas quatro categorias de análise: 1) narrativas de vida e formação: das tramas que constituem a docência; 2) narrativas sobre currículo e cotidiano na pré-escola; 3) narrativas sobre problemáticas educacionais contemporâneas: reverberações no currículo da pré-escola; 4) narrativas sobre políticas curriculares: processos de refração docente no cotidiano da pré-escola. A pesquisa evidenciou similaridades nos desafios cotidianos vividos pelas professoras, tais como: demandas institucionais de alfabetização e uso de apostilas (equivocados para a EI) e recomenda que a ideia de “currículo narrativo” é um caminho alternativo aos “currículos prescritivos”.

Por fim, a pesquisa de Motta (2022) propôs em quatro encontros virtuais, com três professoras do Rio de Janeiro, “conversas pelas janelas virtuais”. Nelas, as professoras foram convidadas a partilhar fotografias dos espaços em que atuam e, por meio delas, contar seus percursos e relação com a arte nas práticas cotidianas. Além da análise do trabalho, pautada pelas narrativas (auto)biográficas, a pesquisadora fez a curadoria e a apresentação das imagens enviadas pelas professoras, dos relatos e dos diálogos com rigor estético, narrando os processos autobiográficos, reflexivos e formativos da pesquisa.

Percebe-se nos estudos localizados no período de 2019 a 2023, em especial os que foram concluídos entre 2021 e 2023, que foram atravessados pela pandemia da Covid-19, pois mencionam que esse contexto, impactou as pesquisas, pois muitos pesquisadores precisaram rever a metodologia, usar recursos virtuais para gravação de entrevistas e até mesmo abandonar outras intenções metodológicas. Também se observam muitos trabalhos da UFF/RJ voltados às narrativas autobiográficas de professoras/es de EI com trabalhos voltados à arte,

inclusive, na estética das produções, com muitas imagens, narrativas autobiográficas das próprias pesquisadoras.

*

* *

Diante das contribuições apresentadas, o presente estudo buscou articular as esferas da avaliação na/da educação infantil por meio de narrativas de professoras, entendendo o potencial reflexivo, autoral e formativo desta metodologia, o que se diferencia dos estudos apresentados, mesmo os realizados na RME.

Desse modo, a tese está dividida em quatro capítulos. O primeiro, intitulado **Avaliação na/da educação infantil: esferas pedagógica e institucional** apresenta as legislações federais e municipais que orientam as práticas avaliativas na EI; conceitua avaliação pedagógica no contexto da rede paulistana, apresenta as modalidades de registro recomendadas pela SME-SP; discorre sobre o percurso de implementação da avaliação institucional no contexto paulistano, sua estrutura e modos de realização com a comunidade escolar, o que inclui as crianças e menciona a passagem de um projeto-piloto de avaliação externa na rede.

O segundo capítulo, **O potencial das narrativas de professoras para a análise de práticas avaliativas na educação infantil**, trata do percurso metodológico da pesquisa: a escolha pela abordagem das narrativas autobiográficas; critérios de escolha das professoras participantes da pesquisa e formas e etapas de coleta dos dados. Apresenta a caracterização das professoras participantes da pesquisa com suas narrativas sobre as trajetórias formativas e de experiências profissionais.

O terceiro e o quarto capítulos analisam as narrativas das professoras sobre suas impressões, apropriações e práticas avaliativas nas duas dimensões de avaliação discutidas na tese – pedagógica e institucional. O capítulo 3 - **Avaliação Pedagógica: análise das narrativas das professoras**, divide-se em quatro eixos, discutindo: 1) as narrativas docentes sobre os desafios e potencialidades da avaliação pedagógica; 2) a dimensão do planejamento e dos registros, incluindo o período de atendimento remoto emergencial; 3) a dimensão das modalidades dos registros compartilhados pelas professoras; e 4) a dimensão dos relatórios das aprendizagens na avaliação pedagógica.

O quarto capítulo - **Avaliação Institucional: desafios e potencialidades evidenciadas pela análise das narrativas das professoras**, divide-se em três partes. A primeira analisa os desafios e potencialidades da avaliação institucional a partir das narrativas docentes; o segundo e terceiro destacam as práticas docentes nas dimensões dos IQs selecionadas para análise neste estudo: 2. “Participação, escuta e autoria de bebês e crianças” e 5. “Relações étnico-raciais e de gênero”. O eixo que trata da dimensão 2 dos IQs abordou as dimensões da escuta de bebês e crianças, do acolhimento às práticas de trabalho com projetos e Conselhos Mirins. Quanto ao eixo que tratou sobre a dimensão 5 dos IQs, esse foi dividido em três partes, discorrendo sobre: narrativas das professoras sobre gênero na educação infantil; narrativas das professoras para uma educação infantil antirracista e narrativas das professoras para uma educação infantil que acolha todos os povos.

Nas considerações finais, os objetivos do estudo são retomados com uma breve síntese dos capítulos e constatações da pesquisa, bem como breves análises comentários acerca de temas que emergiram das narrativas e não foram explorados nos capítulos, além de indicativos de temas pouco ou não explorados na tese, potencialmente, relevantes para novas pesquisas.

Defendo a tese de que a concepção adotada pela SME de avaliação pedagógica se pauta pelos princípios da Pedagogia da infância e participativa, que valoriza a autoria infantil e docente, a escuta, o trabalho reflexivo, que por sua vez, também se aproxima da abordagem metodológica desta pesquisa: as narrativas autobiográficas.

Defendo também que a escolha da SME por uma autoavaliação institucional participativa (AIP) como uma política pública de avaliação da qualidade da educação infantil, pautada pelo princípio da gestão democrática e participativa, é assertiva, pois diverge de muitos modelos de avaliação externa para a educação infantil. Portanto, se faz necessário fortalecer as práticas em avaliação pedagógica e institucional na RME, como veremos possibilidades no decorrer desta tese.

CAPÍTULO 1 - AVALIAÇÃO NA/DA EDUCAÇÃO INFANTIL: ESFERAS PEDAGÓGICA E INSTITUCIONAL

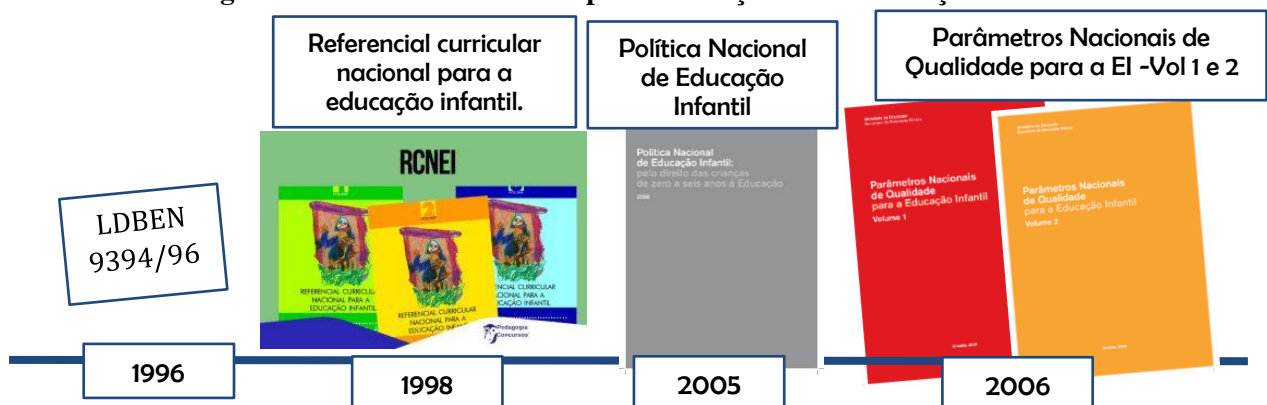
Para compreensão sobre as esferas de avaliação na/da educação infantil, este capítulo está dividido em três partes: a primeira apresenta o histórico com as principais publicações federais e municipais que orientam o trabalho avaliativo nas duas instâncias – pedagógica e institucional -, analisado pelo conceito de “ciclos de política” (Ball, 2006; Mainardes, 2006); a segunda apresenta os fundamentos da avaliação pedagógica, sobre como a RME os traduziu para elaborar suas próprias orientações e quais são os instrumentos de registros adotados pela rede que compõem essa esfera da avaliação. Por fim, a terceira parte trata da avaliação institucional e de como foi o processo de elaboração, implementação na RME e como se organiza a realização nas escolas com o instrumento avaliativo “Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana” (São Paulo, 2015).

1.1 AVALIAÇÃO NA/DA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONTEXTOS FEDERAL E MUNICIPAL

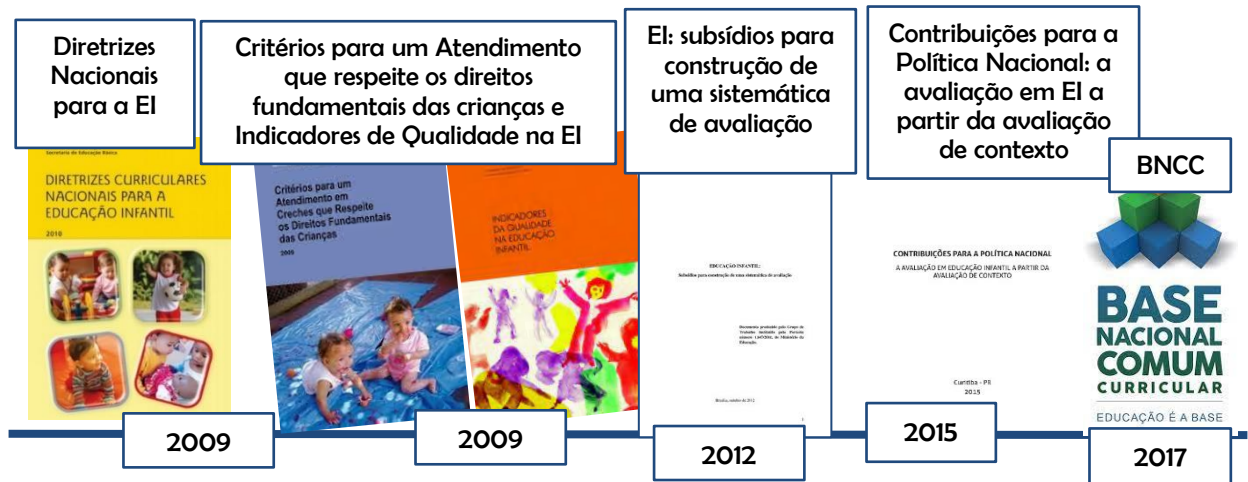
De acordo com o levantamento feito acerca das orientações e normatizações para a avaliação na/da educação infantil, houve maior expressividade nos anos 2000, alguns anos após a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) (Brasil, 1996) ser promulgada, como veremos mais adiante.

Para o levantamento, foram consultados documentos oficiais de esfera federal e municipal, organizados nos eixos denominados nesta pesquisa: pedagógico e institucional, que estão apresentados nas linhas do tempo abaixo, com as capas (existentes) dos documentos:

Figura 1: Documentos federais para Avaliação na/da educação infantil¹⁸



¹⁸ A versão das DCNEI utilizada neste estudo é de 2009, porém cabe enfatizar que a resolução do CNE/CEB n. 01 de 07/04/1999 instituiu a primeira versão de 1999, que inclusive foi propulsora dos IQs (2009).



Fonte: Brasil (1996 - 2017)

Figura 2: Documentos municipais para Avaliação na/da educação infantil



Fonte: São Paulo (2004 - 2019)

Por apresentar apenas documentos específicos para a educação, não é citada na Figura 1 a Constituição Federal de 1988 (CF/1988), porém ao reconhecer a educação infantil

como primeira etapa da educação básica, esse foi um marco significativo para se pensar em formas de organização desta etapa de ensino e políticas públicas para a garantia do cumprimento da lei.

Em São Paulo, alguns anos depois da promulgação da CF/1988, a SME lançou o “movimento de reorganização curricular” (São Paulo, 1992) e, quando da aprovação do “Regimento Comum das Escolas Municipais de São Paulo”¹⁹, em 1992, a questão da avaliação pedagógica ficou mais explícita em sua maneira de se realizar, adotando os relatórios como instrumento de registro da avaliação do desenvolvimento das crianças, devendo ocorrer semestralmente, com objetivo de refletir sobre as práticas pedagógicas, apontando avanços e desafios das crianças, como se vê:

Art. 80 - A avaliação do processo ensino-aprendizagem deve ser entendida como um diagnóstico do desenvolvimento do educando na relação com a ação dos educadores, na perspectiva do aprimoramento do processo educativo.

Parágrafo Único. O processo de avaliação deve ser contínuo e ter como base a visão global do aluno, subsidiado por observações e registros obtidos no decorrer do processo.

Art. 81 - A avaliação terá por objetivos:

III - fornecer aos educadores elementos para uma reflexão sobre o trabalho realizado, tendo em vista o replanejamento;

Art. 82 - Os resultados do processo de avaliação contínua terão a seguinte periodicidade e serão expressos das seguintes formas:

I - através de análise descritiva dos avanços e dificuldades nos três estágios das EMEIs, semestralmente, resultante da análise do processo educativo, através de registros contínuos (São Paulo, 1992).

É importante salientar que estas duas referências legais (CF/1988 e Reorganização Curricular/1992) não constam nas figuras, pois foi a partir da LDBEN (Brasil, 1996) que, de fato, se estabeleceu uma normatização em plano federal para a questão da avaliação na educação infantil, ainda que observando o regimento municipal de 1992, esse já estava em consonância com as premissas da avaliação que mais tarde seria difundido. Segundo a LDBEN, como consta na alteração de 2013:

Art. 31. A educação infantil será organizada de acordo com as seguintes regras comuns:

I – avaliação mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento das crianças, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental;

V - expedição de documentação que permita atestar os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança.

¹⁹ Decreto Municipal nº 32.892/92.

Cabe ressaltar que essa legislação assegura a especificidade da avaliação na etapa da educação infantil, que não tem objetivo de promoção, classificação para etapas seguintes, o que difere da avaliação no ensino fundamental.

Dois anos depois da promulgação da LDBEN, foram publicados os “Referenciais Curriculares Nacionais para Educação Infantil” - RCNEI (MEC, 1998), que tratam da questão da avaliação pedagógica, entendendo-a como instrumento para acompanhamento das aprendizagens das crianças e reflexão sobre a ação docente, como se observa:

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

São várias as maneiras pelas quais a observação pode ser registrada pelos professores. A escrita é, sem dúvida, a mais comum e acessível. O registro diário de suas observações, impressões, ideias etc. pode compor um rico material de reflexão e ajuda para o planejamento educativo. Outras formas de registro também podem ser consideradas, como a gravação em áudio e vídeo, produções das crianças ao longo do tempo, fotografias etc. (RCNEI, MEC, 1998, p. 58-59, vol I)

Alguns anos mais tarde, em 2004, em São Paulo, foi publicada a orientação normativa “Construindo um Regimento da Infância” (São Paulo, p.49), no período de incorporação das creches à SME, que anteriormente eram administradas pela Secretaria de Assistência Social. Esse documento estabelece a organização das instituições de educação infantil, desde as atribuições de todos os funcionários até as concepções do trabalho pedagógico na educação infantil, inclusive sobre avaliação. O documento também cita os pressupostos da avaliação pedagógica (incluindo a participação das famílias) e anuncia uma avaliação no plano institucional no último parágrafo, quando indica a articulação da avaliação com o PPP:

IX- Avaliação:

A avaliação deve estar em sintonia entre a prática cotidiana vivenciada pelas crianças e o planejamento do (a) educador (a), constituindo-se em um elo significativo. Para isso é imprescindível que o(a) educador(a) reflita permanentemente sobre as ações e pensamentos das crianças, realizando uma análise teórico-reflexiva de suas observações. Assim, a avaliação servirá para que a (o) educadora (or), a partir do conhecimento que adquire sobre as crianças, possa reconstruir seu planejamento com base nos interesses e necessidades apresentadas por elas. Nesse sentido, como aponta Hoffmann "o tempo e o espaço do cotidiano estão sempre atrelados ao possível e ao necessário de cada grupo de crianças, reestruturando-se, reconstituindo-se a partir do acompanhamento de sua ação pelo professor".

Para que a avaliação se efetive nesta perspectiva é necessário uma sistematização 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 do mundo e suas formas de expressão, que 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. É importante que a concepção de avaliação se amplie e possibilite também, avaliar toda a estrutura do Projeto Político Pedagógico, organização e funcionamento das Unidades Educacionais.

Em 2005, o Ministério da Educação (MEC) lançou o documento “Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à Educação” (Brasil, 2005), estruturando um plano de trabalho para a educação infantil, abrangendo todo seu atendimento, desde as condições de formação docente, verbas destinadas à compra de materiais e reforma a princípios pedagógicos. Não explicita formas de avaliação para a educação infantil, mas começa uma discussão para a questão da qualidade a partir dos eixos citados, que prosseguiu com a publicação no ano seguinte dos Parâmetros Curriculares de qualidade para a educação infantil (MEC, 2006) que precederam os Indicadores de Qualidade (versão federal de 2009).

Em São Paulo, no ano seguinte, foi publicado o documento curricular “Orientações Curriculares: expectativas de aprendizagens e orientações didáticas para educação infantil” (OCs, São Paulo, 2007), que se assemelha à estrutura dos RCNEI e trata da avaliação em âmbito pedagógico, trazendo a questão dos registros e avaliação para reflexão do trabalho docente, a participação das famílias e apresentando um novo elemento: a participação das crianças na avaliação, ainda que de maneira mais tímida do que ocorreu anos mais tarde. Segundo as OCs:

A avaliação, além de ouvir os pais, deve gradativamente incluir a própria criança. Ela não tem por finalidade apontar as crianças difíceis, as que não alcançam o nível dos colegas no mesmo período de tempo. Mas ela é instrumento de reflexão sobre a prática pedagógica. A avaliação que mais deve interessar ao professor é aquela que não compara diferentes crianças, mas a que compara uma criança com ela mesma, dentro de certo período de tempo. Para tanto, a observação sistemática do comportamento de cada criança feita ao longo do período em muitos e diversificados momentos é condição necessária para se levantar como ela se apropria de modos de agir, sentir e pensar culturalmente constituídos (...) O registro das observações realizadas é fundamental no exame de melhores caminhos para orientar as aprendizagens das crianças. Auxilia ainda na partilha com os pais do olhar acerca de seus filhos. Conforme as observações vão sendo feitas e registradas é possível avaliar o trabalho realizado e refletir sobre o andamento do mesmo, problematizando certos aspectos. (São Paulo, p. 28- 29)

Em 2009, o MEC publicou a segunda edição do documento “Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças”²⁰, o qual apresenta um rol de direitos para as crianças de 0 a 6 anos, tais como o direito ao brincar, à alimentação, à higiene, à atenção, à ampliação de conhecimentos, e, ainda que não tenha o caráter de avaliação, afirma no texto de apresentação, que pode ser adotado como tal:

²⁰ A primeira versão foi publicada em 1995, mas não foi localizada para compor o estudo.

Os critérios foram redigidos no sentido positivo, afirmando compromissos dos políticos, administradores e dos educadores de cada creche com um atendimento de qualidade, voltado para as necessidades fundamentais da criança. Dessa forma, podem ser adotados ao mesmo tempo como um roteiro para implantação e avaliação e um termo de responsabilidade. (MEC, 2009)

Nesse ano, também foi publicado o documento “Indicadores de Qualidade na Educação Infantil” (MEC, 2009), construído a partir dos parâmetros de qualidade. Os indicadores têm sete dimensões e cada uma delas contém diversas questões para serem discutidas em pequenos grupos sobre o trabalho e condições estruturais das instituições. A versão federal não tem caráter mandatório para sua aplicação, justificando que por se tratar de uma autoavaliação deve ser voluntária. Essas informações constam da seguinte forma no documento:

Compreendendo seus pontos fortes e fracos, a instituição de educação infantil pode intervir para melhorar sua qualidade, de acordo com suas condições, definindo suas prioridades e traçando um caminho a seguir na construção de um trabalho pedagógico e social significativo. É importante observar que a adesão das instituições de educação infantil deve ser voluntária, uma vez que se trata de uma autoavaliação. (Brasil, 2009, p.15-16)

No âmbito pedagógico, foi lançado o documento “Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil” (MEC, 2009) em continuidade à proposta de avaliação da LDBEN, pois também orienta quanto ao papel da avaliação como instrumento de ressignificação do trabalho pedagógico, enfatizando a importância do registro nesse processo. Destaca-se das diretrizes a questão das transições na educação infantil - de casa para a escola, nas etapas da educação infantil e dessa para o ensino fundamental:

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

- Utilização de múltiplos registros realizados por adultos e crianças (relatórios, fotografias, desenhos, álbuns etc.);
- A continuidade dos processos de aprendizagens por meio da criação de estratégias adequadas aos diferentes momentos de transição vividos pela criança (transição casa/instituição de Educação Infantil, transições no interior da instituição, transição creche/pré-escola e transição pré-escola/ensino fundamental);
- Documentação específica que permita às famílias conhecer o trabalho da instituição junto às crianças e os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança na Educação Infantil. (DCNEI, MEC, 2010, p.29)

Em 2012, o documento “Educação infantil: subsídios para construção de uma sistemática de avaliação” (Brasil, 2012) foi redigido e nele se apresentam concepções sobre as possibilidades de avaliação na/da educação infantil, das quais compreende a avaliação institucional como um conjunto de procedimentos que perpassam as diversas atribuições do atendimento, como a possibilidade de reorientar o PPP, como se observa:

A avaliação institucional abrange um conjunto de procedimentos que vão desde a organização dos dados escolares dos alunos (fluxo escolar e perfil); dos profissionais da instituição (formação, jornada semanal, participação nos colegiados escolares); das condições de infraestrutura (conservação e adequação das instalações; adequação e disponibilidade dos equipamentos); das condições de realização do trabalho pedagógico (adequação de disponibilidade de espaços e tempos); até opiniões, percepções, expectativas e sugestões de toda a comunidade educativa (...) (Brasil, 2012, p. 16)

O documento também defende a avaliação institucional como uma perspectiva formativa e com princípios da gestão democrática, pois em diálogo com os diversos sujeitos que fazem parte da comunidade escolar: crianças, famílias e educadores, pode resultar em elementos importantes para a tomada de decisões e mudanças, a saber:

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

Segundo Rosemberg (2013), a proposição do documento “Educação Infantil: subsídios para construção de uma sistemática de avaliação” (Brasil, 2012) vem ao encontro da lacuna de uma sistematização de avaliação na educação infantil, coerente com a LDB, que “desautoriza avaliações de crianças da educação infantil com finalidade classificatória e restritiva da progressão escolar” e “que concebe a avaliação como um processo formativo que, na educação infantil, deve-se voltar para as instituições, os programas e as políticas” (Rosemberg, 2013, p. 51). Assim como Rosemberg, há uma defesa por parte de alguns pesquisadores (Pimenta, 2017; Souza, 2018) de que a avaliação na educação infantil deve priorizar a avaliação das instituições e das políticas, por entender que é necessário, primeiro, qualificar o atendimento das instituições antes de se pensar na avaliação do desempenho das crianças, que depende destas condições para ser satisfatório, pois, do contrário, tende a culpabilizar crianças e famílias por seu “insucesso”.

No contexto paulistano, como se viu, seu percurso histórico sobre avaliação tem enfatizado a esfera pedagógica. Em 2004, o documento “Construindo um Regimento da Infância” citou abranger o PPP nas orientações sobre avaliação (entendendo que ao avaliar o PPP, aproxima-se da ideia de avaliação institucional), mas foi em 2013 que passou a realizar de fato uma avaliação institucional – os Indicadores de Qualidade. Nesse ano, usando o

material publicado pelo MEC, em um projeto-piloto com escolas que se voluntariaram. Depois de dois anos, a SME publicou a versão municipal, tornando-a parte do calendário oficial de atividades em dois períodos no ano letivo para aplicação da autoavaliação (um para avaliação e o segundo para elaboração de um plano de ação). Os objetivos desta proposta são expressos da seguinte forma:

A experiência na RME-SP busca promover e incentivar:

- O fortalecimento dos profissionais que atuam na Unidade Educacional;
- O diálogo entre educadores e familiares das crianças atendidas;
- As práticas de gestão democrática na Unidade;
- A colaboração entre as equipes da DRE e das Unidades;
- O aperfeiçoamento do Projeto Político-Pedagógico da Unidade;
- A melhoria da qualidade da educação infantil municipal;
- A coleta de subsídios para a elaboração dos Indicadores da Qualidade na Educação Infantil Paulistana. (São Paulo, 2016, p. 12)

Nesse mesmo período (2013-2015), em um contexto de disputas no campo da avaliação tanto no âmbito federal quanto municipal, a SME publicou outros documentos para orientar o trabalho pedagógico, dentre eles uma normativa que coloca a avaliação em destaque, a “Orientação Normativa nº 01/2013: avaliação na educação infantil: aprimorando os olhares” (ON 01/13), (São Paulo, 2014). Essa normativa discorre sobre os pressupostos da avaliação pedagógica e institucional, traz orientações sobre a elaboração da documentação sobre os processos de aprendizagens das crianças e incentiva a cultura da autoavaliação institucional participativa, a partir dos Indicadores de Qualidade.

Nessa normativa e no documento “Currículo integrador da infância paulistana” (São Paulo, 2015), é apresentado o conceito de documentação pedagógica; enfatiza-se a participação das crianças e das famílias no processo educativo, aprofundando a ideia de registros para ressignificação das práticas e acompanhamento do percurso educativo das crianças, como se vê no exemplo:

A documentação pedagógica está interessada em enxergar e entender o que está acontecendo no trabalho pedagógico e o que a criança é capaz de fazer sem qualquer estrutura predeterminada de expectativas e normas. A documentação pedagógica sempre está pontuada no momento histórico vivido, na concepção subjacente e na visão que temos do trabalho pedagógico. Pode, também, servir para a gestão democrática, quando as várias vozes dos atores e protagonistas (meninos e meninas, educadores(as) e famílias) são ouvidas, dando visibilidade aos saberes vividos na Unidade Educacional. (São Paulo, 2013, p. 23)

A documentação pedagógica propõe-se a comunicar as vivências e as experimentações de bebês e crianças, suas descobertas, criações, ideias e aprendizados expressos pelas linguagens de expressão, permitindo a percepção e reflexão docentes sobre o que as crianças pensam, fazem, falam, teorizam, problematizam sobre os desafios que lhes são apresentados. Assim, a documentação

valoriza a autoria e o protagonismo infantil, assim como a autoria e o protagonismo docente. (São Paulo, 2015, p. 66)

Na ON nº 01/13, também são explicitados critérios para a escrita dos relatórios, entendidos como parte da documentação pedagógica e como documento que atesta a transição das crianças entre as etapas da educação infantil (CEI para EMEI) e desta para o ensino fundamental. Segundo a normativa, os relatórios deverão conter no mínimo:

- a) o percurso realizado pelo grupo decorrente dos registros semestrais;
- b) o percurso realizado pela criança individualmente nesse processo;
- c) anotações contendo falas ou outras formas de expressão da criança que reflitam sua autoanálise;
- d) parecer do(a) educador(a) fundamentado nas observações registradas no decorrer do processo;
- e) parecer da família quanto às suas expectativas e os processos vividos.
- f) observações sobre a frequência da criança na Unidade, como indicador de sua interferência no processo de desenvolvimento e aprendizagem da criança;
- g) outras informações julgadas pertinentes. (São Paulo, 2014, p.33).

Em 2015, foi publicado o documento municipal “Padrões básicos de qualidade na Educação Infantil Paulista” (São Paulo, 2015), por um grupo de trabalho (GT) composto por profissionais de diferentes DREs e da SME. Nesse documento, constam orientações para as instituições para: a elaboração dos seus PPPs, a organização do tempo, espaços e materiais; formação e condições de trabalho para os profissionais das escolas. São orientações apresentadas de forma objetiva, sobre o que deve compor cada um destes elementos, no intuito de garantir as condições mínimas para o atendimento das crianças (considerando a abertura de muitos CEIs parceiros).

Nesse mesmo período no plano federal, um grupo de pesquisadores de diferentes universidades brasileiras e da Itália produziu um documento sobre avaliação institucional a partir de pressupostos teóricos e experiências realizadas com diferentes instrumentos de avaliação da educação infantil, incluindo os Indicadores de Qualidade. Segundo o documento “Contribuições para a política nacional: a avaliação em educação infantil”, a partir da avaliação em contexto (Brasil, 2015, p.27), entende-se avaliação em contexto por:

A discussão que fazemos no presente documento parte da consideração do contexto educativo como objeto de avaliação. Por contexto educativo nos referimos ao conjunto de aspectos que determinam o tipo de experiência educativa (formativa) que a instituição de educação infantil oferece às crianças e seus familiares, como por exemplo, a qualidade do ambiente físico, relacional e social, as experiências educativas propostas, a organização do trabalho entre os docentes, as relações com as famílias, as atividades e os relacionamentos profissionais, entre outros.

No âmbito das publicações federais, em 2017, foi homologada a “Base Nacional Comum Curricular” (BNCC) que dispõe sobre os direitos e objetivos de aprendizagens para a educação infantil e que cita, brevemente, a questão da avaliação pedagógica, reforçando a

ideia de se avaliar os percursos das crianças e ressignificar as práticas pedagógicas, a partir de diferentes fontes de registros:

É preciso acompanhar tanto essas práticas quanto as aprendizagens das crianças, realizando a observação da trajetória de cada criança e de todo o grupo – suas conquistas, avanços, possibilidades e aprendizagens. Por meio de diversos registros, feitos em diferentes momentos tanto pelos professores quanto pelas crianças (como relatórios, portfólios, fotografias, desenhos e textos), é possível evidenciar a progressão ocorrida durante o período observado, sem intenção de seleção, promoção ou classificação de crianças em “aptas” e “não aptas”, “prontas” ou “não prontas”, “maduras” ou “imaturas”. Trata-se de reunir elementos para reorganizar tempos, espaços e situações que garantam os direitos de aprendizagem de todas as crianças. (Brasil, 2017, p.39)

Quanto às proposições municipais, os dois últimos documentos publicados: “Currículo da Cidade de São Paulo: educação infantil” e “Orientação Normativa: registros na educação infantil” (São Paulo, 2019) aprofundam o conceito de documentação pedagógica, que implica na qualificação dos registros docentes, feitos a partir da observação, falas, expressões e produções das crianças. Não apenas deve-se elaborar diferentes formas de registros, mas essa concepção está pautada pelo princípio de uma ação docente voltada para a escuta e participação dos bebês e das crianças; para o trabalho com projetos; para além da dimensão da observação e registros descritivos, porém interpretativos e reflexivos, que reorientem o trabalho pedagógico. O Currículo da Cidade (São Paulo, 2019, p. 145-146) afirma que:

A documentação pedagógica supõe e propõe outra forma de planejamento e registro do trabalho pedagógico, não linear e mais interativo, envolvendo a participação não só das(os) professoras(es), como das crianças, famílias/responsáveis e comunidades. Os registros do que fazem bebês, crianças e adultos em interação são fundamentais para a concretização de um currículo integrador em ação, construído a partir das ações e das práticas vivenciadas cotidianamente.

Somente a partir desse processo reflexivo é que podemos pensar numa documentação. A documentação pedagógica nos permite assumir a responsabilidade pela construção dos significados e chegar às nossas próprias decisões sobre o que está acontecendo no processo educacional. Dessa forma, contribui para o acompanhamento, a reflexão, o planejamento e a avaliação do cotidiano na UE, proporcionando os meios para as(os) professoras(es) e outros profissionais se envolverem no diálogo e na negociação sobre a prática pedagógica.

A normativa de registros (ON 01/19) procura descrever os instrumentos de registros já existentes na RME e trazer novas proposições, como as cartas de intenções e diário de bordo, para pensar o planejamento anual e do cotidiano de maneira mais flexível, partindo das observações, escuta e interpretação desses e dos outros registros. Esse documento também amplia a questão dos registros para outras instâncias do trabalho pedagógico: a gestão escolar, famílias e crianças, implicando cada um na produção de registros. E afirma a importância de qualificar esses registros para, então, haver documentação pedagógica, como se vê em sua introdução: “é por meio da qualificação dos registros já realizados, de novas proposições acerca desses e da reflexão sobre as práticas, que almejamos o uso efetivo do conceito de

documentação pedagógica na educação infantil da Rede Municipal de Ensino de São Paulo” (São Paulo, 2019, p. 01).

As normatizações mais recentes sobre avaliação da educação infantil foram promulgadas pelo governo federal entre 2019-2020, incluindo a educação infantil no Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB). Essa inclusão ocorreu em 2019, pela Portaria nº 366 (Brasil, 2019). O inciso V, do Artigo 5º, prevê:

[...] uma amostra de instituições públicas ou conveniadas com o setor público, localizadas em zonas urbanas e rurais que possuam turmas de creche ou pré-escola da etapa da educação infantil, para aplicação exclusiva dos instrumentos previstos nos incisos I, II e III, do art. 11, em caráter de estudo-piloto (BRASIL, 2019, p. 2).

A Nota Técnica nº 10/2019/CGIM/DAEB detalha os procedimentos e objetivos do estudo-piloto, previsto na Portaria nº 366:

7.4. No caso específico do Saeb, essa primeira coleta visa fornecer insumos para a elaboração de indicadores referentes à qualidade da educação infantil.

7.5. O objetivo do estudo-piloto, portanto, é avaliar os seguintes aspectos:

- Retorno da aplicação, em termos de números de questionários respondidos por professores, diretores e gestores municipais, dado que a aplicação será completamente feita por meio eletrônico, o que é uma novidade no Saeb.
- Qualidade das respostas dos itens elaborados para cada um dos questionários, o que inclui uma análise da distribuição das respostas nas categorias de resposta de cada item, bem como uma análise da não resposta.
- Adequação e validação dos construtos desenvolvidos para medir os vários aspectos da qualidade da oferta de educação infantil, o que inclui o uso da Teoria de Resposta ao Item.
- Cálculo de parâmetros estatísticos, como a medida do efeito do plano amostral, para serem utilizados no processo de amostragem da avaliação principal nos próximos ciclos do Saeb, de forma a garantir a qualidade e a robustez dos resultados.

7.6. O resultado da análise dos aspectos listados acima possibilitará a adaptação, o aprimoramento e o refinamento dos instrumentos e do método de coleta, a fim de garantir, no próximo ciclo do Saeb, uma pesquisa definitiva que forneça resultados precisos para o Brasil e demais domínios de análise de interesse.

Por fim, a Portaria nº 10/2021, Artigo 5º, inciso II, determina que “a EI será avaliada a cada dois anos exclusivamente pela aplicação de questionários eletrônicos de natureza não cognitiva”. Os questionários²¹, previstos na Nota Técnica nº 10/2019/CGIM/DAEB, são direcionados a professores, diretores e gestores municipais, com objetivo de mensurar a qualidade da oferta da EI. Destaca-se o questionário voltado aos professores, que contém questões relativas à formação, à experiência profissional e impressões sobre a escolha pela profissão e nível de satisfação; perfil da turma atendida (idade, quantidade de crianças na turma); indicativos do quanto os professores se sentem preparados para atuarem na EI, com

²¹ Questionário destinado aos professores disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_basica/saeb/aneb_anresc/quest_contextuais/2019/questionario_eletronico_professor_educacao_infantil_saeb_2019.pdf. Acesso em 23/07/2023.

crianças com deficiências, uso de tecnologias, mediação de conflitos; nível de participação na elaboração de “material didático”, “metodologias de ensino”, “conteúdos” e instrumentos de avaliação dos “alunos” (destaco entre aspas os termos inadequados aos princípios para EI); condições de trabalho: estrutura física, quantidade de crianças por turma, materiais e mobiliário, alimentação.

Postas as descrições dos documentos federais e municipais sobre avaliação na/da educação infantil, problematizamos a discussão a partir dos estudos de Stephen Ball (1992, 2016), considerando que, na perspectiva dos “ciclos de políticas”, “os textos políticos são o resultado de disputas e acordos, pois os grupos que atuam dentro dos diferentes lugares da produção de textos competem para controlar as representações da política” (Mainardes apud Bowe et al., 1992, p. 52).

Quanto a esse fato, Souza (2018) sinaliza que o campo da avaliação está em constante disputa por interesses políticos, ideológicos e institucionais; que, no caso do ensino fundamental, já existem diversas práticas de avaliação do desempenho dos estudantes, de forma institucional e em larga escala (avaliações externas), o que na educação infantil, ainda é um campo aberto.

Há de se considerar que todos os documentos apresentados convergem para a avaliação das instituições nos aspectos da estrutura, formação, condições de trabalho e práticas pedagógicas e a avaliação das crianças a partir de si mesmas, de modo a evidenciar seu desenvolvimento e aprendizagens e dar pistas para o (re)planejamento das ações docentes. O que (felizmente) vai na contramão de outros instrumentos avaliativos para a educação infantil que aferem o desempenho das crianças a partir de metas de desenvolvimento, ou as instituições na perspectiva de avaliação externa (Pimenta e Souza, 2016). Cabe enfatizar que não se trata apenas de disputas conceituais sobre avaliação, mas também econômicas, haja vista o interesse de instituições privadas na elaboração e aplicação de instrumentais avaliativos em redes de ensino, o que já ocorre no ensino fundamental e como veremos mais adiante, houve tentativa de implementação e outro modelo de avaliação institucional na RME-SP por uma ONG.

Ainda se tratando do “ciclo de política”, outro aspecto a se considerar é que, para além dos textos políticos, existe a instância das práticas dos sujeitos que atuam nas instituições, no caso, de educação infantil (professoras, equipes gestoras e de apoio), e é nessa instância que

as políticas são interpretadas e recriadas, não “simplesmente implementadas”, podendo “representar mudanças e transformações significativas na política original”, de modo que:

Esta abordagem, portanto, assume que os professores e demais profissionais exercem um papel ativo no processo de interpretação e reinterpretação das políticas educacionais e, dessa forma, o que eles pensam e no que acreditam têm implicações para o processo de implementação das políticas (Mainardes, 2006, p. 53).

Sendo assim, é por essa razão que esse estudo teve o objetivo de compreender as práticas avaliativas na educação infantil, a partir das narrativas autobiográficas de professoras, que serão explicitadas nos próximos capítulos. Posto esse quadro geral das orientações sobre avaliação pedagógica e institucional, os próximos tópicos apresentarão o conceito de documentação pedagógica e instrumentos de registros, e a avaliação institucional, adotados na rede de educação paulistana.

1.2 AVALIAÇÃO PEDAGÓGICA: CONCEPÇÕES TEÓRICAS NO CONTEXTO PAULISTANO

Esta seção trata da avaliação na esfera pedagógica, a partir dos referenciais teóricos que subsidiam as orientações para os registros e documentação pedagógica na rede paulistana. Apresenta conceitos para os sentidos dos registros, aportes teóricos, como já mencionado e modalidades de registros adotados na RME, destacando-se os tipos de registros compartilhados pelas professoras participantes da pesquisa e destes registros, uma discussão mais aprofundada sobre os relatórios de acompanhamento das aprendizagens.

1.2.1 Sentidos da escrita e do registro pedagógico

*Uso a palavra para compor meus silêncios.
Não gosto das palavras fatigadas de informar.
Dou respeito às coisas desimportantes e aos seres desimportantes.
Prezo insetos mais que aviões.
Prezo a velocidade das tartarugas mais que a dos mísseis.
Tenho em mim um atraso de nascença.
Eu fui aparelhado para gostar de passarinhos.
Tenho abundância de ser feliz por isso.
Meu quintal é maior do que o mundo.
Sou um apanhador de desperdícios:
Amo os restos como as boas moscas.
Porque eu não sou da informática: eu sou da invencionática.
Só uso a palavra para compor meus silêncios.*

(O apanhador de desperdícios - Manoel de Barros)

No poema de Manoel de Barros, há frases destacadas para a reflexão sobre o que se pode conceituar como sentidos dos registros pedagógicos: “uso a palavra para compor meus

silêncios”, “dou respeito às coisas desimportantes”, “sou um apanhador de desperdícios”. Estas são premissas dos registros para a documentação pedagógica. É a partir das notas, gravações, imagens, vídeos, desenhos, narrativas das crianças, que chamam atenção de quem as observa, que estas “desimportâncias” podem dar sentido ao trabalho docente: seu planejamento e acompanhamento das aprendizagens das crianças.

Trata-se de coletar os “desperdícios” do cotidiano, que aqui se referem às situações que, muitas vezes, não têm o devido valor na ação pedagógica. Momentos de alimentação, troca dos bebês, brincadeiras no parque, entrada e saída das crianças que, geralmente, se automatizam e tendem a passar despercebidos no planejamento e nas observações das professoras.

Mas, nessas situações também se podem encontrar grandes potencialidades para as interações, intervenções e observações docentes. É no silêncio de quem observa e toma nota das narrativas construídas pelas crianças, de suas descobertas, interesses, curiosidades, que os registros precisam se fazer presentes. Esses registros também devem emergir no diálogo entre as crianças, entre as crianças e professoras ao expressarem suas opiniões, dúvidas, relatos e indagações. Segundo Julia-Formosinho²², “para ver o essencial, fazemos o exercício de registrar o acidental”, ou como se viu no poema, registrar é a arte de ser “apanhador de desperdícios”.

Em “A importância do ato de ler” (1988), Paulo Freire apresenta sua narrativa sobre seu processo de alfabetização. Descreve os sentidos, as cores, os sabores, as texturas, as imagens da paisagem do quintal onde foi alfabetizado. A palavra, escrita e lida, fez sentido por ser “palavramundo” (Freire, 1992, p. 20). Essas palavras carregadas de sentido (entendendo pelo que foi sentido, vivido, experienciado) são o mote dos registros pedagógicos reflexivos. Pois, para além de registros descritivos sobre o cotidiano, é na interpretação do que foi observado e registrado, ou seja, o que se faz com as informações obtidas que esses registros têm potencial para a ação pedagógica. Por isso, quando são mecanizados, feitos para entregar a alguém (à coordenação pedagógica, por exemplo), preso à mera descrição do que aconteceu no dia ou durante uma atividade, apenas avaliando se “deu certo ou não”, a possibilidade desses registros fazerem sentido diminui. Para Gandini e Edwards (2002, p. 151):

²² Registro feito por mim durante a fala da Prof.^a Julia Oliveira-Formosinho na disciplina “*Pedagogias da Infância*” cursada na FEUSP em abril de 2019.

A documentação não é considerada aqui como uma mera coleta de dados realizada de maneira distante, objetiva e descompromissada. Pelo contrário, ela é vista como uma observação aguçada e uma escuta atenta, registrada através de uma variedade de formas pelos educadores que estão contribuindo conscientemente com sua perspectiva pessoal.

De acordo com os autores, para que os registros componham documentação pedagógica, não basta apenas “apanhá-los”. Faz parte de seus objetivos a coleta, a seleção e produção de registros, mas é preciso também o exercício reflexivo, a interpretação e a projeção para que norteiem o trabalho pedagógico.

Outro sentido para os registros é a sua possibilidade de criar memórias sobre o cotidiano das crianças na escola. Contar a história do percurso de um grupo de crianças ou das crianças individualmente enquanto estão na escola, narrar uma experiência que envolveu uma ou um grupo de crianças, e deixar esse “legado” para que as próprias crianças revisitem, para que os educadores e as famílias também acompanhem estas histórias.

Essas memórias registradas de um grupo de crianças e de seus educadores revelam um percurso particular, com suas marcas e impressões e que, portanto, são autorais. Autoria docente e autoria das crianças são pressupostos da pedagogia participativa (Oliveira-Formosinho, 2018). Mais adiante, será explicitado sobre esse conceito, mas um de seus princípios está no processo educativo relacional entre crianças e educadores, centrado na escuta das crianças e a partir de seus interesses, curiosidades e experiências ofertadas pelos adultos, o que traz sentido e necessidade da elaboração de registros personalizados por parte dos educadores, não cabendo, portanto, o simples preenchimento de roteiros pré-estabelecidos, “checklist”, ou para as crianças, a produção de “atividades” prontas (advindas de livros didáticos, apostilas, ou atividades xerocadas).

Contudo, essa é uma concepção pedagógica que requer maior rigor no processo reflexivo e na elaboração dos registros, o que nem sempre é algo natural e simples de realizar, afinal, assim como dito no início dessa tese, trata-se de uma tarefa árdua! Talvez, porque a leitura e a escrita em nosso processo de escolarização não nos foram tão convidativos, ou não fizeram tanto sentido. Sabemos narrar com todos os “sentidos” (do verbo sentir) como Paulo Freire o fez? É um desafio recuperar o fôlego para que os registros escritos ganhem força na ação docente. Até porque há recursos mais práticos ao alcance das professoras, como o celular que filma, grava voz, faz pequenas notas e fotografa. O desafio no cotidiano docente é realizar as transcrições e as sínteses reflexivas desse material. Desse modo, a compreensão por parte das professoras, da importância da autoria em seu trabalho é fundamental para que seus registros façam sentido.

Paulo Fochi (2015), ao comentar os princípios da pedagogia italiana para a educação infantil, relata que naquele contexto, a fotografia, um recurso que é hoje recorrente na coleta de registros (em especial no Brasil), surgiu décadas depois de Loris Malaguzzi propor às professoras que fizessem registros diários das crianças. O incentivo para a produção desses registros diários, dava-se pela necessidade de saber sobre o cotidiano das crianças e refletir sobre ele. E para esses registros, as professoras tomavam nota em pequenos cadernos de bolso.

Madalena Freire, em “A paixão de conhecer o mundo” (1983), publicou seus registros reflexivos sistematizados em um diário de bordo, que continha muitas anotações, narrativas das crianças, reflexões sobre sua atuação, avaliações em forma de relatórios e desenhos infantis. Entretanto, predomina na referida obra sua narrativa, sua escrita cheia de sentidos para pensar o trabalho com as crianças.

Nesses dois exemplos, chama-se atenção para os sentidos dos registros, o que tentou-se apresentar nesta seção como fundamento para compreender o conceito de documentação pedagógica, como se pode verificar a seguir.

1.2.2 Documentação pedagógica: inspirações para o contexto paulistano

O conceito de documentação pedagógica, apresentado nos documentos oficiais da rede paulistana, ganhou destaque nas publicações de 2013 a 2015 (Orientação Normativa nº 01/13 e Currículo Integrador da Infância Paulistana). O referencial teórico sobre o tema presente nesses documentos são: Malaguzzi (1999); Gandini e Edwards (2002); Dahlberg, Moss e Pence (2003); Oliveira-Formosinho (2008). Recentemente, nos últimos documentos publicados (Currículo da Cidade e Normativa de registros, anos), acrescentam-se as referências de Fochi (2015), Ostetto (2008; 2017), Mello, Barbosa e Faria (2017).

Em comum, essas referências partem dos princípios da abordagem italiana para a educação infantil, que constituiu a ideia de documentação pedagógica. Em Portugal, os estudos de Oliveira-Formosinho sobre a pedagogia da infância também inspiram a compreensão sobre documentação pedagógica para o contexto brasileiro, e, em especial, para o contexto paulistano, discutido neste estudo.

Salienta-se que nesse “itinerário” entre Itália, Portugal e Brasil, quando se toma “ao pé da letra” as leituras sobre documentação pedagógica e pedagogia da infância e faz-se um

esforço em transpor ao contexto paulistano a frustração é inevitável. Porém, aqui se apresentam os conceitos que inspiram as orientações para as práticas pedagógicas na rede paulistana, afinal entre Itália, Portugal e Brasil já há grandes diferenças geográficas, culturais, sociais e de contextos educativos. E no Brasil continental, o município de São Paulo também se diferencia de outros municípios. É a maior rede de ensino do país; na educação infantil como visto, são quase três mil escolas localizadas nas diferentes regiões da cidade, atendendo em espaços construídos há sessenta ou há dois anos, em prédios públicos ou espaços terceirizados, com número elevado de crianças (lembrando das salas com até 35 crianças nas EMEIs).

Partindo desse “itinerário”, para os italianos, a documentação pedagógica é o instrumento que comunica as aprendizagens das crianças e cria memória deste cotidiano vivido na escola. Também é material para análise das professoras replanejarem suas práticas pedagógicas. Para Gandini e Edwards (2002, p. 150-151):

a documentação constitui uma ferramenta indispensável para que os educadores possam construir experiências positivas para as crianças, facilitando o crescimento profissional e a comunicação entre os adultos. A documentação serve para confirmar algo que nós consideramos relevante: dar prova disso e comunicá-lo. Na educação infantil, quando documentamos algo, estamos deliberadamente optando por observar e registrar os acontecimentos em nosso ambiente a fim de pensar e comunicar as surpreendentes descobertas do cotidiano das crianças e os extraordinários acontecimentos que ocorrem nos lugares em que elas são educadas.

Aprofundando o conceito de documentação pedagógica como instrumento que historiciza as experiências das crianças, os portugueses acrescentam a ideia de que ao documentar é possível conhecer melhor as crianças, como aprendem, do que gostam e se interessam. Reiteram o papel comunicativo destas experiências para as famílias e comunidade escolar, também sobre o potencial para o (re)planejamento e como possibilidade de acompanhamento das aprendizagens das crianças, como vemos em:

Documenta-se para conhecer a criança, para vê-la pensar, sentir, fazer, aprender. (...) Cria-se material de grande autenticidade porque se refere à vivência, à experiência de cada criança e do grupo. Usa-se esse material para projetar a ação educacional, para partilhar com as famílias e com a organização, para monitorar o cotidiano e a sua relação com as aprendizagens das crianças (...) (Oliveira-Formosinho, 2018, p. 122, grifos meus).

No Brasil, Fochi e Pinazza acrescentam à ideia de constituição da memória, a questão da identidade da educação infantil e a qualidade desta educação, ao afirmarem que:

a prática da documentação pedagógica é reconhecida como condição indispensável para garantir a construção de uma memória educativa, de evidenciar o modo como as crianças constroem conhecimento, de fortalecer uma identidade própria da educação das crianças pequenas e da construção da qualidade dos contextos educativos. (Fochi e Pinazza, 2016, p.14, *grifos meus*)

Ainda sobre a constituição da identidade e autoria docente, Luciana Ostetto (2012, p. 19) sublinha que no processo de formação permanente do professor, ao reconhecer que uma formação “tecnicista, segundo a qual alguém planeja para o professor executar”, não dialoga com um trabalho reflexivo, pensado e planejado pelo professor, que escuta e observa seu grupo de crianças, os registros e a documentação pedagógica são, portanto, o caminho para um trabalho autoral da docência.

Em síntese, Mello; Barbosa e Faria (2017, p. 9–10) retomam os três eixos fundamentais para a documentação pedagógica: comunicação, avaliação e projeção, elencados em três funções:

A primeira é a função política de criar um diálogo entre a escola, as(os) professoras(es), as famílias/responsáveis e a comunidade;
 A segunda função diz respeito ao modo como a documentação apoia e sistematiza o acompanhamento da vida das crianças na escola (suas produções, imagens de suas ações, interações sociais e investigações científicas), criando memórias da vida individual e coletiva do grupo;
 A terceira é a função de constituir material pedagógico para a reflexão sobre o processo educativo.

De acordo com as referências apresentadas, pode-se elencar como elementos que constituem a documentação pedagógica: a escuta e observação das crianças, os registros, a análise e interpretação desses registros, o planejamento ou projeção da ação docente e a avaliação deste percurso e das crianças. Até aqui, foram usados os termos “planejamento”, “projeção” e “replanejamento”, mas o fluxo observação-registro-interpretação-planejamento possui um termo em italiano – *progettazione* - adaptado em português como “projeção”. Essa definição é apresentada por Fochi (2015, p. 34, grifos meus): “O registro acaba se fundindo com o âmbito anterior, ou seja, nasce da observação, que gera novas observações e, conseqüentemente, retroalimenta novos modos de continuar o trabalho, o que seria o mote do terceiro âmbito: a *progettazione*.”

Um exemplo desta “projeção” ou de *progettazione* encontra-se em um dos relatos presentes no livro de Madalena Freire (1983) citado no início da seção, quando ela, enquanto professora de educação infantil, narra sua observação de uma brincadeira criada pelas crianças, que resultou em uma nova proposta de experiência para o dia seguinte. É interessante trazer esse registro como exemplo para lembrar que a importância dos registros para se pensar a ação docente já acontece há muito tempo. A “projeção” tem mais visibilidade nos dias de hoje, em especial no contexto paulistano, mas não é uma novidade. Refletindo sobre seu papel na função de educadora e sobre o cotidiano com as crianças Freire escreveu:

É procurando compreender as atividades espontâneas das crianças que vou, pouco a pouco, captando seus interesses, os mais diversos. As propostas de trabalho que não apenas faço às crianças, mas que também com elas discuto, expressam, e não poderia deixar de ser assim, aqueles interesses. (...) não é de se estranhar, pois, que as crianças se encontrem nas suas atividades e as percebam como algo delas, ao mesmo tempo em que vão entendendo o meu papel de organizadora e não de “dona” de suas atividades.

Daí a importância de salientar esse papel do professor como organizador. Organizador no sentido, porém, de quem observa, colhe os dados, trabalha em cima deles, com total respeito aos educandos que não podem ser puros objetos da ação do professor.

Foi a partir da observação de algumas crianças que trabalhavam no parque espontaneamente, com areia, mexendo uma “sopa venenosa” que surgiu a “sopa de macarrão”. Voltamos à sala, devolvi em forma de história o que tinha observado no parque, e no fim da história perguntei se alguém já tinha feito uma sopa de verdade: (não?). E assim ficou combinado que no dia seguinte iríamos fazer uma sopa (de macarrão), e gritaram: “sem veneno”, para tomarmos. (Freire 1983, p. 21)

Destaca-se esse conceito, a *progettazione*, pois expressa uma concepção de ação docente e de infância que não cabem em uma pedagogia “tecnicista” como vimos em Ostetto (2012), “bancária”, como chamou Paulo Freire (1996), ou “transmissiva”, como denomina Oliveira-Formosinho (2018), ou seja, documentação pedagógica não acontece em pedagogias transmissivas.

O que isso significa? Na obra de Oliveira-Formosinho “Documentação pedagógica e avaliação na educação infantil: um caminho para a transformação” (2018), são apresentados alguns quadros comparativos entre as concepções de criança, papel do professor, papel da escola, sobre avaliação e aprendizagem, presentes nas perspectivas transmissivas e participativas. Por exemplo, na pedagogia transmissiva, o ensino é centrado no professor. É ele quem transfere os conteúdos para as crianças, organiza os materiais, a rotina e os espaços. Em relação às aprendizagens, quanto mais conteúdo, melhor. A memorização, o treino, as fichas/apostilas se encaixam bem nesta abordagem. O papel reflexivo e autoral do professor é quase desnecessário, pois basta gerenciar e seguir modelos pedagógicos. A avaliação valoriza o desempenho, metas pré-estabelecidas. A participação das crianças e de suas famílias no processo educativo é quase irrelevante.

Na perspectiva participativa, a educação é centrada na criança, em atender suas curiosidades, necessidades e descobertas apresentando o valor da cultura e do conhecimento pelas experiências, pelo diálogo, pela participação das crianças nas escolhas do cotidiano. Avalia-se seus avanços no processo educativo em relação a si mesma e a criança e sua família podem avaliar o trabalho da escola. A participação das crianças é fundamental para a tomada de decisões, para o planejamento, para orientar as ações dos educadores e da escola. As

famílias também acompanham o processo educativo das crianças, participam do cotidiano da escola e suas histórias e contextos são considerados.

Aproximando-se dessas concepções, a rede de educação paulistana tem apresentado esses pressupostos nos últimos anos, nos documentos citados anteriormente. Em especial, no período de 2013 em diante, as orientações para o trabalho centrado nas crianças, que reconheça a escuta/observação e registros como eixos centrais da ação docente, têm sido expressas com mais ênfase. No documento “Currículo Integrador da Infância Paulistana” (São Paulo, 2015), além das concepções sobre infância e do papel do educador, é expresso o termo documentação pedagógica, até então tratado como registros, registros reflexivos, nos documentos anteriores. Portanto, na rede de educação paulistana, a documentação pedagógica:

[...] propõe-se a comunicar as vivências e as experimentações de bebês e crianças, suas descobertas, criações, ideias e aprendizados expressos pelas linguagens de expressão, permitindo a percepção e reflexão docentes sobre o que as crianças pensam, fazem, falam, teorizam, problematizam sobre os desafios que lhes são apresentados. Assim, a documentação valoriza a **autoria e o protagonismo infantil**, assim como a **autoria e o protagonismo docente**. (São Paulo, 2015, p. 66, *grifos meus*)

Observa-se a consonância da concepção da rede com os referenciais teóricos em que se baseia (apresentados no início da seção). Documentação pedagógica para comunicação do cotidiano, para acompanhar aprendizagens, para reflexão e autoria docente. No documento curricular mais recente, o “Currículo da Cidade” (São Paulo, 2019), há uma reflexão que precede a ideia da documentação pedagógica, cujo tema é a “reinvenção da ação docente”, pois, como já discutido, um pressuposto para a documentação pedagógica é a ação docente pautada em uma pedagogia participativa, não “bancária” ou “transmissiva” e isso implica diretamente nas concepções que orientam essa ação.

No terceiro capítulo do currículo, discute-se essa “reinvenção da ação docente”, apresentando as premissas destes saberes e fazeres da docência na educação infantil. Segundo o documento, é preciso haver intencionalidade no “cotidiano vivido e refletido”, ou seja, deve-se pensar nos momentos de chegada e saída das crianças na escola, momentos de brincadeiras, interferências com materiais nos espaços, apresentar elementos da cultura e trabalhar nas diferentes linguagens.

Além disso, é preciso fazer boas perguntas às crianças e dar devolutivas dos questionamentos que elas trazem. Isto acontece quando há escuta, observação e registros dos interesses das crianças. O trabalho com projetos é valorizado, como a possibilidade de atender

a essas demandas: da escuta das crianças e das devolutivas docentes. E a documentação pedagógica ocorre nesse contexto de participação e escuta, em que as professoras registram, interpretam, planejam e avaliam seu trabalho e o desenvolvimento das crianças.

Para pensar os registros que compõem a documentação pedagógica, outro documento foi publicado em 2019 na rede de educação paulistana: a Orientação Normativa de Registros, conforme indicada anteriormente. Nessa normativa é apresentado um histórico dos registros na educação infantil paulistana no CEI e na EMEI, pois a história de cada uma dessas etapas é diferente, tendo em vista que o CEI foi incorporado à educação há vinte anos e os registros prezavam aspectos da saúde dos bebês (fichas de saúde), ao passo que na EMEI, os registros passaram de fichas comportamentais a relatórios de desenvolvimento.

A normativa também traz orientações para equipes gestoras como produtoras de registros e incumbidas de dar devolutivas por escrito às professoras sobre o trabalho desenvolvido, bem como elaborar planos de trabalho, pautas de formação e acompanhar o cotidiano escolar.

As modalidades de registros apresentadas nessa normativa são: registros para o planejamento, desmembrados em: planejamento anual – cartas de intenções e planejamento contínuo - semanário e diário de bordo; registros para avaliação: cadernos de observação das crianças, relatórios e portfólio; registros para comunicação: murais, painéis, paredes, muros, imagens, fotografias, vídeos, produções infantis, agenda, redes sociais institucionais, caderno de comunicação entre professoras; e registros para formação permanente: atas de reuniões pedagógicas e de encontros de formação permanente – PEA²³.

Destacam-se dessas modalidades de registros para a documentação pedagógica, os registros para o planejamento e avaliação, pois alguns materiais foram disponibilizados pelas professoras participantes do estudo, sendo estes: cartas de intenções, semanário/diário de bordo, portfólio/blocão e relatórios.

²³ Projeto Especial de Ação é parte da jornada de trabalho das professoras, referente ao momento de estudo, reflexão sobre as práticas e planejamento coletivo, realizado na unidade escolar, no contraturno das aulas.

1.2.3 Modalidades de registros para documentação pedagógica apresentados no estudo

1.2.3.1 Cartas de intenções

Tradicionalmente, os PPPs da educação infantil apresentavam uma seção com o “plano anual de atividades”. Esse plano, geralmente, se dividia em áreas do conhecimento, no formato dos RCNEIs (Brasil, 1998) com expectativas de aprendizagens para o ano letivo. Na perspectiva pedagógica da ON n. 01/19, pautada nas pedagogias participativas, não há como prever rigorosamente todo ano letivo, pois se a escuta e participação dos bebês e crianças é o mote para o planejamento, muitos percursos são possíveis.

Desse modo, a normativa orienta pela escrita de cartas de intenções no lugar do plano anual. As cartas devem ser redigidas no início do ano, ou no começo de cada semestre pelas equipes docente, gestora e de apoio, e no caso das cartas de intenções docentes, orienta-se que se baseiem nos documentos curriculares da RME, no PPP da escola e que considerem os projetos desenvolvidos na escola. Depois, que sejam explicitadas as intenções docentes para a turma: momentos de acolhimento, a organização dos espaços, tempos e materiais, a oferta de brincadeiras, experiências nas diferentes linguagens, possíveis projetos a encaminhar com a turma.

Esse registro de planejamento não tem um modelo; recomenda-se o uso de linguagem acessível aos interlocutores, que inclui as crianças e portanto, prioriza a autoria docente em sua elaboração. No segundo semestre de 2019, foi publicado um texto do GT de registro para a rede com orientações sobre as cartas de intenções e com alguns trechos de cartas elaboradas no primeiro semestre com o objetivo de apoiar, incentivar a escrita por toda rede e elucidar as diferentes formas de escrita das cartas.

1.2.3.2 Semanário/ diário de bordo

Outra modalidade de registro que tradicionalmente apresenta(va) um formato na rede, é o registro de planejamento contínuo, ou do cotidiano, por meio de semanários. Esse registro consiste na organização semanal das atividades a serem realizadas, distribuídas na rotina diária em momentos de chegada e saída, refeições; usos dos espaços rotativos compartilhados com outras turmas, como o parque, pátio, quadra, tanque de areia etc.; atividades a serem realizadas em sala. Segundo a ON 01/19, a estrutura dos semanários geralmente contém:

[...] o registro de planejamento para a semana, com a descrição das atividades a serem trabalhadas e com a sinalização dos espaços, tempos e materiais que serão necessários para a realização das atividades. Geralmente, uma folha do caderno contém uma diagramação que a divide em cinco dias e cada dia é subdividido em horas para receber os registros das atividades planejadas (São Paulo, 2019, p. 39).

Alguns semanários também possuem campo para registros reflexivos docentes com considerações sobre um período (um dia ou semana) ou de uma proposta realizada com a turma. Podem ter fotografias, falas das crianças, mas em seções separadas. Segundo a normativa, “o desafio que se coloca para o uso desse instrumento é incluir a participação dos bebês e das crianças nesse planejamento por meio dos registros de observação e escuta das(os) professoras(es) sobre eles” (São Paulo, 2019, p. 39).

Assim como no planejamento anual, não é possível prever tudo o que irá ocorrer, no planejamento semanal, também não é razoável compreender que as atividades indicadas deverão ocorrer rigidamente como constam no semanário. Afinal, como já vimos, o conceito de “projeção” enfatiza que as ações pedagógicas futuras emergem da escuta e observação das crianças, e assim é possível planejar “próximos passos”. Dessa forma, recomenda-se pelo registro de planejamento na forma de diário de bordo, que se assemelha ao excerto apresentado anteriormente de Madalena Freire. No excerto, é possível identificar que as crianças brincavam em um espaço previsto na organização diária/semanal (parque), mas a partir da escuta atenta da professora, da narrativa que surgiu durante a brincadeira, ela planejou novas ações.

Os diários de bordo têm a premissa de serem mais “orgânicos” para registrar o cotidiano com os bebês e crianças e devem conter suas falas e expressões; registros das observações diárias sobre as crianças e dessa forma, além de ser um registro para o planejamento, constitui informações importantes para a elaboração dos relatórios. Sendo assim, a normativa afirma que “a qualidade do diário de bordo está intimamente relacionada com a possibilidade de ser um instrumento aglutinador de planejamentos, reflexões, registros infantis, fazeres-docentes e indicativos de formações coletivas” (São Paulo, 2019, p. 44).

1.2.3.3 Portfólio/blocão

Um instrumento de registro para acompanhamento dos bebês e das crianças é o portfólio. Nele, é possível inserir textos, fotografias, desenhos e produções infantis, reflexões e, assim, ter a memória de um percurso vivido. Assim como os demais registros, o portfólio tem objetivos de comunicar o trabalho, acompanhar o desenvolvimento das crianças e auxiliar

no planejamento docente. É um registro que deve ser compartilhado com as crianças, tanto em sua elaboração, nas escolhas do que irá compor o documento, quanto na transição de um ano para o outro, ou de uma escola para outra.

De acordo com a normativa de registros, o portfólio “não será uma simples coletânea de momentos ou álbuns de fotos. Precisa revelar percursos, caminhos vividos, mudanças de hipóteses dentro das propostas que nasceram da escuta atenta das(os) professoras(es)” (São Paulo, 2019, p. 63). Também é um registro autoral docente e infantil e deve ter a participação das famílias em sua elaboração e acompanhamento.

A normativa inclui um tipo de portfólio a partir do conceito apresentado por Luciana Ostetto (2017): o bloção, que pode ser em formato de álbum, caderno, ou pasta, onde cotidianamente são inseridos registros das narrativas das crianças, suas experiências e produções, fotografias e que fique em local de fácil acesso para visualização e manuseio das crianças.

1.2.3.4 Relatórios do acompanhamento das aprendizagens

O relatório é o instrumento de registro de avaliação na educação infantil, mais utilizado na RME (desde 1992 como visto anteriormente) e desde a LDB (1996), passou a ser um documento comprobatório da frequência das crianças na transição da educação infantil para o ensino fundamental.

Segundo a Orientação Normativa (São Paulo, 2013), desde 1992, com o Regimento Comum das Escolas Municipais, deve ocorrer a produção dos relatórios descritivos individuais das crianças. Mas foi a partir da Orientação Normativa nº 01/2013 que se estabeleceram critérios mais específicos para sua elaboração, como: relatar as atividades realizadas pelo grupo de crianças ao longo de um período; a participação das crianças no cotidiano escolar, suas aprendizagens, falas e expressões; a participação das famílias nos relatórios; apontamentos sobre a frequência e informações sobre o desenvolvimento das crianças e intervenções feitas pela escola:

(...) o relatório descritivo deverá conter, no mínimo:

- a) o percurso realizado pelo grupo, decorrente dos registros semestrais;
- b) o percurso realizado pela criança individualmente nesse processo;
- c) anotações contendo falas ou outras formas de expressão da criança que reflitam sua autoanálise;
- d) parecer do(a) educador(a) fundamentado nas observações registradas no decorrer do processo;
- e) parecer da família quanto às suas expectativas e os processos vividos;

- f) observações sobre a frequência da criança na Unidade, como indicador de sua interferência no processo de desenvolvimento e aprendizagem da criança;
- g) outras informações julgadas pertinentes. (São Paulo, 2014, p.33)

Dentre as orientações, consta a premissa de que a avaliação feita por meio dos relatórios deve considerar os avanços das crianças a partir de si mesmas e não em comparação com outras crianças e/ou expectativas dos adultos, como se vê:

Partindo do pressuposto que “a avaliação será sempre da criança em relação a si mesma e não comparativamente com as outras crianças” (apud MEC, 2012), entendemos que avaliação deve servir para registrar as situações/experiências vividas pelas crianças no dia a dia, enfatizando suas descobertas e aprendizagens, considerando o princípio de que a avaliação é um processo contínuo, para identificar suas potencialidades, interesses e necessidades (São Paulo, 2013, p. 22).

Nesse percurso histórico dos relatórios, muitos modelos de registro foram adotados pelas escolas e incorporados às práticas dos professores, baseando-se em critérios diversos para orientar a escrita, permeando desde questões comportamentais das crianças até a divisão em “disciplinas”, relatando o que as crianças aprenderam, por exemplo, na matemática, na linguagem oral e escrita, nas artes, o que muitas vezes revela uma concepção centrada nas expectativas do adulto para a criança e não nos avanços e desafios percebidos a partir dela mesma.

Jussara Hoffmann (2007) traz subsídios para compreender esta abordagem ao discutir a questão do surgimento da avaliação na educação infantil baseado no modelo do ensino fundamental e das “fichas comportamentais”. Tais modelos de avaliação foram interpretados pelos professores, como vemos em sua pesquisa, como uma tarefa burocrática e não compreendida e que atribui, muitas vezes, juízos de valor ao desenvolvimento das crianças justificados em questões familiares ou comportamentais, como vemos:

A formalização excessiva da avaliação, quando se efetiva, parece cumprir o objetivo duplo de controlar a ação do professor e o comportamento infantil, revelando-se em práticas avaliativas positivistas, nas quais se percebem os sérios reflexos de concepções elitistas e discriminatórias do ensino regular. Essa 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. Da mesma forma, alguns pareceres descritivos encerram concepções disciplinadoras, sentencivas e comparativas que ferem seriamente o respeito à infância. A análise dos procedimentos rotineiros de avaliação permite-nos observar sérios reflexos, na educação infantil, dos modelos de avaliação classificatório do ensino regular. (Hoffmann, 2007, p.10-11)

Catani e Gallego (2009, p. 42, grifos meus), ao discutirem avaliação, reiteram as colocações acima, no que tange à burocratização dos registros e da falta de compreensão de sua relevância:

No entanto, assim como a maioria das tarefas solicitadas aos professores [diz-se dos relatórios individuais], essa acaba sendo percebida muitas vezes como mais uma atividade do âmbito burocrático. Assim, nem sempre, o sentido da elaboração desses relatórios é entendido.

As autoras também rememoram o trabalho de Bourdieu e Passeron (1970) sobre o juízo professoral e, ao discutirem acerca dos relatórios de crianças pequenas que, por muito tempo, iniciavam com expressões como “Maria é inteligente, comunicativa”, ou “João é tímido”, ou “Pedro é agitado”, percebe-se a pertinência e contribuição deste estudo proposto pelos sociólogos, revelando as concepções por trás das expressões exemplificadas.

Na Orientação Normativa de registros (São Paulo, 2019) também se destaca uma orientação acerca do cuidado com a linguagem dos relatórios, que deve evidenciar as aprendizagens das crianças e as intervenções docentes para estas aprendizagens, salientando que ao reduzir os relatórios a aspectos comportamentais, o percurso das aprendizagens das crianças não tem o devido enfoque como se vê no seguinte trecho:

Compreendemos que, caracterizar as crianças, estabelecendo padrões comportamentais, descaracteriza seus processos de aprendizagem. Neste sentido, as dificuldades e os desafios não são entendidos como algo estático, mas informações que carecem de registros sobre as intervenções das(os) professoras(es) com vistas aos possíveis avanços nas aprendizagens das crianças. Destacamos que os relatórios precisam revelar o percurso de aprendizagem e descobertas de cada bebê e de cada criança e não se reduzir a aspectos do comportamento, que os julgam como “agitado(a)”, “teimoso(a)”, “meigo(a)”, “caprichoso(a)”, descaracterizando o processo de aprendizagem ou culpabilizando as famílias/responsáveis (São Paulo, 2019, p.64).

O que significa dizer que a criança é tímida ou agitada? Como estas afirmações podem ser indicadores de suas aprendizagens e de ressignificações no trabalho específico da educação infantil? Por quanto tempo se atribuiu à família e às questões socioculturais das crianças suas atitudes (acima das aprendizagens) na escola?

Para responder a estas questões, Jussara Hoffmann apresenta uma concepção de avaliação na educação infantil que compreende a avaliação como um processo pedagógico que permite a revisão do que precisa ser mudado, reencaminhado, repensado. Além de favorecer o planejamento, segundo a autora (Hofmann, 2007, p.53) “registros de avaliação são reveladores da trajetória pedagógica da instituição e do acompanhamento feito à criança” e “para a criança, o relatório de avaliação é o registro que historiciza o seu processo de construção de conhecimento e que constitui a sua identidade” (Hoffmann, 2007, p. 56). Por

isso, o cuidado com a escrita é fundamental, para de fato contar a história dos percursos de aprendizagens das crianças na escola.

Na orientação normativa de registros (São Paulo, 2019), também encontramos outra justificativa para o valor das aprendizagens na escrita dos relatórios. Falar sobre aprendizagens não significa enquadrar as crianças em fases ou estágios pré-estabelecidos, ou realizar “sondagens” como acontece no ensino fundamental. Segundo a Orientação Normativa 01/19:

É preciso expressar o processo de aprendizagem e de desenvolvimento dos bebês e crianças e, por isso, os relatórios não são atestados de aptidão ou falta de aptidão, e não devem ser utilizados para enquadrá-los em fases ou estágios. Eles devem apresentar avanços, desafios, descobertas, percursos experienciados, além de sinalizar possíveis caminhos, com as mediações estabelecidas entre os bebês, as crianças e os adultos. (São Paulo, 2019, p. 64)

Além de relatar as aprendizagens das crianças, compreende-se a escrita dos relatórios como parte de um trabalho pedagógico reflexivo, que possibilite reorientar as práticas. Ou seja, ao partir da avaliação como princípio norteador das mudanças necessárias ao trabalho da escola, o que se espera é a melhoria do atendimento às crianças e que esta contribua para as aprendizagens delas. Desta forma, os registros sobre as crianças, bem como todo processo de avaliação nos âmbitos apresentados, devem partir da premissa de avaliar para avançar, no sentido de rever os pontos identificados como desafiadores, pois,

[...] se a avaliação não é capaz de desencadear um processo de repensar, de renovar, de reorganizar; se se reduz a uma pura prática burocrática, ao desempenho de uma tarefa designada, perde todo o seu valor e o seu sentido, que é o de colocar-se a serviço de um projetar cada vez mais consciente, assumido e passível de renovação. (Bondioli, 2004, p. 146)

Nesse sentido, em 2018, a SME encomendou um estudo sobre os relatórios da rede, intitulado “Desvelando os relatórios”, com assessoria da Professora Eliana Bhering, Divisão de Educação Infantil (DIEI) e contribuições do GT de registro (grupo que elaborou a ON n. 01/19). O estudo teve objetivo de analisar a estrutura e o conteúdo dos relatórios por amostragem, e a partir da análise de mais de mil relatórios, constatou regularidades nos registros produzidos em quase cinquenta EMEIs da rede: registro da oferta de atividades às crianças nos diferentes campos de experiências, e quanto aos registros individuais das crianças, evidências de aprendizagens também relacionadas às diferentes linguagens, priorizando a linguagem oral e escrita, matemática e expressão corporal, porém, muitas vezes reduzidos à escrita do nome, contagem dos números de um a dez e preferências das crianças por propostas, interações com colegas e brincadeiras, além da recorrência nos aspectos comportamentais e adjetivos às crianças (é tímida, é carinhosa etc).

As pesquisas de Colasanto (2007 e 2014) também apresentam dados similares aos do estudo, sobre a linguagem dos relatórios, como vimos anteriormente, acerca dos aspectos comportamentais ou de juízo de valor sobre as crianças e acrescenta a participação das crianças e das famílias nos relatórios, como veremos a seguir.

1.2.3.4.1 Participação das crianças nos relatórios

Na concepção da documentação pedagógica, as crianças participam da escolha de registros para compor a documentação. Suas falas, expressões, questionamentos, desenhos, esculturas, imagens devem ser considerados e ajudam também a compor a escrita dos relatórios, mencionado no item anterior.

Entretanto, na história da escrita dos relatórios muitas interpretações aconteceram. Já foi citada a ideia de fichas comportamentais, a divisão por área do conhecimento e a participação das crianças que se restringia à realização de “sondagens” da hipótese da escrita, ou do desenho, baseadas nas obras de Emília Ferreiro e nas fases do desenho apresentada por Viktor Lowenfeld.

Sobre as sondagens da escrita, a ON n. 01/13 salienta que na educação infantil não se realizam “provinhas”, testes ou qualquer outra forma de aferir as aprendizagens das crianças, pois os relatórios são o produto final de uma coletânea de outros registros do percurso, desenvolvimento e aprendizagens das crianças.

Quanto aos desenhos, havia a prática de selecionar um desenho pela(o) professora(r) ou pedido à criança que o fizesse para ser anexado ao relatório e nele era anotado em qual “fase” a criança se encaixava: garatuja, garatuja nomeada, pré-esquema, esquema ou realismo. Entretanto, segundo Rosa Iavalberg:

[...] considerar o desenvolvimento do desenho como uma sequência de estágios é insuficiente, pois tal concepção está ligada à ideia de que o desenvolvimento do grafismo é espontâneo – dependente de autodidatismo e independente de aprendizagem sociocultural – ou não elucida as reflexões que a criança faz para construir seu desenho. (2007, p. 84).

Portanto, ao contrário de verificar o “estágio” do desenho da criança, no currículo da educação infantil paulistana, já há muitos anos (São Paulo, 2008, 2017), o desenho é tido como uma linguagem que deve ser trabalhada na educação infantil e para tanto é preciso que as práticas e a formação docentes considerem sua importância, não espontaneísta, mas com a “rigoriedade técnica e científica” proposta por Paulo Freire (1997). Dessa forma, é papel da

educação infantil promover o contato e as experiências das crianças com a arte, sendo possível assim promover seu desenvolvimento no processo de aquisição do desenho (Iavalberg, 2007; Barbieri, 2012; Nalini, 2015).

No que tange aos demais registros infantis, três documentos federais incluem as produções das crianças como parte da avaliação e do acompanhamento de suas aprendizagens. Nos RCNEIs (Brasil, 1998, p. 58, vol I) encontramos a afirmação “formas de registro também podem ser consideradas, como a gravação em áudio e vídeo; produções das crianças ao longo do tempo; fotografias etc.”. As DCNEIs (Brasil, 2010, p. 29) citam a “utilização de múltiplos registros realizados por adultos e crianças (relatórios, fotografias, desenhos, álbuns etc.) e a BNCC (Brasil, 2017, p. 39) afirma que “é preciso acompanhar (...) as aprendizagens das crianças, realizando a observação da trajetória de cada criança e de todo o grupo (...) Por meio de diversos registros, (...) feitos tanto pelos professores quanto pelas crianças (como relatórios, portfólios, fotografias, desenhos e textos)”.

Em São Paulo, a Orientação Normativa de registros (São Paulo, 2019) expressa a participação das crianças da seguinte maneira:

Deve-se garantir formas de participação da criança também nos relatórios (filmagem, fotografia, entrevistas, desenhos e outros registros sob a ótica infantil). A(O) professora(or) pode ser sua(seu) escriba, registrando suas falas e propiciando sua autorreflexão e tomada de consciência quanto aos processos vivenciados.

Nesse sentido, a participação das crianças torna-se fundamental: escolhendo, decidindo, acompanhando e produzindo registros sobre o que vivenciam na escola e que, como já citados, estes incluem portfólios, fotografias, maquetes e desenhos. Em consonância com as orientações para a escrita dos relatórios em que não se deve enquadrar as crianças em fases do desenvolvimento, mas considerar os avanços a partir de si mesmas, a participação das crianças nos registros segue a mesma linha; se a opção for utilizar desenhos ou outras produções das crianças, que seja de forma a valorizar o percurso individual nesse processo.

Outro elemento recorrente de participação das crianças nos relatórios é o uso de fotografias, falas, expressões ou narrativas de situações vividas por elas. Colasanto (2014) apresentou em sua pesquisa a possibilidade de realizar entrevistas com as crianças sobre as preferências e aprendizagens a partir do que lhes foi ofertado na escola. Um pressuposto da pedagogia participativa ao incluir as crianças em todo o processo educativo.

Da mesma forma, as ONs 01/13 e 01/19 e o estudo sobre os relatórios (São Paulo, 2019) salientam a importância de contextualizar as falas ou narrativas das crianças, de modo a considerar em que situação foi possível capturar esses registros e o que foi percebido acerca

de suas interações e aprendizagens, a partir do que foi observado e destacado pela professora. O exemplo abaixo²⁴, que consta no estudo “Desvelando os relatórios” elucidada sobre isso:

Neste semestre, K. vivenciou muitas experiências significativas para a sua aprendizagem e desenvolvimento. Um desses momentos foi quando no parque ela questionou a professora da seguinte forma: “- Prô, o que é preciso para fazer fogo? É que eu assisti um desenho e o pai dela acendeu uma fogueira com gravetos e duas pedrinhas, por quê?” Foi explicado a ela que o atrito das pedras produz umas faíscas e a madeira dos gravetos pega fogo facilmente. K. disse que iria tentar. Sem nenhuma intervenção, demonstrou destreza em organizar os gravetos e com uma expressão de felicidade disse: “- E se pegar fogo?” A partir dessa curiosidade dela, propusemos um Projeto, fizemos uma fogueira em nosso parque, fizemos experiências com fogo, assistimos a vídeos sobre o tema e realizamos diversas Rodas de Leituras e Rodas de Conversa. Tornou-se uma experiência muito gratificante a todos os alunos da turma. - Relatório de uma criança de 4 anos (São Paulo, 2019, p.27-28).

Assim como é importante ter a participação das crianças na escrita dos relatórios, as famílias também precisam participar desse momento avaliativo, como veremos a seguir.

1.2.3.4.2 Participação das famílias nos relatórios

A normativa de registros (São Paulo, 2019) trata da participação das famílias enquanto interlocutoras do relatório. Portanto, um primeiro cuidado na escrita é evitar expressões muito técnicas ou uma linguagem que dificulte a compreensão das famílias sobre o que está registrado sobre as crianças. A mesma normativa menciona o contido na ON 01/13 sobre a participação das famílias e cita a pesquisa de Colasanto (2014) ao recomendar a forma dessa participação.

A autora percebeu em sua pesquisa que quando há uma pergunta às famílias sobre o que percebem nas aprendizagens e desenvolvimento de seus(suas) filhos(as), essa participação tem respostas mais significativas para o trabalho da escola do que quando há apenas um campo aberto para preencherem, ou com uma comanda do tipo “deixe um comentário”, que pode ocasionar equívocos e ter registros direcionados a outros segmentos da escola com demandas administrativas por exemplo, do que de fato uma avaliação sobre a criança (São Paulo, 2019, p. 62).

Colasanto (2014, p. 64) defende que a participação das famílias não deve ocorrer apenas em um momento do ano, preenchendo um campo dos relatórios, mas ser convidada a outras situações avaliativas do processo de aprendizagem das crianças, citando, inclusive, a

²⁴ Foram removidos os comentários da pesquisadora assessora quanto à análise do conteúdo do relatório, pois, aqui não é o foco ao apresentar o excerto.

realização dos Indicadores de Qualidade (Brasil, 2009), como instrumento de autoavaliação participativa.

Os estudos de Oliveira-Formosinho (2019) também ampliam essa participação das famílias para além do parecer nos relatórios ao conceituarem a pedagogia participativa, como aberta ao envolvimento das famílias e comunidade no cotidiano, por ser fundamental no desenvolvimento das crianças, seja para o bem-estar mútuo (das famílias e crianças), seja no apoio nas transições para outras etapas de ensino. Desse modo, a participação das famílias e comunidade escolar é a essência da outra esfera de avaliação na educação infantil, que será discutida a seguir: a avaliação institucional.

1.3 AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL NO CONTEXTO PAULISTANO

Nesta seção, apresenta-se a avaliação institucional e seu percurso de implantação na rede paulistana; a estrutura do documento e sua organização de aplicação nas escolas; a reflexão sobre os indicadores apresentarem uma possível proposta curricular; a participação das crianças na avaliação institucional; e por fim, uma breve reflexão sobre a cultura da autoavaliação institucional participativa, diante da passagem de um modelo de avaliação externa, realizado em 2019 na RME.

1.3.1 Avaliação Institucional: de eletiva à parte do calendário oficial

Como visto nas seções anteriores, na rede paulistana foi adotada a avaliação institucional pela aplicação do instrumento Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana (IQs) (São Paulo, 2016), que conforme já explicitado, foi inspirado nos Indicadores de Qualidade da Educação Infantil produzido pelo MEC (2009). Essa primeira versão federal foi aplicada na rede de forma eletiva nas unidades de educação infantil nos anos de 2013 e 2014, e, então, foi redigida a versão municipal.

Anna Bondioli, ao tratar de práticas de avaliação institucional na Itália, aborda a questão da qualidade como a “reflexão compartilhada sobre a prática”, ou seja, a qualidade é de natureza participativa, autorreflexiva, contextualizada, plural, processual e transformadora (Bondioli, 2004, p.14-15). Então, para avaliar a qualidade é necessário um

conjunto de aspectos próprios de uma creche que a qualificam como ambiente educativo, um ambiente particular que tem como objetivo a garantia de condições positivas de crescimento e de desenvolvimento para as crianças que nele são

recebidas e que fornecem às famílias garantias justamente em relação a esse desenvolvimento. (Bondioli, 2004, p. 142)

Já para Dahlberg, Moss e Pence (2003), a ideia, ou “discurso de qualidade”, vem do setor privado desde o início do século XX, e teve maior expressividade no final desse século, no campo empresarial para mensurar a “qualidade do serviço prestado” pela opinião dos consumidores. Quando esse conceito é transposto no setor público, ainda mais no campo educacional, há perigos nessa compreensão de “qualidade”, pois advém de “técnicos”, de agentes externos ao contexto educacional, com intenções padronizadoras e sem a compreensão dos sujeitos atuantes nas escolas sobre os critérios estipulados para a avaliação da qualidade.

Em contrapartida, os autores apresentam o conceito de “construção de significados”, que corrobora com a definição de Bondioli (2004), na perspectiva de uma qualidade que é: dialogada entre diferentes instâncias educativas, em uma construção coletiva e interacional entre os sujeitos dessas diferentes instâncias; propicia um clima de responsabilidade democrática e pública; preza pela escuta e respeito ao outro como “igual, mas diferente”; implica na habilidade de inverter perspectivas, o que inclui considerar a perspectiva das crianças sobre a escola e assim, requer “condições exigentes, precisas e públicas”, o pensamento crítico e reflexivo, que se faz presente na documentação pedagógica educacional (Dahlberg, Moss e Pence, 2003, p.145).

Portanto, a premissa da realização de uma autoavaliação institucional participativa é a gestão democrática, no sentido de convidar equipes escolares e famílias para discutirem aspectos sobre a qualidade da instituição, seja nas relações, na proposta pedagógica, ou nos espaços e materiais.

Em São Paulo, a ideia de qualidade consta na apresentação dos Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana, sendo expressa da seguinte forma:

A concepção de qualidade social inclui tanto os aspectos vinculados ao direito à educação, que deve ser garantido a todos numa sociedade guiada por princípios democráticos, como os aspectos ligados às condições de oferta da educação, o que implica em considerar a qualidade dos ambientes, das interações e das práticas pedagógicas existentes nas instituições educacionais. (São Paulo, 2016, p. 6)

A concepção de qualidade também se expressa no diálogo com os outros documentos vigentes no período da publicação dos IQs. Entre eles, o documento Padrões básicos de qualidade da Educação Infantil Paulistana (São Paulo, 2015) que determina estes padrões para o contexto paulistano, considerando concepções para a gestão, papel do professor, espaços e

materiais, a consolidação do PPP e também na possibilidade desta qualidade ser discutida entre os diferentes sujeitos que constituem o trabalho na escola.

Segundo o relatório produzido pela Fundação Carlos Chagas – FCC (Campos e Ribeiro, 2016), para a concretização dos IQs no município de São Paulo, houve um movimento de implantação que perpassou diversas etapas entre os anos de 2013 e 2015, entre os quais: três seminários regionais; formação nas treze diretorias regionais de educação; reuniões regionais com supervisores escolares e representantes das unidades escolares que aplicaram os Indicadores de Qualidade (por adesão, fazendo uso do instrumento produzido pelo MEC); composição de Grupos de Trabalho (GTs) para escrita do documento paulistano; aplicação dos Indicadores em toda a rede municipal, bem como do Plano de Ação (previsto como segunda etapa deste instrumento); e revisão do documento elaborado pelo GT (São Paulo, 2016, p. 26).

A mesma equipe que redigiu o relatório sobre a adesão aos Indicadores fez uma segunda versão (Campos e Ribeiro, 2017) para analisar o acompanhamento do período de realização da avaliação institucional quando passou a fazer parte do calendário oficial da RME nos anos de 2015 e 2016. Nesse relatório, constam dados de questionários aplicados em aproximadamente quinhentas escolas sobre a realização dos indicadores. Também foram obtidos dados por meio de quase cento e setenta planos de ação encaminhados para as assessoras responsáveis pela implementação na rede, e dados a partir de relatos dos participantes sobre suas impressões em suas escolas ao realizarem a autoavaliação.

Nesse relatório, constam “limites e potencialidades” desse instrumental, mas há uma defesa sobre sua relevância como avaliação institucional, por promover a participação e escuta de diferentes segmentos das escolas, como: professores, funcionários (inclusive terceirizados), equipes gestoras, famílias e crianças. Diferente de outros modelos de avaliação institucional (Pimenta e Souza, 2016) em que avaliadores externos à escola aplicam a avaliação, no que se refere às orientações previstas nos Indicadores de Qualidade são as pessoas que conhecem e estão na escola que a avaliam. Esta defesa apresentada no relatório consta da seguinte forma:

Em contraste com uma avaliação externa, geralmente realizada por equipes que não estão presentes no dia a dia da escola, e cujos resultados, quando chegam até os educadores, parecem-lhes estranhos e encontram resistências para serem incorporados ao planejamento pedagógico adotado, a autoavaliação institucional participativa aposta em um modelo que visa a estimular educadores e pais a assumirem a autoria do trabalho educativo desenvolvido na unidade, refletindo sobre as dimensões de qualidade propostas no documento orientador e tomando iniciativas que procurem aprimorar aqueles aspectos identificados durante a auto avaliação

como necessitados de mudanças. As iniciativas propostas para isso, inseridas no plano de ação, devem ser monitoradas pelos atores locais, com apoio dos setores responsáveis no âmbito da SME (Campos e Ribeiro, 2017, p.73).

No final desse relatório, apresentam-se recomendações para a continuidade desta avaliação como política pública, direcionadas às diferentes instâncias de trabalho na rede. No caso das unidades escolares (UEs), recomenda-se que elaborem e implementem seu plano de ação e que esse plano fortaleça o PPP; no caso das DREs e SME, que apoiem e deem devolutivas às escolas especialmente nas demandas que lhes competem, quando são apontadas pelas escolas (no quadro de demandas). Dessas devolutivas, o relatório destaca pontos que aparecem com frequência nos quadros de demandas, tais como: a necessidade da redução gradativa do número de crianças nas turmas de quatro e cinco anos, pois trata-se de um fator determinante na qualidade do atendimento da educação infantil e a formação para as equipes das escolas sobre as duas dimensões acrescidas na versão municipal (e objeto de estudo desta pesquisa): participação e escuta de bebês e crianças e relações étnico-raciais e de gênero.

O objetivo expresso tanto nesses relatórios quanto no próprio documento dos IQs é construir “uma cultura de autoavaliação institucional participativa”, que fortaleça a gestão democrática e constitua relações mais horizontais entre equipes gestoras, educadores, famílias e crianças.

1.3.2 Estrutura da avaliação institucional

Para a realização da avaliação institucional são previstos no calendário anual de atividades da SME²⁵ dois períodos para que as escolas definam uma data para a aplicação dos Indicadores de Qualidade e outra para elaboração do plano de ação. Nessas datas, não há atendimento dos bebês e crianças para que todos os educadores e famílias participem dos momentos avaliativos. O próprio documento (São Paulo, 2016, p. 13-14) informa que essa inserção no calendário oficial foi um pedido dos educadores para assegurar a avaliação do trabalho educativo, inclusive com a suspensão do atendimento nos dias dos IQs. De 2013 a 2022, esses dois momentos deveriam ocorrer sempre no primeiro semestre, entre abril e maio, e em 2023, passou a ser no segundo semestre, entre agosto e setembro.

²⁵ O primeiro ano em que os IQs passaram a fazer parte do calendário de atividades da rede foi em 2015 pela Portaria nº 6570/14 de 25/11/2014. Em 2023, a Instrução Normativa n. 48/22 previu pela primeira vez em dez anos, a realização dos IQs no segundo semestre.

Em comemoração aos dez anos dos IQs na rede paulistana, completados em 2023, serão publicados vídeos explicativos e livretos com diversas temáticas para apoio às escolas na realização da avaliação institucional, tais como: fundamentos da avaliação e de autoavaliação participativa; participação das famílias; participação das crianças na AIP, além de relatos de práticas inspiradoras que ocorreram nas escolas nessa década, a partir das reflexões provocadas pela avaliação.

Cabe ressaltar que nos anos de 2020 a 2022, a realização da avaliação institucional foi comprometida em virtude da pandemia da Covid-19. Em 2020, com o atendimento cem por cento remoto, a avaliação não foi realizada. Em 2021, com o atendimento presencial parcial, as escolas encaminharam às famílias e aos funcionários a avaliação em formato de pesquisa, redimensionando as perguntas, pois muitas famílias não conheciam o trabalho e espaços das escolas em razão das crianças não terem frequentado presencialmente.

E em 2022, já com a retomada do atendimento cem por cento presencial, mas devido ao aumento de casos de Covid-19 às vésperas da realização dos IQs, foi autorizada sua realização de forma remota ou híbrida, a fim de evitar aglomerações nas escolas, o que podemos entender que para muitos educadores e famílias que chegaram desse período para cá na educação infantil os IQs são uma novidade. Daí a necessidade de ações formativas para a compreensão e realização da avaliação.

A organização do primeiro momento da avaliação institucional consiste em realizar a leitura e o estudo do documento com a equipe de educadores da escola (entendendo esses educadores por professoras, equipe gestora e de apoio); elaborar quadros ou apresentação em mídia para a visualização dos indicadores pelos participantes (para cada dimensão do documento); convidar a comunidade para participação do encontro, ressaltando a importância desta participação para a qualidade da escola; pensar em espaços e materiais para acolher as crianças que podem acompanhar suas famílias neste dia; definir quem serão os mediadores – responsáveis por mediar as falas durante a plenária e orientar quanto às suas atividades; quem serão os coordenadores que farão a leitura e discussão nos pequenos grupos da dimensão que estiverem coordenando e quem serão os relatores que anotarão em um quadro-síntese os resultados de cada questão discutida.

Na aplicação dos indicadores, os participantes se dividem em nove pequenos grupos e discutem as questões, sinalizando por meio de cores (verde, amarelo e vermelho) sua opinião sobre cada indicador apresentado. Depois desse momento, todos os participantes se

reúnem em plenária para apresentação das discussões realizadas nos pequenos grupos que podem ser revistas no grande grupo (assembleia).

Na segunda data, para realização do Plano de Ação, toda comunidade escolar é convidada novamente e os quadros-síntese do encontro anterior são apresentados para serem pensadas ações a partir dos itens assinalados em amarelo e vermelho que correspondem aos problemas identificados na aplicação da avaliação. Essas ações devem ser registadas em um quadro que contenha a dimensão, o indicador, o problema, as ações para sua solução, quem serão os responsáveis por executar e/ou acompanhar estas ações e o prazo para se concretizarem, como se verifica abaixo, no modelo que consta no documento:

Tabela 6 – Modelo de Plano de Ação dos IQs

DIMENSÃO	INDICADOR	PROBLEMAS	AÇÕES	RESPONSÁVEIS	PRAZO
1					
2					
3					
4					
5					
6					
7					
8					
9					

Fonte: IQs (São Paulo, 2016, p. 69)

Desse quadro, deriva um segundo sobre as demandas externas à escola que deve ser encaminhado para a DRE/SME ou outros segmentos a que se direcionem. Por exemplo, ao tratar da razão educador/criança, cursos de formação para funcionários, chamada de concursos ou contratações temporárias são demandas que não competem à escola, por isso devem ser encaminhadas aos setores responsáveis.

Das nove dimensões dos Indicadores de Qualidade, é apresentado a seguir uma breve descrição sobre cada uma delas para maior compreensão. Na primeira dimensão - Planejamento e Gestão Educacional -, os indicadores tratam de questões sobre o PPP: se é conhecido por toda comunidade; se suas diretrizes contemplam a educação especial, a diversidade étnica, cultural, gênero, de crença das crianças e famílias; se há um plano de trabalho e de ação da equipe gestora e docente; qual o papel da documentação pedagógica para a escola e como se realiza; quais os colegiados para gestão democrática e mediação de conflitos existem na escola; como os recursos são destinados e se é prestado conta destes recursos para a comunidade.

A segunda dimensão, Participação, escuta e autoria de bebês e crianças, discute como as expressões das crianças (fala, choro, brincadeiras por exemplo) são acolhidas pelos adultos; se seus contextos familiares, geográficos, culturais são considerados no planejamento; se o que as crianças manifestam de interesse, opinião e ideias compõem o planejamento e dão pistas para os projetos da escola/ do grupo; se na avaliação pedagógica as falas, expressões e registros das crianças são apresentados; se as crianças participam da avaliação institucional ou de momentos em que avaliem e opinem sobre a escola.

A terceira dimensão, Multiplicidade de experiências e linguagens em contextos lúdicos para as infâncias, elenca indicadores sobre os materiais oferecidos às crianças; a organização dos espaços; as propostas pedagógicas nas diferentes linguagens; o cuidado de si; a autonomia para realizar atividades; como a cultura e as brincadeiras são produzidas e conhecidas na escola.

A quarta dimensão, Interações, trata das relações entre as crianças e os adultos, entre elas e as relações entre os adultos; como as crianças são acolhidas em diferentes momentos do cotidiano; como suas famílias são acolhidas; como são as relações entre os educadores na instituição; se há possibilidade de interação entre crianças de diferentes idades e turmas; como os conflitos são mediados; e se há propostas para interação com outras escolas e etapas de ensino.

A quinta dimensão, Relações étnico-raciais e de gênero, aborda o currículo e práticas pedagógicas que caminham para o combate ao preconceito, racismo, xenofobia, homofobia, no sentido de apresentar elementos da diversidade cultural presente na escola; desconstruir estereótipos de gênero, raça, crença e cultura, pela afirmação das identidades das crianças, por meio das imagens, histórias, músicas, filmes e brinquedos que compõem o cotidiano das instituições.

A sexta dimensão, Ambientes educativos: tempos, espaços e materiais, discute o uso, a organização e a qualidade destes elementos; se há variedade nos materiais oferecidos às crianças e quantidade suficiente; se há condições de higiene, segurança e amplitude nos espaços; se todas as crianças têm acesso aos espaços e materiais da escola; se há recursos midiáticos para uso das crianças; se há uma preocupação estética, com a qualidade e com a identidade das crianças nos materiais e nas paredes da escola (como muros e painéis); se os tempos são organizados respeitando as necessidades das crianças de se alimentarem,

brincarem, descansarem; se opinam sobre estes elementos (espaços, tempos e materiais) e se suas ideias são consideradas.

A sétima dimensão, Promoção da saúde e bem-estar: experiências de ser cuidado, cuidar de si, do outro e do mundo, retoma questões sobre o acolhimento; os cuidados com a saúde e ritmos das crianças; com a alimentação; a salubridade; conforto e limpeza dos ambientes e a segurança. Discute se as famílias estão cientes destas condições; se há equipes na escola que acompanham cotidianamente estas ações para o bem-estar das crianças.

A oitava dimensão. Formação e condições de trabalho das educadoras e dos educadores, trata da formação continuada para professoras, equipes gestora e de apoio; se ocorrem, com qual frequência e quem a oferece; e trata das condições para o trabalho: tempo e espaços para estudo; formação e alimentação; razão educador/criança; recursos para o desenvolvimento do trabalho (materiais, mobiliário e espaços adequados).

A nona dimensão, Rede de proteção sociocultural: unidade educacional, família, comunidade e cidade, retoma a questão do acolhimento das crianças e famílias; fala da participação das famílias nas atividades da instituição e no período de acolhimento das crianças; quais os órgãos em que são encaminhados casos para o acompanhamento em caso de deficiências, questões de saúde, maus tratos e se há registros e devolutivas desses encaminhamentos. Também aborda a articulação da escola com os equipamentos de lazer e cultura da cidade, seja para visitar com as crianças ou para informar às famílias.

Destacam-se das nove dimensões, as dimensões 2) Participação, escuta e autoria de bebês e crianças e 5) Relações étnico-raciais e de gênero, pois não constam na versão federal, tendo sido incorporadas na versão municipal após discussões dos GTs que elaboraram essa versão, compreendendo serem demandas avaliativas importantes para a RME e por essa razão, também são parte dos critérios para realização dessa pesquisa, como trata o capítulo 4 deste trabalho.

Diante da abrangência das dimensões dos Indicadores de Qualidade, observa-se suas concepções sobre o papel da educação infantil, da ação docente, e por que não pensar em uma proposta curricular? A seção seguinte traz uma breve reflexão sobre essa ideia.

1.3.3 Indicadores de qualidade: uma proposta curricular?

Ainda que seu objetivo seja avaliar diferentes aspectos da escola, os Indicadores de Qualidade apresentam dimensões específicas para a ação docente e para as experiências das crianças com questões que podem ajudar a pensar em uma proposta de trabalho. No documento curricular mais recente da rede paulistana, o Currículo da Cidade (São Paulo, 2019), muitos elementos presentes nas dimensões dos Indicadores de Qualidade são apresentados em um quadro-síntese que os articula aos objetivos de aprendizagem da BNCC (Brasil, 2018) para a educação infantil.

Desses indicadores “traduzidos” para a versão curricular, podemos citar a partir da terceira dimensão dos Indicadores de Qualidade - Multiplicidade de experiências e linguagens em contextos lúdicos para as infâncias - os seguintes, como exemplo:

- Vivenciar brincadeiras gestuais, brincos e acalantos, e explorar movimentos, expressões, canções, balbucios e conexões com seus pares e com suas (seus) educadoras (es);
- Expressar-se livremente nas experiências cotidianas, como dança, luta, mímica, esporte, malabarismo e outros;
- Brincar de faz de conta e jogos de papéis para enriquecer seu imaginário;
- Recitar poemas, parlendas, canções, explorando todos os sentidos;
- Explorar elementos da natureza para conhecer suas características físicas/classificá-los;
- Apropriar-se de um repertório de brinquedos e brincadeiras tradicionais das infâncias;
- Realizar construções com materiais estruturados e não estruturados. (São Paulo, 2019, p. 206-209)

E, no próprio documento - Indicadores de Qualidade -, podem ser citados os seguintes indicadores também da terceira dimensão como propostas curriculares:

- 3.1.3 As educadoras e os educadores incentivam os bebês e as crianças a escolherem brincadeiras, brinquedos e materiais, diariamente?
- 3.3.1 As professoras e os professores propõem aos bebês e às crianças brincadeiras com sons, ritmos e melodias com a voz, sinais, gestos, balbucios, sussurros e vibrações e oferecem instrumentos musicais, objetos sonoros e acesso às culturas musicais?
- 3.3.4 As professoras e os professores incentivam os bebês e as crianças a criarem pinturas, desenhos, construções, esculturas com materiais e suportes diversos (papel, chão, areia, plástico), adequados à faixa etária e necessidades específicas, favorecendo a livre exploração e escolha no seu processo criativo?
- 3.3.5 As professoras e os professores criam oportunidades para que os bebês e as crianças vivam experiências de quantificar, classificar e seriar por meio de jogos, brincadeiras, histórias e situações cotidianas significativas?
- 3.3.7 As professoras e os professores incentivam os bebês e as crianças a manusearem livros, revistas e outros textos oportunizando contato com portadores textuais e o comportamento leitor?
- 3.4.1 As professoras e os professores realizam estudos e pesquisas sobre os brinquedos e as brincadeiras tradicionais das infâncias, compreendendo o sentido

dessas experiências e construindo coletivamente um rico repertório a ser compartilhado? (São Paulo, 2016, p.38-40)

Desses indicadores destacados, pode-se perceber que as questões levam à reflexão sobre propostas com as diferentes linguagens/ campos de experiências, tratando das artes plásticas, música, uso de diferentes materiais, momentos para leitura e manuseio de livros, jogos matemáticos e brinquedos e brincadeiras. Tomados estes elementos para avaliar as práticas pedagógicas, logo espera-se que sejam realizadas, e, portanto, pode-se dizer de uma proposta curricular.

Outra dimensão que se destaca para pensar sobre o currículo da educação infantil é a quinta: relações étnico-raciais e de gênero, o qual é fonte para análise dos dados dessa pesquisa. Os indicadores que apresentam questões específicas para o trabalho pedagógico são:

5.1.3 As educadoras e educadores ao proporem experiências para os bebês e as crianças, tais como jogos, brincadeiras, arte, culinária, filmes, livros, músicas e danças, estimulam novos conhecimentos e visões sobre as culturas africanas, afro-brasileiras, indígenas e imigrantes, considerando que todos os povos produzem cultura e conhecimento?

5.1.4 As educadoras e educadores organizam vivências e estimulam experiências onde as crianças possam brincar sem que haja a distinção entre brinquedos/brincadeiras de meninos e meninas?

5.3.2 A Unidade Educacional está atenta se em seu calendário, nas ações pedagógicas e na rotina, não são realizadas orações, rituais e comemorações de nenhuma religião garantindo a não violação do direito à liberdade religiosa dos bebês, crianças e suas famílias/responsáveis? (São Paulo, 2016, p. 46-48)

Estas três questões já possibilitam pensar sobre como temas como diversidade cultural, gênero e religião são tratados desde a educação infantil. Há uma tradição nesta etapa em práticas pautadas em datas comemorativas (Ostetto, 2000, p.181) e muitas destas ligadas à datas religiosas. Considerando o princípio da laicidade da escola (Brasil, 1988) e as diferentes manifestações religiosas das famílias, já se tem um indício de que este modelo não atende ao contexto plural que temos nas escolas (desde o berçário!).

Quanto às relações étnico-raciais, ao pensar sobre as diferentes identidades das crianças e suas famílias, sejam elas afro-brasileiras ou migrantes, como essas identidades são representadas nas imagens, filmes, murais, livros e brinquedos da escola, também sinaliza que o uso de desenhos xerocados – e estereotipados - para colorir não são conteúdo escolar; critérios para escolher quais músicas e filmes as crianças irão ouvir e assistir, que não podem ser apenas de uma única matriz cultural; quais histórias serão contadas e como as ilustrações podem contemplar uma ou diferentes identidades; e quais brinquedos serão parte dos materiais para a brincadeira. Só com esses pressupostos já se tem novamente uma

proposta para repensar os padrões das lojas de brinquedos, do cinema, música e literatura para crianças (Faria, 2011; São Paulo, 2019).

E sobre a questão de gênero, ao contrário do que algumas frentes ideológicas pregam, não se trata de apresentar cartilhas, ou outras ações que foram tratadas no quarto capítulo desta tese. O que se avalia é se as práticas reforçam padrões estereotipados de gênero, tais como “menina é mais calma, prefere tais brinquedos e brincadeiras”, ou “meninos gostam de jogar bola e de brincadeiras de luta”; uso de filas (um tema que também carece de reflexão) para os deslocamentos separados em “fila de menina e de menino”, assim como as listas de nomes divididas desta maneira; brinquedos cor-de-rosa ou azuis para representar determinados papéis sociais (como a brincadeira de casinha ou meios de transporte); histórias e filmes que reforçam meninas como “princesas” e meninos como “heróis” (Finco, 2011, p.67). Para além das ações pedagógicas, a dimensão também discute o papel dos educadores (homens) na educação infantil considerando a predominância de mulheres na educação infantil (Catani, 1997).

Essa breve reflexão sobre avaliação e currículo procurou apresentar alguns dos elementos presentes na avaliação institucional que evidenciam uma concepção de trabalho pedagógico e que se manifesta no momento de autoavaliação do trabalho de professoras e professores, que se veem diante de um rol de possibilidades, nem sempre possíveis dado às condições materiais, do espaço da escola e de sua própria formação e práticas docentes. Este exercício de autorreflexão sobre o próprio trabalho e as condições para realizá-lo implica, segundo Campos e Ribeiro (2017, p. 52) em “maturidade profissional” para não “esverdear” a avaliação destas práticas (como se estivessem em consonância com as propostas, ainda que nem sempre) considerando os tempos e diferentes saberes docentes.

E quanto à participação das crianças? Esse também é um tema presente no objeto de análise deste estudo. Vimos, anteriormente, a participação na esfera pedagógica, mas e na avaliação institucional? Quais pressupostos e práticas para sua realização?

1.3.4 Participação das crianças na avaliação institucional

Sabendo que a participação e a escuta das crianças é uma das dimensões presentes nos Indicadores de Qualidade, em coerência a esta concepção, o documento trata (ainda que brevemente) desta participação também na avaliação institucional. Na segunda dimensão, consta o seguinte indicador: “Bebês e crianças participam de momentos de avaliação da

Unidade Educacional, tendo suas opiniões, ideias e perspectivas consideradas como elementos importantes para a (re)organização das ações?” (São Paulo, 2016, p. 35).

No entanto, nas orientações que o documento traz se encontra a pergunta “Por que não foi prevista no documento a participação de bebês e crianças na avaliação da Unidade Educacional?”, pois, apesar de haver um indicador que afirma sua importância, a recomendação é que este momento com as crianças seja planejado em um dia letivo, como se vê:

A experiência realizada na Rede Municipal de Ensino de São Paulo, nos anos de 2013 a 2015, mostrou que a participação das crianças pequenas pode ocorrer em momentos preparados especialmente para elas, com uso de abordagens adequadas a suas especificidades e tocando em questões de seu interesse. Algumas Unidades Escolares do município realizaram experiências interessantes com esse objetivo. É muito importante que, caso a Unidade opte por desenvolver alguma atividade de autoavaliação com as crianças nos dias de funcionamento normal da Unidade Educacional, a equipe esteja muito bem preparada para lidar com as questões que podem emergir nesses momentos, de forma a garantir que as manifestações infantis não corram o risco de serem utilizadas de alguma maneira que possa prejudicar as crianças. (São Paulo, 2016, p.27)

Mesmo com essa recomendação cautelosa sobre a participação das crianças na avaliação institucional, no relatório já citado anteriormente da FCC (Campos e Ribeiro, 2017, p.71), o quinto capítulo começa com um relato de uma professora sobre a mudança no resultado durante uma plenária da autoavaliação em sua escola quando a opinião do grupo de crianças que participava naquele mesmo encontro foi levada em consideração (as crianças discutiram sobre a dimensão que trata de espaços e materiais). Este é um exemplo de como as escolas têm organizado práticas de participação das crianças na avaliação institucional.

No capítulo 4, veremos alguns exemplos da participação das crianças relacionadas aos IQs. Por ora, se destaca o relato de uma das professoras que participou da pesquisa, que trabalha em uma escola que realiza assembleias regulares com as crianças para levantar pautas de encaminhamentos para o Conselho Mirim e para o Conselho de Escola de maneira que avaliam a escola e opinam sobre decisões do cotidiano. Esse é um exemplo dentre outros (Colasanto, 2014; São Paulo, 2019; Harmbach, 2023) que, gradativamente, têm aumentado na RME, de experiências que envolvem as crianças no processo de construção de uma cultura de autoavaliação institucional participativa (AIP).

E sobre este processo – da AIP - que levou (e ainda leva) tempo para que se crie mais transparência nas reflexões sobre as dimensões da qualidade das escolas, considerando que no início havia expectativas dos educadores quanto ao que se faria por parte da SME com os dados das escolas (Ranqueamento? Meritocracia e atrelamento a bonificações?), bem como o

processo de incorporação nas ações pedagógicas sobre as dimensões que se destacam nesta pesquisa: participação e escuta dos bebês e crianças e relações étnico-raciais e de gênero, antes de se estabelecer de fato uma cultura de AIP, chegou no ano de 2019, uma nova proposição de avaliação institucional, como segue.

1.3.5 Cultura de autoavaliação versus avaliação externa

Em abril de 2019, foi publicado no diário oficial do município de São Paulo²⁶ o “acordo de cooperação técnica” entre a prefeitura e uma organização que trabalha com questões da primeira infância, dentre elas a educação (Fundação Maria Cecília Souto Vidigal) para a aplicação de uma avaliação externa intitulada *Measure of Early Learning Environments* (MELE²⁷). Segundo matéria publicada no portal da SME, em 07 de agosto de 2019²⁸, esta avaliação foi elaborada pela UNESCO, UNICEF, Banco Mundial e *Brookings Institution*, com objetivo de observar “aspectos essenciais dos ambientes de aprendizagens, por meio de análises em ambientes e oportunidades de aprendizagens na educação infantil”.

O acordo previa que a fundação contratasse uma “equipe técnica especializada” para realização do projeto para aplicação da avaliação e para o acompanhamento das etapas, que em caráter de projeto piloto deveria ocorrer em seis, depois em sessenta e cinco EMEIs, e futuramente abranger também os CEIs. A avaliação deveria ser aplicada por um agente externo que acompanharia o cotidiano de uma turma “para avaliar a qualidade da educação infantil que é oferecida na Rede Municipal de Ensino.”

O título da matéria publicada na página da SME diz: “Metodologia Internacional medirá qualidade da educação infantil para crianças de 4 a 5 anos” (com “i” maiúsculo para a palavra internacional) e frisa em um dos parágrafos:

É importante ressaltar que a avaliação não se propõe a premiar ou bonificar as unidades educacionais que tenham os melhores resultados, fazer ranqueamento das escolas, avaliar a competência dos professores, mensurar a aprendizagem ou desenvolvimento das crianças, entre outros.

Essa afirmação pode ter relação com uma discussão (ocorrida em 2019) de propostas para o pagamento do Prêmio por Desenvolvimento Educacional (PDE) em que a prefeitura propôs atrelar o cálculo para pagamento do bônus anual aos servidores da educação

²⁶ Diário Oficial do Município de São Paulo, de 6 de abril de 2019, Processo administrativo SEI nº 6011.2018/0001778-9, p.1.

²⁷ A sigla MELE pode ser traduzida em português como: Avaliação dos Ambientes da Educação Infantil.

²⁸ Disponível em: <http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Main/Noticia/Visualizar/PortalsMESP/Metodologia-Internacional-medira-qualidade-da-Educacao-Infantil-para-criancas-de-4-a-5-anos>. Acesso em 03/08/2019.

mensurando dados de avaliação, no caso da educação infantil, pelos “resultados” dos Indicadores de Qualidade e dos relatórios de aprendizagem das crianças²⁹. Esta proposta de atrelar pagamento de bônus a resultados de avaliação não vigorou.

Na contramão do que os pressupostos da autoavaliação institucional participativa, o movimento que passou pela RME em 2019, em nome da qualidade, firmou acordos com o terceiro setor. O instrumental de avaliação não foi divulgado, nem mesmo os critérios para escolha das escolas piloto. Em outubro daquele ano, a aplicação do MELE ocorreu nas demais EMEIs selecionadas e até hoje não houve devolutiva sobre os dados dessa aplicação, nem há registros de algum relatório ou tabulação de resultados nas plataformas da SME e da instituição que foi responsável pela realização da avaliação.

No primeiro semestre de 2019, a SME realizou a ação “SME presente”, em que o então secretário da educação, João Cury, e seus assessores realizaram encontros com professoras (es), equipes de apoio e equipes gestoras em todas as DREs para ouvirem as demandas e elencarem planos de trabalho nos segmentos da secretaria. Ao tratarem da (polêmica) avaliação externa para a educação infantil, foi salientado que seu objetivo é criar políticas públicas a partir dos dados coletados. Ora, nos relatórios da FCC sobre os Indicadores já constam diversas recomendações para a SME, os quadros demanda encaminhados à SME também dão pistas sobre o que priorizar para melhorar a qualidade, além destas próprias “rodas de conversa” terem desencadeado pautas para pensar em políticas educacionais do município.

A reflexão sobre os anos de esforço para criar a cultura de autoavaliação institucional participativa seria em vão na medida em que se buscou adotar mais um (e não outro segundo a SME) instrumento de avaliação institucional? Qual é a potência nestes dois modelos para de fato haver a garantia da qualidade do atendimento dos bebês e das crianças na rede paulistana? Estas questões ficaram em aberto, pois pouco tempo após a aplicação da avaliação externa, houve a suspensão do atendimento presencial, em virtude da pandemia da Covid-19 e a proposta não foi retomada nos anos seguintes.

Algumas professoras participantes da pesquisa vivenciaram a aplicação da avaliação externa e tiveram impressões negativas acerca dessa avaliação³⁰, pois não compreenderam o

²⁹ Disponível em: https://www.sinpeem.com.br/lermais_materias.php?cd_materias=11942. Acesso em 03/08/2019.

³⁰ Em 2019, no período de realização da avaliação externa e do exame de qualificação dessa pesquisa, o tema foi acrescido no relatório de pesquisa. Durante as entrevistas com as professoras participantes do estudo, que ocorreu em 2020, foi perguntado se tinham conhecimento da proposta da avaliação externa e suas impressões,

que estava ocorrendo de fato em suas escolas. Perceberam que os avaliadores não eram da área da educação e não tinham apropriação do currículo da educação infantil. Quanto a isso, o próprio relatório sobre os IQs, em defesa do modelo de autoavaliação institucional participativa, afirma:

Enquanto, para a avaliação externa de instituições educativas, a busca de objetividade nos resultados depende de critérios como treinamento de observadores e utilização de instrumentos confiáveis, o modelo de autoavaliação adotado na rede municipal de São Paulo procura incentivar o confronto de percepções que atores com diferentes perspectivas podem manifestar durante o processo de autoavaliação. Também durante a elaboração do plano de ação, o processo de obter consensos e explicitar dissensos no grupo contribui para o desenvolvimento de uma cultura de avaliação e de planejamento coletivo nas unidades educacionais (Campos e Ribeiro, 2017, p.73).

Diante do exposto acerca das dimensões da avaliação na/da educação infantil paulistana, o próximo capítulo trata da fundamentação teórica para a metodologia da pesquisa, os critérios de escolha das professoras participantes, a caracterização e a apresentação das professoras com suas trajetórias formativas e de experiências profissionais.

CAPÍTULO 2 - O POTENCIAL DAS NARRATIVAS DE PROFESSORAS PARA A ANÁLISE DE PRÁTICAS AVALIATIVAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

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

Paulo Freire (1996, p.39)

Após conceituar as esferas avaliativas da educação infantil na rede paulistana, este capítulo tem o objetivo de discorrer sobre o percurso metodológico da pesquisa - fundamentos e caminhos percorridos - a saber: da escolha pela abordagem das narrativas autobiográficas como método de pesquisa; dos critérios de escolha das professoras participantes; dos instrumentos de recolha do *corpus* da pesquisa (questionário, entrevistas, fontes documentais); da caracterização e da apresentação das professoras participantes.

No prefácio do livro *Narrativas de formação e saberes biográficos*, Ecleide Cunico Furlanetto comenta que autobiografia significa a “vida escrita” para “refletir sobre a historicidade dos processos de aprendizagem de si, do outro e do mundo” (Furlanetto, 2008, p.10). Mais adiante, no primeiro capítulo deste mesmo livro, Alípio Casali discorre sobre o legado de Paulo Freire para a pesquisa autobiográfica. Segundo o autor, “Paulo Freire foi sempre um grande contador de histórias e de estórias” e que na prática, Freire “aproximou oralidade, coloquialidade e escrita, ao adotar como gênero predominante em seus textos o testemunhal, memorial e historiográfico” (Casali 2008, p. 35).

Na epígrafe, o conceito de formação permanente de Paulo Freire expressa a importância de um processo reflexivo, da *conscientização* e da *práxis*, que devem levar à emancipação dos sujeitos e à melhoria de seu trabalho e seus contextos. Portanto, ao contar suas histórias – a vida escrita e narrada, refletir sobre elas, analisar criticamente, compartilhar, reconhecer a necessidade de aprender, cria-se possibilidades para historicizar práticas, reconstruí-las e projetar novas ações. Ao tratarem dos relatos autobiográficos, Catani e Vicentini (2006, p. 16) sublinham:

A narrativa autobiográfica adquire, desse modo, um caráter formador, pois “escutar as narrativas e o trabalho co-interpretativo sobre os processos de formação exigem capacidades de compreensão e de uso de referenciais de interpretação” (...) Assim, a proposta de escrita de relatos autobiográficos dá aos indivíduos a possibilidade de

articular, por meio das narrativas que produzem sobre si, as experiências pelas quais passaram dotando a própria trajetória profissional de sentido.

No plano das práticas pedagógicas, este processo reflexivo é o que desencadeia o desenvolvimento profissional dos educadores, o que se aproxima do conceito de documentação pedagógica, pois “a documentação pedagógica pode contribuir para uma autorreflexividade aprofundada e nos dizer algo sobre a maneira como temos nos constituídos como pedagogos, pois nos ajuda a contar a nós mesmos uma história sobre nós mesmos” (Dahlberg, Moss e Pence, *apud* Steier, 2003, p. 200).

Para Nóvoa (1991) a formação permanente deve permitir às professoras que recuperem seus saberes desapossados e sua autonomia, sufocados pelas demandas do trabalho, dando um “estatuto ao saber da experiência” na reconstrução permanente da identidade profissional. São estas experiências auto formadoras, estes saberes da experiência (Tardif, 2001) que deverão ser evidenciados também na pesquisa autobiográfica.

Desse modo, tal abordagem metodológica tende a potencializar os processos de desenvolvimento profissional. Para Josso (2010), as narrativas autobiográficas promovem a reabilitação do sujeito dentro da teoria sistêmica. Compreender a si no ambiente, narrar sua trajetória de vida e formação, estabelecer um projeto de vida e profissional compõem esta abordagem que, para a autora, quando os sujeitos narram seus relatos de experiência, destacam: “a propósito desta história, aqui tem a minha”. Estas narrativas podem ser experiências formadoras na medida em que alimentam autoconfiança, dúvidas e incertezas sobre si e sobre seu ambiente de trabalho, e também, quando no intento padronizador dos reformadores, as professoras afirmam suas identidades docentes por meio dessas histórias narradas.

Freire (1997), Zeichner (2008) e Oliveira-Formosinho (2009) compreendem o professor reflexivo como o sujeito que é ativo nas finalidades de seu fazer profissional, nos processos de reformas e mudanças educacionais e na elaboração de teorias acerca desses fazeres e seus contextos. Esse professor é capaz, segundo Josso (2010), por meio do processo reflexivo e do desenvolvimento profissional, de solucionar problemas do cotidiano de seu contexto de trabalho.

Para Souza (2006, p. 97), a abordagem do trabalho com narrativas na pesquisa educacional tem o potencial de analisar os fenômenos das relações humanas que ocorrem no cotidiano: “troca de experiências, pelas narrativas que ouvimos e que falamos, pelas formas como contamos as histórias vividas”. Segundo o autor:

A crescente utilização da abordagem biográfica em educação visa evidenciar e aprofundar representações sobre as experiências educativas e educacionais dos sujeitos, bem como potencializa entender diferentes mecanismos e processos históricos relativos à educação em seus diferentes tempos. Também porque as biografias educativas permitem adentrar num campo subjetivo e concreto, através do texto narrativo, das representações de professores sobre as relações ensino-aprendizagem, sobre a identidade profissional, os ciclos de vida e, por fim, busca entender os sujeitos e os sentidos e situações do/no contexto escolar. (Souza, 2006, p. 97)

Segundo Bolívar (2012), a pesquisa narrativa biográfica é de natureza qualitativa e interpretativa, implicando na definição de um tema a ser estudado biograficamente. Tem o objetivo de, a partir das questões temáticas, levar os sujeitos à “narração da vida, de reconstruir suas histórias” (Bolívar, 2021, p. 85). O pesquisador elege potenciais narradores, realiza a coleta de dados em fontes como: questionário de dados preliminares (Thompson, 1999, p. 254), diários, relatos, documentos, fotografias, cartas e outros artefatos pessoais dos participantes, e entrevistas, sendo essas indispensáveis e devem ser transcritas integralmente, analisadas, interpretadas.

Segundo o autor, a partir das entrevistas, organizam-se categorias das informações em temáticas para interpretação dos dados, buscando regularidades, aspectos destacáveis, elementos comuns e divergentes para elaboração do “relatório acadêmico da pesquisa” (Bolívar, 2021, p. 90). A análise necessita de marcos teóricos e cuidado da parte do pesquisador para não evidenciar apenas o que se quer em detrimento das vozes dos participantes.

Nesse sentido, a tese foi construída tendo como fonte nuclear as entrevistas realizadas com seis professoras, sendo essas gravadas. A partir destas entrevistas, buscou-se trazer à tona os relatos, as experiências e as práticas nas esferas da avaliação, evidenciando também como ocorrem estes processos avaliativos a partir das apreensões, experiências profissionais, trajetórias formativas e identidade profissional.

Portanto, o objetivo da pesquisa não foi verificar as práticas das professoras, se realizam avaliação seguindo apenas as proposições municipais, mas enfatizar as percepções que elas têm acerca do que lhes é imposto e ouvir o que têm para dizer, respeitar e tratar rigorosamente os dados que introduzem nas narrativas (Goodson, 1995).

Retoma-se, então, as questões iniciais da pesquisa: como as professoras puderam narrar suas trajetórias, no sentido de revelar os processos formativos em relação às demandas do trabalho docente? Como lidam com as proposições que se colocam no desafio das práticas avaliativas na educação infantil? De que maneira elaboram os processos avaliativos e

organizam a documentação pedagógica? Como percebem a proposta de uma autoavaliação institucional participativa?

Para atender às questões, foram estabelecidos alguns critérios para a participação das professoras e para a construção das narrativas, considerando as proposições acerca das esferas da avaliação na rede paulistana: *institucional* e *pedagógica*, conforme já explicitado, as quais pressupõem: autoria e reflexão sobre o trabalho docente, qualificação de diferentes fontes de registros, sua interpretação e projeção sobre as práticas pedagógicas. Essas práticas devem ser pautadas na pedagogia participativa que prevê, resumidamente: a escuta das crianças, a participação e envolvimento das famílias no processo educativo, o trabalho com projetos, os diferentes campos de experiências, a educação inclusiva e também as relações étnico-raciais e de gênero.

2.1 CRITÉRIOS DE ESCOLHA DAS PROFESSORAS PARTICIPANTES DA PESQUISA

O contato inicial e convite para participação das professoras ocorreu em diferentes situações: cursando uma disciplina da pós-graduação; em eventos acadêmicos, ou da RME, como um Congresso de educação para as relações étnico-raciais e na Jornada Pedagógica³¹; participando de um Grupo de Estudos de práticas pedagógicas da SME; como coordenadora pedagógica, atuando diariamente com grupos de professoras; em formações desenvolvidas pela Divisão Pedagógica (DIPED) e acompanhando uma premiação de práticas da rede de educação paulistana.

As seis professoras participantes da pesquisa trabalham em escolas de educação infantil, da rede direta da Prefeitura de São Paulo, duas são professoras de CEI, atendendo a bebês e às crianças menores, de zero a três anos e onze meses, e quatro são professoras de EMEI, atendendo às crianças de quatro a cinco anos e onze meses. Conforme salientado na introdução, a escolha por professoras que atuam na rede direta foi feita por considerar as especificidades das questões trabalhistas e formativas entre os servidores concursados e efetivos que atuam nas unidades diretas, onde tanto o prédio escolar quanto os funcionários

³¹ As Jornadas Pedagógicas ocorrem semestralmente, desde 2019, para todos os servidores e funcionários de todas as unidades da educação infantil da rede paulistana com palestras, apresentações culturais e relatos de práticas para a implementação do Currículo da Cidade – educação infantil e fazem parte do calendário oficial da RME. Nos anos de 2020 e 2021, em virtude da pandemia da Covid-19, as Jornadas ocorreram em formato virtual, retomando ao formato híbrido ou presencial no 1º semestre de 2022, presencial no 2º semestre de 2022 e em 2023, ocorrerá uma vez no ano, em outubro. Publicado em: 25/06/2019. Atualizado em: 30/11/2020. Disponível em: <https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/noticias/jornada-pedagogica-da-educacao-infantil/>. Acesso em 24/05/2023.

são geridos pela administração pública diretamente, incluindo os contratos de prestação de serviços das empresas terceirizadas que atuam no preparo da alimentação dos bebês e das crianças e na limpeza. A formação docente dos profissionais da rede direta ocorre fora do horário de trabalho com os bebês e as crianças, antes ou depois do período de regência, mediada pela coordenação pedagógica, pautando-se em um plano de estudo redigido, coletivamente, aprovado pela Supervisão Escolar e homologado pela Diretoria Regional de Educação.

Já na rede parceira, podem ocorrer duas situações no atendimento em CEIs: CEIs indiretos, onde os prédios são construídos pela Prefeitura, ou CEIs parceiros, onde os prédios são alugados e adaptados para o atendimento de bebês e de crianças, e em ambos os casos são administrados em parceria com organizações do terceiro setor e no quadro de recursos humanos, os profissionais são contratados em regime de trabalho CLT (Consolidação das Leis Trabalhistas, Lei Federal n. 5452/1943). Além de já informado o elevado e expansivo número de CEIs parceiros na rede paulistana, há que se considerar que as condições prediais não planejadas, inicialmente, para serem espaços educativos, como por exemplo, salões, galpões, ou prédios com vários andares acessados por escadarias, são complicadores desse atendimento.

Outras questões que se diferem nessa modalidade na relação trabalhista, além de se tratar de outro regime de trabalho, é a alta rotatividade de funcionários pela possibilidade de demissões frequentes; a jornada de trabalho docente que é estendida, pois as professoras concursadas em CEIs diretos trabalham seis horas diárias (30 horas semanais) e as professoras concursadas em EMEI trabalham de 25 a 40 horas/aula semanais, correspondendo a 45 minutos cada hora/aula (Lei Municipal nº 14.660/07), ao passo que na rede parceira, as professoras trabalham 40 horas semanais.

A formação no local de trabalho também se difere, pois na rede direta, como já mencionado, as professoras realizam o estudo antes ou após atenderem aos bebês e às crianças, já regulamentado há mais de trinta anos para a EMEI (Lei Municipal nº 11.229, de 26/06/1992) e há vinte anos para os CEIs, desde que passaram da Secretaria de Assistência Social para a SME (Decreto Municipal nº 41.588, de 28/12/2001), quando na rede parceira, o horário de formação só foi regulamentado em 2022 e ocorre em horário concomitante ao trabalho docente com o atendimento aos bebês e às crianças, sendo necessário organizar escalas de substituição para as professoras, enquanto estão em horário de formação, cujo

plano de estudo passou a ser exigido para compor o PPP em 2023 (Instruções Normativas SME n. 08/22; n. 50/22; n. 08/23).

Em 2022, a SME implementou a “Formação da Cidade”³², optativa para professoras da educação infantil de toda rede (direta ou parceira), em modalidade remota, com *lives*, atividades ofertadas na plataforma *Google sala de aula*, e com temas específicos para cada etapa – CEI ou EMEI, considerando o efetivo retorno presencial e as mudanças na organização dos agrupamentos da educação infantil³³, como se vê na tabela abaixo:

Tabela 7 – Proporção educador/criança na PMSP

PROPORÇÃO EDUCADOR-CRIANÇA ATÉ 2021			PROPORÇÃO EDUCADOR-CRIANÇA A PARTIR DE 2022		
Agrupamento	Idade	Número de crianças por educador	Agrupamento	Idade	Número de crianças por educador
Berçário I (B I)	0 a 11 meses	7	Berçário I	0 a 11 meses	7
Berçário II (B II)	1 ano a 1 ano e onze meses	9	Berçário II	1 ano a 1 ano e onze meses	9
Minigrupo I (MG I)	2 anos a 2 anos e onze meses	12	Multietário (<i>optativo</i>)	2 anos a 3 anos e onze meses	15 a 18 crianças
Minigrupo II (MG II)	3 anos a 3 anos e onze meses	25			
Infantil I	4 anos a 4 anos e onze meses	29 ³⁴	Infantil (<i>obrigatório</i>)	4 anos a 5 anos e onze meses	29
Infantil II	5 anos a 5 anos e onze meses	29			

Fonte: Elaborado pela autora (2023)

Nos CEIs – da rede direta ou parceira - bebês e crianças são atendidos em turno de dez horas, podendo haver na mesma sala, um ou mais agrupamentos, o que significa a possibilidade de trabalho em duplas ou trios de professoras (por turno de trabalho docente: manhã ou tarde), o que nas EMEIs se limita a razão de uma professora para até trinta e cinco

³² Instrução Normativa SME n. 12/22 - Institui no âmbito da Secretaria Municipal de Educação o Projeto Formação da Cidade, destinado aos Docentes e Coordenadores Pedagógicos das unidades educacionais diretas, indiretas e parceiras e IN SME n. 53/22 - Reorganiza o Projeto Formação da Cidade.

³³ Instrução Normativa SME n. 42/2021.

³⁴ Anualmente, a legislação municipal de matrícula apresenta a proporção educador criança para esse agrupamento considerando que, havendo necessidade, e de acordo com o tamanho da sala, o número de crianças pode ser ampliado, chegando frequentemente a 35 crianças por turma, para 1 professora. IN SME n. 29/2022.

crianças. Nas EMEIs, as crianças são atendidas por duas professoras que se alternam em suas jornadas de trabalho, que é de quatro horas, para a das crianças, que é, na maioria das escolas, de seis horas (há poucas unidades em que há atendimento integral de 8 horas).

De acordo com essas informações, abre-se um leque de possibilidades de trabalho dessas professoras pois, se no CEI trabalham com bebês, podem ter uma ou duas colegas para partilhar a ação pedagógica (planejamento e avaliação), além de articular esse trabalho com as professoras do seu contraturno. No minigrupo II, ou na EMEI, apesar de estarem sozinhas em regência durante o tempo com as crianças, para pensar na avaliação é preciso compartilhar com a colega sobre a organização dos registros e isso se desdobra em concepções acerca das crianças, da ação docente e do que e como avaliar. Desse modo, das seis professoras de educação infantil da RME que compuseram a pesquisa, quatro são professoras de EMEI e duas de CEI³⁵.

Outro critério para escolha das professoras foi considerar em suas práticas pedagógicas, incorporações dos pressupostos curriculares e avaliativos da rede de educação paulistana: diferentes formas de registros de planejamento e de avaliação, como diários de bordo, cartas de intenções, portfólios, relatórios do acompanhamento das aprendizagens, trabalho com projetos, pautados pela escuta e participação dos bebês e crianças e para as relações étnico-raciais e de gênero.

As dimensões do trabalho pedagógico “participação e escuta” e “relações étnico-raciais e de gênero” também foram adotadas como critério de escolha das professoras participantes, considerando que fazem parte apenas dos Indicadores de Qualidade na versão municipal, em relação do documento federal (que tem sete dimensões), como se vê no quadro:

³⁵ No período do exame de qualificação, em 2019, havia sete professoras convidadas a participarem do estudo, e naquele momento, contribuíram preenchendo o questionário de informações preliminares, que será detalhado mais adiante. Entretanto, após a qualificação, surpreendidos pela condição da pandemia da Covid-19, a pesquisa foi prorrogada por mais dois anos. A prorrogação foi apoiada pela Resolução 8082/2021, da Pró-Reitoria de Pós-Graduação, que trata das providências decorridas da Pandemia Covid19: estabelece autorização excepcional e temporária, decorrente da pandemia da COVID-19 (Novo Coronavírus SARS-CoV-2), para prorrogação de prazos na Pós-Graduação e para aumento do limite de orientandos. E, ao retomar o contato com as professoras em 2020, parte do grupo não continuou participando da pesquisa. Em virtude das condições apresentadas por essas professoras, foram feitos novos contatos, com outras três professoras, que aceitaram o convite e, prontamente, preencheram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e questionário de informações preliminares. O grupo de professoras participantes da pesquisa passou a ser formado, então, por três professoras que já haviam contribuído com as informações preliminares, e outras três professoras convidadas em 2020.

Tabela 8 – Comparativo dos Indicadores de Qualidade: versão federal e municipal

Indicadores de Qualidade na Educação Infantil, versão do MEC (2009)	Indicadores de Qualidade na Educação Infantil Paulista, versão SME/SP (2015)
Planejamento institucional	Planejamento e Gestão Educacional
	Participação, escuta e autoria de bebês e crianças
Dimensão Multiplicidade de experiências e linguagens	Multiplicidades de experiências e linguagens em contextos lúdicos para as infâncias
Interações	Interações
	Relações étnico-raciais e de gênero
Espaços, materiais e mobiliários	Ambientes educativos: tempos, espaços e materiais
Promoção da saúde	Promoção da saúde e bem-estar: experiências de ser cuidado, cuidar de si, do outro e do mundo
Formação e condições de trabalho das professoras e demais profissionais	Formação e condições de trabalho das educadoras e dos educadores
Cooperação e troca com as famílias e participação na rede de proteção social	Rede de proteção sociocultural: unidade educacional, família, comunidade e cidade

Fonte: Elaborado pela autora (2019)

Além dessas dimensões serem específicas do documento municipal, destacam-se para constituição das narrativas e análise dos dados, por serem dimensões de maior “esverdeamento”³⁶ na realização dos Indicadores de Qualidade, segundo estudos sobre aplicação da autoavaliação participativa na RME (Malta e Ribeiro, 2016; Festa, 2019; Silva, 2021). Procurou-se, então, localizar professoras que expressassem em seus relatos de práticas essas dimensões que se aproximam da coerência com os princípios da rede de educação paulistana.

A dimensão “participação, escuta, autoria de bebês e crianças”, proposta há tempos na educação infantil (Marques, 2010; Cardoso, 2014; Colasanto, 2014; Fochi e Pinazza, 2018), trata do eixo que discute as premissas da avaliação pedagógica: pedagogia participativa, que

³⁶ A metodologia para realização dos Indicadores de Qualidade prevê a atribuição de cores (vermelho, amarelo e verde) para as questões e dimensões debatidas. O termo “esverdeamento”, usado pelos autores citados, diz respeito a questões que são frequentemente avaliadas com a cor verde, mas que nem sempre correspondem às práticas pedagógicas das escolas, como veremos alguns exemplos nas narrativas das professoras, no capítulo 4.

implica em observação, escuta, registros e interpretação dessas fontes para (re)orientar as práticas pedagógicas, como consta no documento:

Trata-se, portanto, da garantia de um direito infantil e de uma necessidade para as educadoras e os educadores que transformam sua prática educativa a partir da escuta, garantindo a participação e a autoria infantil na construção de novas e significativas aprendizagens (São Paulo, 2015, p. 34).

E a outra dimensão destacada para análise: “relações étnico-raciais e de gênero”, muitas vezes “esverdeada” na discussão das práticas pedagógicas, na realização dos IQs, deve provocar a reflexão sobre como as identidades das crianças são representadas e valorizadas e como a diversidade étnica e cultural se apresenta no cotidiano: nas histórias, nos vídeos, nas músicas, nos murais e paredes das escolas. Segundo os Indicadores de Qualidade:

É comum ouvirmos ‘as crianças não são preconceituosas e nem racistas’, ‘isso vem de família’, ‘o preconceito está na cabeça do adulto’, ‘eu trato todos do mesmo jeito: meninos, meninas, negros, brancos, indígenas e imigrantes’. No entanto, vários estudos demonstram que as crianças percebem as diferenças, sejam elas raciais e/ou de gênero, ainda muito pequenas, porém a interpretação que fazem dessas diferenças, ou seja, se entendem como positivas ou negativas irá depender das informações que recebem dentro e fora do ambiente educacional e das relações que se estabelecem entre bebês, crianças e os adultos. Assumir este compromisso requer que as educadoras e os educadores, assim como o Projeto Político-Pedagógico, considerem os pressupostos legais, ou seja, que as práticas pedagógicas, as relações estabelecidas, os materiais (livros, bonecas(os), brinquedos, filmes, revistas) e ambientes estejam planejados e organizados de forma a combater o racismo, preconceito e discriminação racial/gênero, bem como de construir a percepção positiva das diferenças étnico-raciais e de gênero. Assim, vivenciando um ambiente educacional igualitário na concretude, no qual se respeita e discute as diferenças, possibilitando a autoestima dos bebês e crianças negras, indígenas, imigrantes e brancas (São Paulo, 2015, p. 45).

O “esverdeamento” da dimensão, ao invés de tornar a educação infantil espaço para a equidade, igualdade e combate ao preconceito, faz o movimento contrário. De acordo com Faria (2011, p. 14): “com o pretexto da democratização do conhecimento ensina-se um conteúdo conformista, sexista, racista, classista, adultocêntrico, homofóbico, dito neutro, para todas as crianças”.

Dessa forma, no universo plural das práticas pedagógicas de uma rede tão grande, há professoras reinventando suas ações preocupando-se com o acolhimento desses temas, e são algumas dessas que se dispuseram a contribuir com suas narrativas para a pesquisa. Essas professoras desvelam a complexidade dessas ações, seus tempos e lacunas entre o prescrito e o realizado, mas também suas intenções e concepções de ensino-aprendizagem e avaliação.

Entre as ações das docentes destaca-se, por exemplo, no âmbito das relações étnico-raciais e de gênero, duas delas que apresentaram trabalhos em congressos sobre o tema; outras duas professoras incorporam em seu planejamento músicas, histórias e brincadeiras que

evidenciam a diversidade cultural, destacando, inclusive, músicas e histórias da cultura latino-americana por acolherem crianças migrantes em suas turmas; e duas apresentaram relatos de projetos que envolveram as crianças e as famílias para as questões étnico-raciais.

Já quanto à escuta e participação, as professoras apresentaram projetos realizados a partir da escuta das crianças; uma professora trabalha em uma escola que realiza assembleias mirins, onde as crianças elegem pautas para organização e melhorias do trabalho da escola, inclusive, levando as demandas à Câmara Municipal, onde houve encontro das Assembleias Mirins de várias escolas da RME.

2.2 “CONTRATO DA PESQUISA”, FORMAS E ETAPAS DA CONSTRUÇÃO DO CORPUS DA PESQUISA

Na homologia dos processos (Oliveira-Formosinho, 2018), pensando na autoria e participação também das professoras na pesquisa, foi pedido que seus nomes fictícios fossem escolhidos por elas, pensando em nomes de mulheres que consideram inspiradoras, seja no plano pessoal (uma amiga, pessoa da família) ou no plano social, como: campo educacional, político etc. Ao preencher o questionário de informações preliminares e depois nas entrevistas, as professoras justificaram a escolha por seus nomes no estudo. Também foi pedido no questionário que redigissem uma breve autodescrição e duas das seis professoras realizaram.

Após o primeiro contato com as professoras, feito pelo *Whatsapp*, foi enviado por e-mail um resumo da pesquisa e seus objetivos e o TCLE³⁷ para ciência e preenchimento das participantes. No primeiro semestre de 2019 e de 2020 (para as novas participantes), foi aplicado o questionário de informações preliminares, via *Google forms* e no segundo semestre de 2020, entre os meses de agosto a outubro, foram gravadas as entrevistas, pela plataforma *Google Meet*. Após a gravação das entrevistas, as professoras encaminharam por e-mail ou

³⁷ Em virtude do longo período de tempo para tramitação da pesquisa na Plataforma Brasil, foram respeitados os princípios éticos para realização da pesquisa, de acordo com: a Resolução nº 510 de 07/04/2016, Art. 1º: *Esta Resolução dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais cujos procedimentos metodológicos envolvam a utilização de dados diretamente obtidos com os participantes ou de informações identificáveis ou que possam acarretar riscos maiores do que os existentes na vida cotidiana, na forma definida nesta Resolução. Parágrafo único. Não serão registradas nem avaliadas pelo sistema CEP/CONEP: inciso VII- pesquisa que objetiva o aprofundamento teórico de situações que emergem espontânea e contingencialmente na prática profissional, desde que não revelem dados que possam identificar o sujeito;* e com a Resolução nº 4871 de 22/10/2001 que dispõe sobre o Código de Ética da Universidade de São Paulo, Art. 27, inciso VII – *tratando-se de pesquisa envolvendo pessoas, individuais ou coletivas, são respeitados os princípios estabelecidos nas declarações e convenções sobre Direitos Humanos, na Constituição Federal e na legislação específica.*

Whatsapp materiais de registros, que ilustram seus relatos, alguns, inclusive, foram compartilhados em tela ao final das entrevistas. As entrevistas foram realizadas em formato virtual dada a condição do período pandêmico, de isolamento social em que foram disponibilizadas ferramentas de reuniões virtuais com possibilidade de gravação, como a da plataforma escolhida.

O questionário, que teve os objetivos de levantar informações preliminares acerca das trajetórias formativas e profissionais das professoras e apresentar breves relatos sobre suas práticas avaliativas no âmbito pedagógico e impressões sobre a avaliação institucional, teve o seguinte roteiro:

- 1) Sugestão para nome fictício na pesquisa (uma pessoa inspiradora para você) e autodescrição;
- 2) Data de nascimento;
- 3) Tempo de carreira no magistério;
- 4) Ano de ingresso na rede municipal de São Paulo;
- 5) Unidade Educacional e Diretoria Regional de atuação;
- 6) Já esteve designada para outras funções: sala de apoio/ CIEJA/ gestão escolar/ DRE/ SME/ sindicato? Qual (is)? Por quanto tempo?
- 7) Qual sua formação acadêmica (graduação, especialização)?
- 8) Que outros cursos considera relevantes para sua formação e que gostaria de citar?
- 9) Faça um breve relato sobre suas práticas pedagógicas. Como organiza o planejamento, registros pedagógicos e avaliação do trabalho desenvolvido com bebês e/ou crianças? Quais aspectos procura contemplar?
- 10) Quais suas impressões sobre os desafios e potencialidades das esferas de avaliação da educação infantil paulistana: institucional (Indicadores de Qualidade) e pedagógica (documentação pedagógica)?

A entrevista seguiu o mesmo roteiro do questionário, explorando com mais profundidade as questões: justificativa da escolha do nome; trajetória de formação e de experiência profissional; práticas de avaliação pedagógica; práticas pedagógicas nas dimensões “participação, escuta e autoria de bebês e crianças” e “relações étnico-raciais e de gênero”; impressões sobre os desafios e potencialidades da avaliação institucional e foram

acrescidas questões sobre avaliação e práticas pedagógicas no período de atendimento remoto, considerando o contexto do período de gravação das entrevistas.

Bolívar (2012, p. 85) conceitua que na metodologia de investigação biográfica-narrativa, há três momentos da pesquisa: a pré-entrevista, em que são colhidas informações preliminares por meio de questionário, e fontes de registros; a entrevista; e a transcrição e interpretação da entrevista, em que pode haver certo grau de imprevisibilidade, quando mesmo havendo um roteiro, numa entrevista semiestruturada, o narrador pode trazer outros elementos não considerados, inicialmente, pelo pesquisador.

Seguindo essa organização dos momentos da pesquisa narrativa, os dados obtidos nos questionários foram organizados em tabelas, descritos e analisados no relatório do exame de qualificação. As gravações das entrevistas foram salvas na plataforma virtual *Onedrive*. Foram transcritas na integralidade, inicialmente, de forma manual, mas percebendo o tempo dispendioso para essa tarefa, recorreu-se ao uso da ferramenta virtual *Sonix*, que tem custo para sua utilização em que se compra pacotes de horas para transcrição. No caso dessa pesquisa, cada entrevista teve em média duas horas de duração. Depois de transcritas, digitalmente, cada entrevista foi revisada pela pesquisadora, pois, apesar da ferramenta ter boa fidedignidade às falas em relação às outras ferramentas testadas, há desvios nas transcrições que precisaram ser corrigidos.

Após o processo de transcrição, cada entrevista foi “reduzida” (Bolívar, 2012, p. 88) em arquivos com trechos destacados para utilização nas análises. Os trechos das entrevistas, assim como os dados dos questionários e os materiais de registros enviados pelas professoras, foram categorizados em planilhas, com os seguintes temas:

1. Caracterização das professoras A: nome; idade; tempo de carreira docente; tempo de trabalho na prefeitura de São Paulo; etapa de atuação da educação infantil; DRE em que atua;
2. Caracterização das professoras B: formação inicial e/ou especialização; cursos com relevância para sua formação; exerceu/exerce outras funções (designações);
3. Escolha do nome e trajetória formativa e profissional;
4. Formas de organização da avaliação pedagógica: planejamento; registros; avaliação; participação e escuta das crianças; relações étnico-raciais e de gênero (com trechos de relatos que evidenciam os temas);

5. Síntese das Formas de organização da documentação pedagógica;
6. Potencialidades da avaliação institucional e pedagógica;
7. Desafios da avaliação institucional e pedagógica;
8. Novos temas (que não estavam previstos no roteiro inicial, mas que emergiram durante as entrevistas): avaliação externa; período de atendimento remoto; outros assuntos: gestão escolar, formação inicial e permanente; parcerias e colegiados;
9. Registros para documentação pedagógica: carta de intenções; relatório; portfólio; diário de bordo;
10. Síntese dos registros para documentação pedagógica.

Os dados das planilhas 1 a 3, sobre a caracterização das professoras, justificativa da escolha dos nomes e trajetórias formativas e de experiência profissional estão descritos nas seções a seguir. Os dados das planilhas 4 a 10, quando tratam da avaliação pedagógica, compõem a análise do Capítulo 3 “Avaliação Pedagógica: análise das narrativas das professoras” e quando tratam da avaliação institucional, compõem o Capítulo 4 “Avaliação Institucional: desafios e potencialidades evidenciadas pela análise das narrativas das Professoras”.

2.3 CARACTERIZAÇÃO DAS PROFESSORAS PARTICIPANTES DA PESQUISA: TRAJETÓRIAS FORMATIVAS E DE EXPERIÊNCIAS PROFISSIONAIS

Nesta seção, são apresentados os quadros que apresentam o perfil das professoras participantes da pesquisa quanto às suas trajetórias de formação e de experiências profissionais. A ordem em que as professoras são apresentadas seguiu o critério de ordem das respostas do questionário, conforme foram respondidas, ao ser disponibilizado o link de acesso nos anos de 2019 e 2020. Aqui, os comentários sobre as informações obtidas estão apresentados de forma genérica, sendo mais bem detalhados na seção que trata dos relatos escritos de cada professora.

Seis professoras participam da pesquisa, sendo chamadas de: Frida, Luiza, Nise, Dolores, Viola e Edna. Posteriormente, na descrição de seus relatos a escolha de cada nome é explicada. As professoras têm entre 35 e 47 anos de idade e estão em diferentes momentos da carreira, tendo entre 11 e 28 anos de docência e na rede paulistana, atuam entre 6 e 20 anos, como se observa na tabela abaixo:

Tabela 9 - Caracterização das professoras A

NOME	IDADE	TEMPO DE CARREIRA DOCENTE	TEMPO DE TRABALHO NA PMSP	ETAPA DE ATUAÇÃO DA EI	DRE EM QUE ATUA
FRIDA	43 anos	24 anos	13 anos	EMEI	Pirituba/Jaraguá
LUIZA	46 anos	24 anos	20 anos	EMEI	São Mateus
NISE	39 anos	12 anos	6 anos	CEI	Jaçanã/Tremembé
DOLORES	41 anos	18 anos	9 anos	CEI	Jaçanã/Tremembé
VIOLA	47 anos	28 anos	17 anos	EMEI	Penha
EDNA	35 anos	11 anos	15 anos	EMEI	Jaçanã/Tremembé

Fonte: Elaborado pela autora (2023)

De acordo Huberman (1995), com o tempo de carreira das professoras, todas já passaram pelo período inicial ou de descoberta, sendo que duas delas já se aproximam do final da carreira, considerando a idade (acima de 45 anos) e tempo de magistério igual ou superior a 24 anos. Exceto uma professora, todas já atuaram em outras redes de ensino, seja privada, estadual ou de outros municípios. Duas acumulam cargos de professora na RME (as duas professoras acumulam seus cargos nas mesmas escolas em que trabalham) e uma já acumulou cargo entre Prefeitura de São Paulo e outras redes. Duas professoras acessaram, recentemente, o cargo efetivo de Coordenadora Pedagógica.

Quatro professoras trabalham em EMEIs e duas trabalham em CEIs que distanciam-se geograficamente, pois a localidade de atuação de cada uma contempla diferentes regiões da cidade (centro, norte, oeste e leste). Ainda que três professoras trabalhem, ou trabalhassem (pois uma atualmente é Coordenadora Pedagógica em outra DRE) na mesma DRE (no caso de Jaçanã/Tremembé), a localização de suas escolas se difere, pois uma fica em bairro próximo ao centro da cidade, e as outras duas escolas ficam em outros bairros, uma a noroeste da DRE, outra mais próxima de uma rodovia, em um bairro com grande população de famílias migrantes da Bolívia e outros países.

Quanto às informações sobre as trajetórias de formação e de experiências profissionais das professoras, o quadro abaixo, apresenta os dados:

Tabela 10 - Caracterização das professoras B

NOME	FORMAÇÃO INICIAL/ ESPECIALIZAÇÃO	CURSOS COM RELEVÂNCIA PARA SUA FORMAÇÃO	EXERCEU/EXERCE OUTRAS FUNÇÕES (DESIGNAÇÕES)
FRIDA	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Graduação em Artes Visuais e Pedagogia; ▪ Especialização em Linguagens da Arte, Mídias na Educação; ▪ Mestre em Educação pela UNICAMP 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Cursos voltados para a arte educação, foco de formação e interesse. ▪ Formações da SME-SP “A rede em rede” ajudaram a rever as práticas (<i>com a experiência no EF, considerava suas práticas “escolarizantes”</i>) 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Foi Professora de Artes na Rede Estadual de SP e Professora de EI em Caieiras- SP ▪ Foi Professora em projeto de Artes pelo programa “Mais Educação” no EF I ▪ Divisão pedagógica DRE Pirituba/Jaraguá (2019) ▪ Coordenadora Pedagógica (efetiva) desde 2021
LUIZA	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Magistério – CEFAM ▪ Psicologia (Formação Clínica e Licenciatura Plena); ▪ Pedagogia (Licenciatura Plena e Gestão escolar) 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Pós-graduação em Psicopedagogia, Letramento e Educação Infantil 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Professora de SAP (Sala de Apoio Pedagógico, no EF, em 2008)
NISE	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Magistério ▪ Ciências Sociais ▪ Pedagogia 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Pós-graduação em saúde coletiva e Psicopedagogia 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Não
DOLORES	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Magistério ▪ Graduação em Pedagogia ▪ Especializações em: Educação em e para os Direitos Humanos (UFABC); Infância, Africanidades e Circularidades (UFABC); Sóciopsicologia (FESP-SP); Educação Inclusiva (Campos Salles) 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Faz parte do grupo de pesquisadora em “Infâncias e Africanidades da UFABC. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Coordenadora Pedagógica (designada por 2 anos) ▪ Formadora da Divisão Pedagógica DRE Jaçanã/Tremembé à frente do núcleo de relações étnico-raciais e de gênero
VIOLA	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Magistério – CEFAM ▪ Pedagogia ▪ Especialização em Educação Musical 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Cursos voltados ao tema imigração, refúgio e música no CRAI/DRE/Unifesp 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Não
EDNA	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Pedagogia 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Cursos de extensão e cursos para promoção na carreira (não informou quais) ▪ Destaca dois cursos da SME que ajudaram nos projetos que desenvolveu com as crianças: jornal e sombras 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Coordenadora Pedagógica (já esteve designada e desde 2021, é efetiva no cargo)

Fonte: Elaborado pela autora (2023)

Observando o quadro, quatro professoras cursaram o Magistério no Ensino Médio, sendo destacada nas entrevistas de três das professoras, a importância que atribuem a essa formação inicial tanto para a carreira docente, quanto para a vida. Todas as professoras cursaram graduação em Pedagogia, sendo que três tiveram a primeira graduação nas seguintes áreas: Artes Visuais, Psicologia e Ciências Sociais.

Apenas uma professora não tem curso de pós-graduação, as demais fizeram Mestrado em Educação e Especialização em: Linguagens da Arte, Mídias na Educação; duas fizeram em Psicopedagogia; Letramento; Educação Infantil; Saúde Coletiva; Educação em Direitos Humanos; Infância, Africanidades e Circularidades; Sociopsicologia; Educação Inclusiva e Educação Musical. Nem todas as professoras indicaram as instituições em que cursaram a graduação ou especializações.

Consideram relevantes para sua formação, além de já mencionado o CEFAM e os cursos de graduação e pós-graduação, cursos oferecidos pela SME e por sindicatos, como: cursos em arte educação; cursos para as relações étnico-raciais (africanidades e migração); participação em grupos de pesquisa; realizados em instituições públicas ou privadas do Ensino Superior.

Com exceção de duas professoras, as demais já atuaram em outros cargos e em outras redes de ensino, como estadual, no município de Caieiras, na rede privada e dando aulas particulares. Todas as professoras de EMEI tiveram experiência no ensino fundamental I, pois o cargo que exercem dá essa possibilidade de atuação (PEIF: Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I). Duas professoras foram formadoras na DIPED, três foram Coordenadoras Pedagógicas designadas, sendo duas delas, atualmente, efetivas; uma professora desenvolveu projeto de Artes em contraturno no ensino fundamental; duas professoras atuaram com projetos de recuperação de aprendizagens também no ensino fundamental.

Esse panorama do perfil das professoras buscou apresentar o grupo participante da pesquisa em suas aproximações, distanciamentos e particularidades em suas trajetórias formativas e de experiência profissional. Na próxima seção, os dados sobre a apresentação de cada professora são mais bem explorados.

2.4 APRESENTAÇÃO DAS PROFESSORAS PARTICIPANTES: NARRATIVAS SOBRE IDENTIDADE PROFISSIONAL E TRAJETÓRIAS

Nesta seção são apresentados os relatos das professoras sobre a escolha do nome e trajetórias formativas e profissionais a partir de seus relatos escritos nos questionários e orais, narrados durante as entrevistas. A intenção é apresentar suas histórias e identidades profissionais, destacando momentos significativos na formação e carreira docente, que balizam também suas práticas avaliativas e percepções acerca da avaliação institucional.

2.4.1 Professora Frida

“A revolução da criança é a revolução do brincar.”

Lydia Hortélio

Durante uma disciplina da pós-graduação, ao apresentar a proposta e o momento dessa pesquisa, em que iniciava o contato com professoras para participação do estudo, Frida, colega de turma dessa disciplina, comentou ser professora da rede municipal de São Paulo e que se disponibilizava a contribuir com sua narrativa. Indicou sua página em rede social, em que compartilha experiências e relatos de práticas para conhecer um pouco do seu trabalho e, prontamente, encaminhou o questionário quando solicitado, preencheu o TCLE e, posteriormente, contribuiu enviando materiais de registros de seu trabalho e participou da entrevista.

Escolheu o nome para representá-la no estudo da artista mexicana Frida Kahlo por ser as Artes Visuais seu tema de formação e interesse: *“por estudar e trabalhar com artes, pela paixão pelas obras, por brigar pelo que gosta”* (professora Frida, 2020). Durante a entrevista, ao justificar a escolha por esse nome, lembrou quando fez uma exposição de produções das crianças na escola, em que expôs os trabalhos no chão, e isso causava curiosidade entre as colegas, assim como a vida e obras de Frida Kahlo: *“gosto dessa história, de inspirar os outros, reverberar nos outros do que a gente gosta de fazer”* (professora Frida, 2020).

A professora Frida tem quarenta e três anos, há vinte e quatro anos leciona na rede pública e na rede municipal de São Paulo atua há treze anos, sendo os onze primeiros como professora de educação infantil e há dois anos é Coordenadora Pedagógica efetiva (ambos os cargos em EMEI). Sempre trabalhou em duas escolas (acumulou cargos), ora na rede Estadual (como professora de Artes) e Prefeitura de São Paulo, ora na Prefeitura de Caieiras e

de São Paulo (nessas duas redes de ensino como professora de educação infantil). Quando exonerou o cargo de professora da rede estadual, atuava em EMEI e no contraturno, durante três dias da semana, desenvolvia projetos no ensino fundamental I pelo Programa “Mais Educação”³⁸, atendendo crianças do 1º ao 5º ano, com projeto em Arte Educação. Nesse período, iniciou os estudos no Mestrado, cursando as disciplinas da pós-graduação nos outros dois dias da semana em que não atuava na EMEF (Escola Municipal de Ensino Fundamental).

A ideia para o tema de pesquisa do mestrado surgiu depois de um projeto realizado com as crianças, sobre “linhas e tecidos”, em que ganhou um prêmio por ele. Frida tinha vontade de fazer o curso, mas não sabia como e onde fazer e, com a chegada de uma Assistente de Direção na escola em que trabalhava, foi ajudada e incentivada na construção do projeto. Frida submeteu o projeto de pesquisa e fez a prova em duas universidades e na que foi aprovada, migrou do Instituto de Arte para a Faculdade de Educação, pois sua orientadora, que estava na banca avaliadora, gostou do projeto apresentado e é docente na Faculdade de Educação.

Em 2019, foi aprovada no concurso para o cargo de Coordenador Pedagógico da Prefeitura de São Paulo, ano em que estava exercendo a função de formadora de educação infantil na DIPED da DRE Pirituba Jaraguá. Frida relatou que considerou a função bastante desafiadora ao se deparar com discursos resistentes à mudança nas práticas pedagógicas e desinteresse por parte de alguns educadores (seja professores ou coordenadores) nos processos formativos.

No período da entrevista, em 2020, quando já não exercia mais essa função (exercia a função de professora em EMEI), havia se inscrito para a eleição ao cargo de Coordenadora Pedagógica em um CEMEI, tendo o objetivo, segundo Frida, de, ao exercer a função, levar consigo *“que não mudaria as pessoas, mas encontraria parcerias e novas possibilidades no papel de formadora”* (professora Frida, 2020). Já havia tentado, anteriormente, ser Coordenadora Pedagógica designada (condição em que o CP é eleito pelo Conselho de Escola para substituir um efetivo afastado, ou cobrir vaga de aposentadoria) em sua escola, mas não conseguiu, pois, segundo Frida, parte de suas colegas professoras acharam que ela “cobraria

³⁸ A Portaria SME n. 5930/2013 regulamenta o Decreto nº 54.452, de 10/10/13, que institui, na Secretaria Municipal de Educação, o “Programa de Reorganização Curricular e Administrativa, Ampliação e Fortalecimento da Rede Municipal de Ensino de São Paulo”, do qual faz parte o “Programa Mais Educação”, que, dentre suas ações, contempla a regulamentação para realização de projetos no contraturno do horário regular de aulas dos estudantes do Ensino Fundamental e Médio, com possibilidade de diferentes temas, de forma interdisciplinar.

demais”, considerando a maneira com que realizava seu trabalho como professora, dissonante de parte do grupo de professoras.

Frida é formada em Pedagogia, tem graduação e especialização em Artes Visuais e Mestrado em Educação, também voltado para arte-educação. Considera que essa formação foi importante como professora de EMEI e que os cursos que realizou na RME-SP, como os do programa “A rede em rede” (ocorridos entre 2008-2011³⁹) a ajudou a rever suas práticas, pois com a experiência anterior no ensino fundamental (EF), considerava suas práticas “escolarizantes”, fazendo uso em seu planejamento de atividades xerocadas, ou como chamou na entrevista de “folhinhas”, para as crianças realizarem.

Quanto à essas práticas de uso de atividades impressas, quando iniciou na RME, foi surpreendida pela quantidade de crianças nas turmas, em média 35 crianças, diferente da rede do outro município em que atuou, que tinha em média 25 crianças por turma, onde tinha a prática de usar essas atividades, com conteúdos de alfabetização, por exemplo. Nesse período, uma Coordenadora Pedagógica a orientou sobre o trabalho na educação infantil na rede paulistana, que não deveria se basear “nas folhinhas”, e então, foi “*pelo caminho das Artes*” (professora, Frida, 2020). Segundo Frida, o trabalho formativo dessa Coordenadora, os cursos que fez, “*mudaram muito meu olhar e hoje tenho gratidão com aqueles que conversava até hoje*” (professora, Frida, 2020). Também considera essas formações importantes que mudaram, significativamente, suas práticas pedagógicas, e de tal modo que, em 2013, concorreu a uma premiação da Fundação Victor Civita, ficando entre os finalistas por um projeto realizado com as crianças, que será descrito no próximo capítulo.

Durante a trajetória profissional, Frida trabalhou nos três períodos de jornada docente possíveis na EMEI: das 7h00 às 11h00, das 11h00 às 15h00 e das 15h00 às 19h00. Sendo que o turno das 11h00 às 15h00 (intermediário) corresponde para o professor no atendimento da turma de crianças do período da manhã, que permanecem na escola das 7h00 às 13h00 e da turma da tarde, atendidas das 13h00 às 19h00, o que caracteriza a atuação docente no período intermediário em atender duas turmas, por duas horas cada turma.

Frida relatou que sentiu dificuldades em trabalhar no período intermediário, em especial na parceria com as colegas de sala, pois considera que cada turno de trabalho tinha um perfil e concepções sobre a docência na educação infantil, percebendo algumas divergências entre os grupos, entre quem considerava o grupo da manhã dos que

³⁹ Discorri sobre o programa “A rede em rede” na dissertação de mestrado.

“trabalhavam” e o grupo da tarde de “quem gostava de ficar no parque”. Entretanto, por quase cinco anos compartilhou turmas com a mesma colega, com quem tinha boa relação de trabalho, mas cada uma realizava seu planejamento, sem articular o trabalho, no sentido de compreender a permanência das crianças por seis horas com propostas para o período todo e não fragmentando entre cada período das professoras e sem continuidade na rotina diária das crianças.

A professora comentou que antes de ingressar na rede paulistana, e das formações que fez, planejava seu trabalho muito centrado na ação docente e não na escuta e participação das crianças:

Eu ensino, eu mostro, é o meu jeito, no meu tempo. Eu lembro, outro dia, eu estava até contando para um grupo de professores, eu falava assim para as crianças: - Faltam cinco minutos para acabar, para mudar a atividade. Faltam quatro, faltam três. As crianças se desesperando: -Ah não, prô! Eu falava: - Pronto, cabô. Ia recolhendo as folhinhas, para passar para a próxima. E aí, com as formações é que eu entendi o que: que eu tenho que respeitar esse tempo das crianças; nem sempre é possível, pois tem a linha do tempo e o tempo das outras turmas usarem os espaços. (professora Frida, 2020).

Nesse sentido, Frida acredita que a formação permanente, seja pelos cursos que realizou, seja pelos momentos de formação na escola, mediados pela coordenação pedagógica, foram importantes para as mudanças em suas práticas e concepções pedagógicas. Ressalta que o trabalho da gestão escolar, na figura da coordenação ou direção, influencia o trabalho pedagógico, trazendo como exemplo a situação em que havia escolhido trabalhar em uma escola por ter conhecimento de que faziam um trabalho diferenciado, em que não usavam mesas nas salas de referência⁴⁰, organizavam os espaços em “cantos”, porém quando chegou na escola, a proposta já havia mudado, pois havia ocorrido um embate entre o grupo de professoras e coordenação pedagógica e assim, retomaram o uso das mesas. Essa coordenadora não permaneceu muito tempo na escola, o que para Frida pode ter influenciado o grupo a decidir em retroagir à forma de organização dos espaços, como a escola sempre teve.

Também acredita que mudanças constantes na direção da escola, quando há trocas frequentes na equipe ou membros da equipe gestora, afetam o trabalho da escola, pois cada profissional tem seu modo de trabalho e concepções, dando o exemplo de uma diretora que quis retomar o trabalho com algumas datas comemorativas por exemplo, divergindo do que é

⁴⁰ A nomenclatura “salas de referências, ou de vivências”, consta no Currículo da Cidade - EI (São Paulo, 2017) diferenciando a especificidade da educação infantil em relação ao conceito de “sala de aula” do ensino fundamental.

proposto no currículo da RME. Contudo, relatou que teve uma coordenadora pedagógica que realizava boas formações, acompanhava o trabalho e fazia devolutivas aos professores, e que isso é positivo para um bom trabalho na escola, tendo aprendido com essa coordenadora e ressignificado muito o seu fazer docente.

Desse modo, seu trabalho com as crianças passou a pautar-se na linguagem artística, no brincar, no uso de materiais como tecidos, fios de lã, de barbante, entre outros, nas narrativas que as crianças constroem durante as brincadeiras e também, a partir da escuta, observação e interesses das crianças. Essas práticas trazem à memória as ideias defendidas por Lydia Hortelino sobre o valor da cultura presente nas brincadeiras infantis e sobre o quanto as crianças são capazes de criar e produzir cultura nas brincadeiras e na experiência com diferentes materiais, inclusive, os que são obtidos da natureza, como terra, areia, pedrinhas, folhas, galhos etc.

2.4.2 Professora Luiza

“O desânimo é conservador. É preciso lutar⁴¹”

Luiza Erundina

Em outubro de 2018, no intervalo do III Congresso Municipal de Educação para as relações étnico-raciais, conheci a professora Luiza e, conversando com ela, soube um pouco de seu trabalho como professora de uma EMEI, na região de São Mateus, destacando-se por um projeto realizado com as crianças para a educação antirracista. Mencionei a pesquisa que estava iniciando no doutorado e a convidei para participar do estudo, que, posteriormente, trouxe sua contribuição ao questionário, entrevista e envio de registros pedagógicos. Luiza também enviou sua autodescrição, como se lê:

Sou Luiza, tenho 46 anos, nasci, cresci e trabalho na Zona Leste dessa gigante e diversa que é a cidade de São Paulo. Sou filha de I. e B. migrantes nordestinos, que vieram do sertão do Ceará “tentar uma vida melhor” como sempre me contaram. Aqui se conheceram e tiveram quatro filhos, sou a segunda deles. Sou casada e mãe do M. e da L. duas crianças espertas que me inspiram e me encorajam a aprender junto com eles o significado de felicidade e a ressignificar a vida e tudo que ela nos proporciona. Sou professora, há vinte e quatro anos, minha formação inicial foi o CEFAM, um curso de Magistério com experiências estéticas muito específicas que marcaram muito meu olhar sobre educação. Mais tarde, me graduei em Psicologia,

⁴¹ Frase proferida pela Deputada Federal Luiza Erundina quando falava à um grupo de estudantes na Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo (FFLCH- USP), durante a campanha de Guilherme Boulos à presidência da república, em 2018.

uma área que muito me encanta e que por certo tempo me dividiu entre o desejo de atuar na Clínica e o desejo de atuar na educação. Não consegui conciliar os dois e o chão da escola venceu esse dilema. Essa escolha ficou ainda mais certa para mim depois que ingressei na educação infantil, um universo encantador que embora seja repleto de desafios... estar junto às crianças pequenas me convida a enxergar um “mundo” de descobertas e possibilidades que por muitas vezes na condição de adultos não nos permitimos enxergar. Talvez seja por isso que eu goste tanto de estar junto a elas: me sinto mais próxima de minha essência. E com esse olhar “inaugural” sobre o mundo que nos cerca, as crianças me inspiram a ter “esperança”, aquela do verbo “esperançar” como nos ensina Paulo Freire, na perspectiva da construção de um mundo mais justo e fraterno (professora Luiza, 2020).

Luiza é professora há vinte e quatro anos, atuou na rede privada, deu aulas de reforço em casa e desde o final de 2002, é professora efetiva na RME. Inicialmente, trabalhou no ensino fundamental I e sempre acumulou cargos como professora da RME (até os dias atuais). Em 2008, foi professora de apoio pedagógico, cuja função corresponde ao período que uma professora é designada para acompanhar grupos de estudantes em recuperação das aprendizagens, relatando que atendia adolescentes do ensino fundamental II, e desde 2010, trabalha em EMEI, na região de São Mateus, zona leste da cidade de São Paulo, em uma escola que tem apresentado trabalhos em eventos e concorrido a premiações na área da educação.

Luiza considera importante que a escola e que as professoras inscrevam trabalhos em eventos e premiações, pois acredita que são possibilidades de se dar visibilidade ao que está acontecendo com qualidade na escola pública, representando uma comunidade educativa, um território da cidade, no caso dela, que mora e trabalha na periferia da cidade. Segundo Luiza:

[...] eu acho que não é pra você ganhar holofotes, pelo contrário, dá luz aquilo que a escola pública tá fazendo, com todas as dificuldades que não são poucas, a gente tem todas, todos os dificultadores possíveis que poderiam nos amarrar e falar: “- Não dá pra fazer nada porque tenho 35 crianças, tenho uma comunidade que é local de risco, isso e aquilo”. Eu poderia cruzar meus braços e falar: “- Ah, eu não vou fazer nada”. Esses dificultadores às vezes nos amarram mesmo, mas mesmo com tudo isso, a gente consegue fazer um trabalho bacana, então, eu acho que tem que dar visibilidade a isso e mostrar para as crianças. Acho também que tem outra questão, que a gente tá aqui na periferia, a gente é da escola pública, mas a gente produz coisa boa: “- Vocês são capazes de ganhar o mundo” (professora Luiza, 2020).

Em um evento em que apresentou um projeto com as crianças, Luiza recebeu convites para participar de outros eventos com apresentação de relatos de práticas e premiações, e nas ocasiões também estabeleceu novas redes de contatos com professores e experiências inspiradoras que conheceu.

Luiza relatou que sua saída do EF para a EI ocorreu após um período de dois anos difíceis, em que passou pelo falecimento de seu pai e por estar descontente com o trabalho na educação. Nesse período, também engravidou e teve uma gestação complicada. Em 2010, removeu-se para uma escola de educação infantil – EMEI, por sugestão de uma amiga e foi junto com o filho mais velho que fora matriculado nessa EMEI. A partir daí, encantou-se com a educação infantil e permanece até os dias de hoje na mesma escola, com os dois cargos de professora, como se observa em seu relato:

EI, ela tem um contexto muito diferente do EF. Tem uma perspectiva muito diferente. A EI é o meu chão mesmo. Onde eu desenvolvo o trabalho junto com as crianças, onde eu aprendo muito com eles, construí grandes parcerias também com as crianças e com as colegas. A gestão também é uma gestão bem bacana na EMEI que eu trabalho, então, eu acho que a gente só vai agregando, só vai construindo nosso trabalho, construindo práticas significativas diante do encantamento com aquilo que você faz (professora Luiza, 2020).

Indagada se já passou por experiências na gestão escolar, ou se tem interesse em exercer alguma função fora da sala de aula, Luiza disse ter prestado alguns concursos para cargos de gestão escolar em períodos em que a aprovação em concursos valia pontos para promoção na carreira da prefeitura, mas sem o interesse em assumir os cargos. O que a preocupa em permanecer como professora são as questões de saúde, como relatou:

[...] como eu tenho dois cargos, eu sempre fiquei muito temerosa, porque a EI tem uma demanda muito grande também física... mais adiante, assim, né, de não conseguir ter toda essa disposição física com as crianças, embora seja um trabalho que para mim seja muito prazeroso, eu gosto muito de estar com eles (professora Luiza, 2020).

Sua formação inicial é Magistério – CEFAM (Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério), tem graduação em Psicologia, também cursou Pedagogia e tem especialização em Psicopedagogia, Letramento e Educação Infantil. Considera o processo formativo no CEFAM importante e “*muito valioso*”, pois relata que estava construindo a questão “*da identidade um pouco mais adulta. Então, eu acho que o CEFAM, nesse sentido, não me formou só como educadora, mas me formou também como humano*” (professora Luiza, 2020).

Deseja fazer uma pós-graduação em “*Cultura Afro*”, porque entende que é preciso aprender sobre o tema. No decorrer de sua trajetória, foi se interessando pelas questões étnico-raciais, fazendo alguns cursos e compartilhando na escola o que aprendia, provocando algumas reflexões, inquietações, como vemos em seu relato:

Eu acredito que tudo é um processo de construção, o grupo em si, não é que teve uma resistência ou não queria trabalhar. Inicialmente, quando eu levava essas propostas, o grupo falava: “- Ah, a gente tem outras prioridades, vamos trabalhar isso de outra forma; não há necessidade de se desenvolver um projeto”. Um ano

depois que eu fiz a primeira, o primeiro congresso que eu participei, acho que foi em 2016, o congresso das relações étnico-raciais, eu fiquei encantada com a temática e também eu via a urgência de se trabalhar isso, de se refletir, de trazer essa discussão, para o trabalho das nossas crianças, visto que elas estão em processo de construção de identidade. Mas, primeiro é preciso trabalhar com o adulto, a gente entender o que é isso, entender o que é a educação para as relações étnico-raciais, entender o quanto é importante essa questão da representatividade, do olhar que a gente tem para as crianças negras, do olhar que a gente tem para as crianças imigrantes, porque a gente tem um grupo grande também de crianças imigrantes (professora Luiza, 2020).

Considerando essa breve apresentação da carreira e formação da professora Luiza, falta apresentar a justificativa pela escolha de seu nome. Luiza escolheu esse nome em homenagem à Deputada Federal pelo PSOL (Partido Socialismo e Liberdade) Luiza Erundina, uma mulher que dedica sua vida à carreira política, e que deixou um legado à rede de educação paulistana, pois em sua gestão na prefeitura, no início dos anos 1990, regulamentou o estatuto do magistério (Lei Municipal nº 11.229, de 26/06/1992) que instituiu o horário de estudo remunerado aos professores, atualmente, denominado JEIF (Jornada Especial Integral de Formação). A professora também justifica a escolha do nome por uma experiência pessoal de vida escolar, como lemos:

Gostaria de ser identificada como Luiza em referência e homenagem a nossa querida e admirável "Luiza Erundina", uma mulher de trajetória exemplar na vida política de nossa cidade e país.

Quando criança, minha vida foi impactada diretamente pelas ações de sua gestão como Prefeita. Fiz o ensino fundamental em uma escola municipal na periferia de São Paulo, uma escola cujo prédio era feito de madeira, uma construção precária em difíceis condição de uso. Lembro como se fosse hoje do ranger do piso de tábuas cada vez que nos movimentávamos pela sala de aula.

Do primeiro ao sétimo ano, convivi com a expectativa de estudarmos em uma "escola nova" que seria construído no terreno em frente aquele prédio de madeira.

E foi na gestão de "Luiza Erundina", contando, nada mais nada menos, do que "Paulo Freire" como secretário de educação (que dispensa qualquer tipo de comentário e apresentação) que vimos o tão sonhado prédio de nossa nova escola ser levantado e com isso a dignidade de nosso território também.

Hoje como educadora, entendo que para além das paredes de tijolos, através de sua gestão e seu compromisso com a educação paulistana "Luiza" construiu alicerces e bases fundamentais para a construção de uma educação pública digna, de qualidade e emancipadora. Meu compromisso é LUTAR (do lugar onde meus pés pisam hoje) para que seu "legado" não se perca.

A essa grande mulher só tenho GRATIDÃO!!! (professora Luiza, 2020)

Diante dos desafios que se apresentam no cotidiano e na trajetória da professora, sua narrativa traz situações vividas de mudanças, o trabalho realizado com e para as crianças, aprendizados que teve e deseja ter, que serão apresentados nos próximos capítulos.

2.4.3 Professora Nise

“É necessário se espantar, se indignar e se contagiar, só assim é possível mudar a realidade.”

Nise da Silveira

A professora Nise foi convidada para participar da pesquisa após ter conhecido seu trabalho em um CEI, à época, com uma turma de crianças de três anos, destacando desse período, seus registros de planejamento e de avaliação das crianças por expressarem a preocupação com a questão étnico-racial no cotidiano e não apenas como um projeto específico. Até o período de gravação da entrevista, Nise trabalhava em uma escola onde há um número grande de famílias migrantes de países latinos, e procurava incorporar em seu planejamento, músicas, palavras e brincadeiras de diferentes culturas, acolhendo as crianças em sua diversidade.

A professora Nise escolheu esse nome por admirar o trabalho da psiquiatra Nise da Silveira, que tem sua marca na luta antimanicomial reconhecida mundialmente. Interessou-se pela vida e obra de Nise da Silveira após assistir ao filme “Nise: o coração da loucura” e visitar uma exposição, ambos sobre a vida do psiquiatra. Encantou-se com sua trajetória, comprou livros, foi ao Museu do Inconsciente no Rio de Janeiro e relata:

Achei a trajetória dela, como mulher, muito interessante, impactante. Ela ser uma das únicas a cursar medicina, pela época, assim, pensando em trajetória feminina já é algo que é impactante, como ela vai se focando em relação ao trabalho dela. Então, vai tentando imprimir uma autoria. Apesar de toda a adversidade, ela vai defendendo as teses dela como cara e coragem. Isso eu já acho muito impressionante (...) de que ela é muito convicta dos seus ideais e da necessidade de defender uma outra perspectiva que não tinha o menor espaço dentro daquela instituição.

No caso, a gente consegue fazer essa ponte também para a educação. É uma instituição que tem fortes marcas de Pedagogias tradicionais, tem interesses neoliberais muito fortes por dentro. Então, o professor que tenta resistir a isso também...

Além disso, tem a questão da sensibilidade. A sensibilidade que ela mostrou ter com as pessoas com saúde mental é o tipo de sensibilidade que eu gostaria de desenvolver no trabalho com os bebês e crianças pequenas. Porque exige sensibilidade e não é qualquer sensibilidade, é uma sensibilidade muito grande, porque eles não estão na mesma linguagem que nós adultos. É outro movimento (...) como ela guardou os registros de cada um dos clientes. Chega a ter dez mil trabalhos. Como alguém consegue guardar dez mil trabalhos de alguém? Só de uma pessoa? É uma pessoa que tem um respeito profundo pelo outro, pelo ser humano.

E aí, isso dialoga com essa coisa do registro das crianças, então, elas iam produzindo muitas coisas e a minha dificuldade de armazenar e aí fico pensando nessa loucura dela. E aí ela me inspira nesses três aspectos: a questão da mulher, a questão dessa sensibilidade do trabalho, nesse engajamento e nesse respeito pelo trabalho do outro. (professora Nise, 2020, grifos meus)

Destacam-se desse relato alguns princípios que norteiam o trabalho da professora: autoria; ter convicção de seus ideais; sensibilidade e desenvolvimento de uma linguagem específica no trabalho com bebês e crianças bem pequenas; respeito pelo outro, pelos sujeitos com quem trabalha e a questão da mulher. No momento da aplicação do questionário e posteriormente, da gravação da entrevista, Nise estava no início de sua carreira como professora de educação infantil, era seu terceiro ano, com o agravante de, em 2020, ter sido suspenso o atendimento presencial às crianças, redefinindo o fazer docente naquele período.

A condição de professora iniciante não influenciou Nise a relativizar suas convicções sobre a sociedade e sobre a educação infantil. Pelo contrário, a professora procura estar presente em comissões de greve e luta por melhores condições de trabalho e segundo seu próprio relato, mesmo com conflitos entre suas práticas docentes e de outras colegas, procura o caminho do diálogo para realizarem um bom trabalho. Com relação às crianças, evita alterar o tom de voz, planeja diferentes propostas para escolha das crianças ao longo do dia (cantinhos) e, dessa forma, consegue intervir e acompanhar as crianças em pequenos grupos.

Essa maneira com que foi constituindo sua identidade docente é expressa em seu relato:

Quem abre a porta na minha sala costuma dizer que as minhas aulas são bagunçadas. Então, isso desde o Estado. Então, estou há nove anos... Meu décimo ano como professora, então isso já não é um pesar para mim. No começo, era difícil lidar com isso: "- Sou sempre mal-vista". Hoje, eu vejo que isso tem a ver com a minha concepção mesmo. Porque eu quero que seja um espaço onde a expressividade ocorra, onde haja diálogo entre eu e as crianças e entre elas, ou os adolescentes, seja quem for. Então, isso costuma ser aulas movimentadas e eu vou aprendendo a lidar com isso também. (professora Nise, 2020)

A professora Nise tem trinta e nove anos, há doze anos leciona, inicialmente para estudantes do Ensino Médio, pois sua graduação inicial é em Ciências Sociais. Coursou Magistério no Ensino Médio, tem graduação em Pedagogia, Pós-graduação em Saúde coletiva e em Psicopedagogia. Destaca alguns cursos que fez pelo sindicato e um curso de contação de histórias, que a ajudou nas práticas pedagógicas com os bebês.

Trabalhou como pesquisadora na universidade em que fez a primeira graduação; depois como educadora social; foi professora de Sociologia no Ensino Médio na rede Estadual de São Paulo e passou a atuar na educação infantil há seis anos, após ser aprovada em concurso público na Prefeitura de São Paulo, por ofertar melhores condições de trabalho e, segundo Nise, pela possibilidade de um trabalho interdisciplinar com as artes e diferentes linguagens. Sintetiza sua trajetória formativa e profissional pelo interesse na “*interface saúde, educação e artes*” (professora Nise, 2020).

Iniciou na Prefeitura em um CEI no extremo sul da cidade, residindo na zona norte, e no segundo ano na Prefeitura, removeu-se para um CEI na região norte, localizado em um dos bairros com maior população migrante, de países como Bolívia, Peru e Paraguai.

Como professora na educação infantil, já teve turmas como MGI, MGII, berçário e já ficou sem regência de turma em virtude de ser nova de carreira. Quando atua em turmas de berçário ou MGI, compartilha o espaço com uma ou mais duas professoras, pois, dependendo do tamanho das salas, é possível agrupar de duas a quatro turmas⁴². Esses espaços compartilhados refletem nas ações docentes, pois o planejamento, os registros, as observações e intervenções no cuidar e educar dos bebês e crianças são também partilhados entre as professoras, o que, muitas vezes, gera tensionamentos entre as relações, devido a diferentes práticas e concepções pedagógicas.

Nise relatou que sua primeira parceira de sala estava no final da carreira e tinham práticas e concepções muito diferentes: *“Eu queria colocar as crianças em movimento, corpos em movimento. Ela queria corpos dóceis, sentados”* (professora Nise, 2020). Também trouxe um exemplo de uma situação em que, ao retornar de um período de greve, quase dois meses após o início do ano letivo, as colegas já estavam entrosadas no trabalho, e Nise trouxe a proposta de trabalho com cantinhos e contação de histórias para bebês, que a princípio não foi bem aceita pelas colegas, que a deixavam sozinha na organização e realização da proposta. Foi preciso tempo, diálogo e convencimento, até que perceberam que funcionava, que era positivo.

Acrescentou que nos momentos de leitura ou contação de histórias para os bebês, por exemplo, percebia falta de respeito quando alguém entrava na sala sem saber se estava *“interrompendo um momento importante com as crianças, como se as crianças não pudessem ser respeitadas no momento delas”* (professora Nise, 2020).

Outro exemplo de Nise foi sobre o momento de chegada dos bebês e crianças no CEI, o acolhimento, quando algumas colegas professoras usam vídeos na televisão: *“Eu, particularmente, gosto muito de receber eles e ver como que eles se relacionam com os colegas, com os materiais, então, de planejar. Então, isso também já causa um incômodo com quem não quer lidar com a criança já na entrada”* (professora Nise, 2020).

⁴² A Orientação Normativa SME n. 01/2015 apresenta a proporção nas salas para berçários: 1,50m² por criança e minigrupo/infantil: 1,20m² por criança.

Mesmo com as diferenças nas práticas pedagógicas, Nise procura criar vínculos com as colegas para compartilhar o que acredita ser importante para as crianças, evitando “*bater de frente*” e aprender com as diferenças:

Eu acho que em relação a esses processos, das parcerias, eu acho que se a gente olhar pelo lado produtivo, ele é uma oportunidade sim de amadurecimento. Eu acho que você aprende muito sobre você e sobre o outro também aprende. Eu tenho tentado aprender nesse tempo, assim, a não transformar essas diferenças numa visão fechada sobre o outro. Então, eu acho que isso é um grande desafio (professora Nise, 2020).

E, para manter o equilíbrio emocional diante dos desafios da docência, seja pelo trabalho compartilhado com outras professoras, seja por outras situações cotidianas da escola, conta com terapia, estudos, leituras e tem a estratégia de escrita em um diário pessoal:

Então, a terapia me ajudou. Segundo, as leituras. Os parceiros teóricos da área da educação, quanto outras leituras, de cunho filosófico mesmo, psicanalítico. Esse tipo de leitura, em alguns momentos me davam ideias, que me ajudavam a ressignificar aquela situação. O outro elemento que me ajudou muito foi um caderno, um diário. Então, aquilo que eu não conseguia dizer para as pessoas, eu escrevia. Então, isso me ajudava a elaborar. Então, isso é uma coisa que eu vou levar para minha vida. Isso me ajudou a sobreviver a momentos que para mim foram muito difíceis (professora Nise, 2020).

As estratégias adotadas pela professora diante dos desafios que lida no cotidiano, seja levando à terapia, às leituras, ou à escrita do seu diário, se fundem com a maneira como atua profissionalmente, pois também escreve sobre o fazer docente, busca leituras do campo da educação e grupos de formação com os quais pode dialogar e aprender sobre a docência nessa etapa da educação infantil.

2.4.4 Professora Dolores

*A voz de minha mãe
ecoou baixinho revolta
no fundo das cozinhas alheias debaixo das trouxas
roupagens sujas dos brancos
pelo caminho empoeirado rumo à favela.
A minha voz ainda
ecoa versos perplexos
com rimas de sangue e fome.
A voz de minha filha
recolhe todas as nossas vozes
recolhe em si as vozes mudas caladas
engasgadas nas gargantas.
A voz de minha filha
recolhe em si a fala e o ato.
O ontem – o hoje – o agora.
Na voz de minha filha
se fará ouvir a ressonância
o eco da vida-liberdade.*

Conceição Evaristo

Dolores, como a professora escolheu ser chamada na pesquisa, foi convidada a participar do estudo quando já atuava como formadora na Divisão Pedagógica, à frente do núcleo de educação para as relações étnico-raciais e de gênero. Quando iniciou a participação, preenchendo o questionário, apresentou sua autodescrição como segue:

Mulher, preta, mãe de dois e educadora, compreende que, para além dos títulos, é importante ressaltar sua existência que exige resistência e enfrentamento diante de uma sociedade estruturada por sistemas de opressões devastadores. Com experiência de quase quinze anos na educação, já trabalhou nos diversos setores das redes privada e pública. Atualmente, faz parte da equipe de articuladoras formativas da Divisão Pedagógica na Rede Pública, pesquisa infâncias e africanidades e estratégias formativas (professora Dolores, 2020).

O nome escolhido é uma homenagem à sua avó, que junto a uma irmã, criaram dezoito crianças, quando ambas ficaram viúvas. A princípio, a professora havia escolhido para a pesquisa o nome “Conceição”, em referência à escritora Conceição Evaristo, que está presente na epígrafe desta seção do trabalho, mas optou por Dolores como forma de reverenciar sua avó, como registrou:

"Dolores" - Nome da minha avó materna. Uma mulher negra e indígena que deixa em mim uma marca de força ancestral, a quem eu cultuo com respeito e como legado. Ensinou seis filhos com a didática de uma professora, sem nunca ter frequentado a escola. Ensinou valores Humanos à minha mãe, tias e tios, que hoje também me constituem e possibilita que eu tenha força e determinação para sustentar minha existência dentro de uma sociedade que anula, invisibiliza e desacredita de pessoas como eu: mulher, preta e, quase toda vida, periférica. Acho que Dolores vem nessa perspectiva de fazer com que a minha avó esteja presente, marcada nessa experiência também, de falar um pouco, de ser marcada num outro projeto. Acho bacana. Acho que é uma forma de dar o mérito para ela de Doutora também, sabe, que participou de uma pesquisa, nesse sentido (professora Dolores, 2020).

A professora Dolores tem quarenta e um anos, há dezoito anos atua na educação, sendo professora de educação infantil (PEI) em CEI há nove anos. Inicialmente, trabalhou em escolas da região da Freguesia do Ó e Brasilândia, depois, na DRE Jaçanã/Tremembé e desde 2020, exerce a função de formadora na Divisão Pedagógica para gestores e professores de educação infantil. Por estar à frente do núcleo de relações étnico-raciais e de gênero, também realiza formações para gestores e professores do ensino fundamental e faz parte do grupo de estudos da SME sobre o tema.

Dolores cursou o Magistério, fez curso Técnico Normal Superior, tem Graduação em Pedagogia e especializações *lato sensu* em: Direitos Humanos, Infância, Africanidades e Circularidades, Psicanálise, Educação Inclusiva e faz parte de um grupo de estudos em "Infâncias e Africanidades". A professora também considera para sua formação acadêmica os saberes de sua ancestralidade:

Eu acho que esse caminho de educação, ele passa muito por essa perspectiva do ensino aprendizagem, sabe, mas de uma forma empírica, assim. Eu aprendi muita coisa com a cultura do meu círculo, sabe. Existe muito aprendizado. O aprendizado ancestral. Benilda Brito fala isso, ela é uma professora também de "BH" e ela fala isso, ela fala assim: "- O aprendizado... Quando morre um idoso, um ancião negro, é como se matasse uma biblioteca inteira" (professora Dolores, 2020).

Nesse sentido, tem como objeto de pesquisa no grupo de estudos que faz parte a questão das memórias de infâncias, *"tanto com a criação de memórias, nessa relação escola-criança-educação, e trabalho com as memórias ancestrais"* (professora Dolores, 2020), a partir dos registros dessas memórias, com sujeitos entre 40 e 50 anos de idade.

A professora foi mãe aos dezesseis anos, quando cursava o Magistério, pensou em desistir do curso, mas sua mãe não permitiu e dizia: *"- Não existe a possibilidade de parar de estudar"*. Recordar-se que os professores iam até sua casa levar atividades, emprestaram um computador e tem boas lembranças desses professores que considera marcantes em sua vida, assim como um professor da pós-graduação que dizia: *"tem uma professora aqui..."*. Dessa forma, Dolores acredita que:

Ser professora foi um caminho construído na aprendizagem. Eu fui aprendendo a ser professora, sendo professora, e não sendo professora, sabe. E mescla muito a minha experiência de vida, com a profissional que eu me torno. Eu só trabalhava e cuidava do meu filho...

Meu tio falava: "- A gente aprende a fazer, fazendo". É isso, porque acho que eu fui aprendendo a ser mãe sendo mãe, aprendi ser professora no envolvimento com a educação. Acho que essas duas construções se conversam muito (professora Dolores, 2020).

Antes de ingressar na Prefeitura, Dolores trabalhou em uma metalúrgica e em escolas particulares, na área administrativa e secretaria. Nessas escolas, relatou que via os *"bastidores"* quando percebia que *"negociavam princípios, e aí eu comecei a entender a educação também como um negócio. Isso eu não quero"* (professora Dolores, 2020). Ela também teve experiência na EJA (Educação de Jovens e Adultos), mas escolheu a educação infantil de 0 a 3 anos, após a leitura do livro *"Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil"*, de Eliane Cavallero (São Paulo, 2000), cuja obra trata de uma pesquisa de mestrado em que a pesquisadora esteve em uma escola de educação infantil e desvelou práticas racistas com as crianças. Por exemplo, entre as várias situações apresentadas no livro quando as crianças negras são as últimas a serem atendidas pelas educadoras e as que menos recebem afeto. Isso a motivou a ser professora de bebês e crianças bem pequenas.

Quando ingressou na Prefeitura, a CP (Coordenadora Pedagógica) apresentou sua turma e Dolores não tinha experiência como professora de bebês, assim pensou: *"- O que que*

eu faço com esse monte de bebê? E então eu achei que eu não fosse conseguir” (professora Dolores, 2020). Mas a professora que se aposentou, cuja vaga Dolores assumiu, ficou um período a ajudando e disse:

“- Eu estou saindo. Você está chegando. Dê muito amor para essas crianças. Elas precisam de nós. E eu tenho 32 anos de prefeitura, e eu estou saindo com essa certeza. É muito fácil cair em armadilhas. É muito fácil você se render ao que diz que é um servidor público, de professor folgado” (professora Dolores, 2020).

Dolores também teve outra professora parceira de sala, que na época estava com muitos problemas pessoais, de doença na família e disse: *“- Eu não tenho o direito de chegar aqui e fazer o que eu quero. Eles têm que aprender”*. Dolores é grata às colegas que teve no início da carreira, pois aprendeu muito de seu fazer docente com elas, especialmente, no compromisso que observava nessas colegas no trabalho com os bebês.

A primeira escola da prefeitura que Dolores trabalhou fica localizada na periferia da zona norte, em uma região de grande vulnerabilidade social. Apesar dessas condições, dos desafios do início da carreira, a professora relatou:

Tenho nas mãos a possibilidade agora de imprimir aquilo que eu vi que eu não queria, e o que é que eu penso que posso. Então, é a melhor experiência de aprendizagem para essas crianças. É estar junto, é contrariar aquilo que se disse no livro da mulher que faz a tese dela nas escolas, observa que as crianças não são tocadas. Então, era carinho, era tato, era olho no olho, era vamos aprender juntos e tal. Então, eu comecei a criar essa identidade profissional como educadora de infâncias a partir daquilo, do filtro que eu fiz, daquilo que eu entendia que não era princípio educativo, sabe, de ação educativa (professora Dolores, 2020).

Ao longo da carreira docente na Prefeitura, a professora sempre ficou como professora de “módulo”, isto é, quando não tem turma atribuída e fica à disposição da escola para substituições de faltas ou afastamentos. Então, quando assumia regência era para cobrir períodos de licenças médicas ou aposentadoria. Dolores também esteve na função de Coordenadora Pedagógica por dois anos no mesmo CEI em que tem seu cargo de professora.

Quando esteve em regência, sempre teve parceria com as colegas de sala, e por ter mais facilidade para escrever e as colegas tinham mais experiência com as práticas, conseguiam um alinhamento no trabalho. Uma das professoras com quem dividiu a sala tinha a prática de arrumar a sala antes de receber os bebês para o acolhimento no início do dia:

ela me trouxe essa experiência de que o bebê precisa ser bem recebido. Ele precisa criar suas referências, de presença naquele lugar, ele precisa se ver naquela sala, que aquela sala é uma sala de referência. Então, ela foi uma mulher que me encorajou, por exemplo, a olhar a potência dos bebês” (professora Dolores, 2020).

Aprendeu com as colegas a planejar o acolhimento: *“não deixo a mãe colocar no chão sem antes passar pelo meu colo para poder ter aquela confiança de ela entregar o bebê”*

(professora Dolores, 2020). Também aprendeu a cantar com e para as crianças, a ensinar pelo afeto, a cuidar, a usar os espaços do CEI, incluindo os bebês no uso dos espaços; a organizar os cadeirões de alimentação em semicírculo para os bebês se verem enquanto se alimentam; a sentar no chão para ficar na mesma altura dos bebês e crianças; a levar músicas em espanhol para acolher bebês e crianças migrantes⁴³.

Sua transição nas práticas pedagógicas, com foco na educação para as relações étnico-raciais, iniciou com a tradução de bilhetes para o espanhol, quando percebeu a necessidade, pois a escola atendia crianças e famílias migrantes. Nessa escola, por dois anos foi trabalhado no projeto de formação docente a questão étnico-racial, porém, Dolores percebia muitas resistências por parte das colegas, com falas do tipo: "*- Ai, que bobeira, sempre esse assunto, isso cansa. Agora tem que ficar falando toda hora de racial, racial*".

Chegou a passar por uma situação em que ficou mal emocionalmente e por intermédio de um amigo, que a acolheu e aconselhou, foi estudar. Entrou para o grupo de estudo e pesquisa na universidade e isso também mudou suas práticas pedagógicas com as crianças, percebendo que antes, também propunha atividades que não valorizavam as identidades das crianças, nem a representatividade. Reconhece que para a promoção de uma educação antirracista é necessário "*muito convencimento. É um lugar muito solitário, se você não tem ali pares avançados*" (professora Dolores, 2020).

2.4.5 Professora Viola

"Eu quero ficar para a história. Eu acredito que mereço estar na história e, acredito que minha história merece ser contada."

Viola Davis

Tive conhecimento do trabalho da professora Viola acompanhando as premiações do Instituto Tomie Ohtake (Prêmio Territórios), cujo projeto premiado teve foco no acolhimento das crianças migrantes de sua turma e escola. O convite ocorreu por intermédio da então Diretora da escola em que Viola trabalha, com quem tenho o contato. Após o primeiro contato com a professora, ela prontamente aceitou participar da pesquisa, compartilhou materiais de registros, links de acesso a publicações e vídeos de seu trabalho com as crianças na EMEI.

⁴³ Adoto o termo "migração", como consta no documento "Currículo da Cidade: Povos Migrantes" (São Paulo, 2021, p. 18), que o conceitua referente "as pessoas como protagonistas do processo migratório, aquelas que tomam a decisão de migrar e que de fato fazem o percurso migratório".

Viola escolheu seu nome em referência à atriz estadunidense Viola Davis e justifica a escolha:

Eu acho que ela tem muito da minha história, da minha família, principalmente da minha mãe. Então acho que eu ser chamada de Viola Davis traz um pouco da minha própria história, a questão de luta mesmo. A minha família tem uma trajetória muito de luta. Minha mãe apesar de ser nova, ela tem 66 anos. Minha avó perdeu o meu avô e com aquele monte de filhos, ela foi vendida para uma família quando criança. Ela foi tratada como escrava. Então ela não teve infância. Ela trabalhava dia e noite. Ela teve a infância roubada. Todos os direitos negligenciados e ela se casou nova para sair dessa situação.

Ela me teve e meu pai era alcoólatra. Batia nela, quebrava toda casa, muito parecida com essa história da Viola e a minha mãe usou uma coisa que eu falo que a mulher tem, uma força que vem do útero, né. E ela usou essa força para fugir do meu pai. Para vir para São Paulo. O que também dialoga muito com a minha história com as crianças. Esse deslocamento forçado.

E uma coisa que ela falava sempre para nós: "- Vocês precisam estudar, porque eu não estudei". Então eu lembro que ela escolheu a melhor escola da região, a gente tinha que andar pra caramba para chegar, porque ela falou que era a melhor, e a gente tinha que estar na melhor escola para se preparar. Quando eu falo que ela era muito rígida, que me batia, acho que ela tinha medo, porque ela era sozinha educando as filhas, fico até emocionada (professora Viola, 2020).

Viola tem quarenta e sete anos, leciona há vinte e oito anos, e há dezessete, na Prefeitura de São Paulo. Sua primeira experiência como professora foi em uma pequena escola particular, cuja dona havia sido professora na Prefeitura e trazia, segundo ela, uma “abordagem construtivista”. Depois, trabalhou em outra escola particular até ser aprovada no concurso público para professora na Prefeitura de São Paulo, onde acumula dois cargos de professora de educação infantil e ensino fundamental.

Em seu primeiro ano na RME, trabalhou próximo de sua casa, depois, ficou um ano em uma escola no extremo sul da cidade, situada em um local de grande vulnerabilidade social, onde teve duas coordenadoras pedagógicas que a apoiaram muito em seu início de carreira. Com essas duas coordenadoras pedagógicas teve boas formações, se apropriando do currículo vigente à época e relatou que aprendeu muito com a experiência. Posteriormente, trabalhou em duas escolas próximas, localizadas na região central e, atualmente, trabalha em uma EMEI também localizada na região central da cidade, que atende a muitas famílias migrantes de países de diferentes continentes, como: Bolívia, Síria, Palestina, China e Serra Leoa.

Viola teve sua formação inicial no curso de Magistério em um CEFAM e atribui grande importância a esse período de sua vida escolar e também em sua formação como pessoa:

Eu tenho a Viola antes do CEFAM e a Viola depois do CEFAM. Antes do CEFAM, eu era uma adolescente que ia para a escola, gostava de ficar com os amigos. Era

isso, bagunçava, enfim. Quando eu entro no CEFAM e tenho essa experiência de ficar o dia todo na escola estudando, é como se um mundo novo se abrisse para mim: uma criança pobre, uma criança que veio da escola pública. Naquele momento, recebi uma bolsa para estudar. Era uma experiência inédita na minha vida. Foi um divisor de águas (professora Viola, 2020).

Relata que no ensino fundamental “passava de ano” sem grande empenho nos estudos, tinha medo apenas de ser reprovada e de apanhar de sua mãe, que não gostava de ler, nem achava a escola importante. Mas quando ingressou no CEFAM, teve outras vivências nos estudos e mudou seu olhar sobre o papel da escola:

No CEFAM e eu tive várias experiências incríveis que eu nunca tinha tido na vida, por exemplo, com relação à leitura. Eu não gostava de ler. Eu tinha lido muito pouco na minha vida. E lá eu descobri esse mundo, descobri o que eram os museus, descobri o que eram... a cidade que eu não conhecia, que só se limitava àquele meu bairro.

Eu comecei lá tão jovem, vendo a importância do papel daqueles professores, daquela escola na minha vida e como eu fui me transformando enquanto pessoa cidadã. Eu aprendi a ser ali, né. Então, eu falo que aqueles professores abriram um caminho incrível na minha vida e foi uma transformação. Foi uma equidade mesmo. Eu era uma criança bem pobre e não tinha acesso às coisas, e lá eu tive. E quando eu terminei o curso, o meu sonho era trabalhar na rede pública, porque eu queria que as crianças tivessem a mesma oportunidade que eu tive, que elas experimentassem o que eu tinha experimentado (professora Viola, 2020, grifos meus).

Viola também cursou Pedagogia, tem especialização em Educação Musical, na Prefeitura, fez cursos voltados ao tema da imigração e refúgio (no Centro de Referência e Atendimento para Imigrantes - CRAI) e participou de cursos oferecidos pela DRE. Fez cursos de música e teatro, de educação inclusiva. Antes dos cursos, acreditava que para as crianças com deficiência, deveria ter um trabalho específico, diferente das demais crianças, porém percebeu que não, que poderia planejar as ações com o que era comum a todos e descobriu que a música é uma linguagem comum a todo grupo de crianças, principalmente, para o acolhimento de cada uma, seja com deficiência ou migrante, quando nos dois casos, pode haver mais barreiras de comunicação.

Considerando sua trajetória formativa, compreende que a formação é “*fundamental em toda etapa da vida*” (professora Viola, 2020). Nos cursos que fez, conheceu pessoas e estabeleceu parcerias, por exemplo, quando cursou uma disciplina em uma universidade, conheceu dois palestrantes da Palestina e Venezuela, que foram à sua escola dialogar com os educadores em momentos formativos e comentou: “*Quando você se aprofunda no tema, você conhece pessoas. Vira uma rede mesmo*” (professora Viola, 2020). Também menciona que aprendeu a usar termos mais respeitosos para referir-se às famílias e crianças migrantes e a compreender as questões de comunicação com crianças e suas famílias, quanto às barreiras linguísticas:

Fazendo cursos eu comecei a conhecer termos mais respeitosos e de falar com essas famílias, que até então a gente tem o hábito ainda, eu tento me corrigir, por exemplo: chamar uma criança boliviana de boliviana; numa situação de refúgio, que é a situação, que a pessoa não é refugiada, no sentido que a gente tem: "- Nossa, uma pessoa criminosa que fugiu de algum lugar"; estrangeiro - remete à pessoa estranha; e que na verdade essas pessoas são como nós.

Eu acho que a teoria e a prática... elas têm que estar um pouco alinhadas assim, né. Eu achava que as crianças... elas tinham que aprender o português, que eu achava muito importante: que elas tinham que aprender e que era importante demais que elas aprendessem. Eu desconstruí, eu fui desconstruindo isso e eu aprendi que a língua faz parte da cultura da família. E se eu pedisse isso para o pai "Olha você tem que ensinar a língua", é uma violência para aquela família. Eu também aprendi que o tempo da criança não é o meu tempo, é o tempo dela (professora Viola, 2020).

Viola também considera a formação permanente na escola, pelo PEA, importante para sua trajetória, em especial quando as temáticas estudadas dialogam com as necessidades da escola e da comunidade, trazendo exemplos de ações que emergiram dessas formações, como por exemplo, afixar as cartas de intenções docentes na entrada da escola para compartilhar o planejamento com as famílias, colocar bandeiras dos países representados pela comunidade escolar também na entrada da escola, ou que algumas professoras procuraram cursos de idioma para melhorar a comunicação com as famílias atendidas na escola.

Relatou que quando iniciou nas escolas da região central, em ambas com grande número de crianças migrantes nas turmas, sentia que as crianças chegavam e ficavam perdidas: *"As duas escolas são escolas grandes. Elas entravam, eram introduzidas no lugar e muitas choravam. E aquilo começou a me dar uma angústia: quem está olhando para essas chegadas?"* (professora Viola, 2020). Nesse período, precisou se afastar por motivo de saúde e retornou na metade do ano. No ano seguinte, quando foi para a escola onde atua até hoje, sua turma tinha crianças migrantes, com deficiência e em situação de vulnerabilidade, algumas delas apresentavam comportamentos de agressividade e, a partir desses desafios e de sua formação na linguagem musical, passou a planejar os momentos de acolhimento no início do dia com música. A princípio como uma tentativa de melhorar o trabalho, com erros e acertos, como relatou: *"Me coloco sempre como aprendiz nas situações, eu estou aprendendo, mas que também era uma coisa nova para mim. Então, eu errava, eu acertava. Eu via que determinado jeito que eu fazia não estava funcionando, e eu repensava, "vou fazer de outra maneira"*(professora Viola, 2020).

Começou com cantigas, apresentando instrumentos musicais e percebeu que as crianças começaram a se sentir pertencentes ao grupo. Apresentou essa prática com as crianças em um seminário de sua DRE em 2016. As crianças participaram do seminário, foram se apresentar, mas sem ser uma apresentação ensaiada, agiram como faziam em sala

com a mediação da professora. Havia um crítico dando devolutivas das apresentações e elogiou esse formato. No final daquele ano, na escola, decidiram estudar sobre “Música e o acolhimento” nas formações de professores, estendendo a toda escola o que havia iniciado na turma da professora Viola.

Sobre esse processo de reorganização do trabalho pedagógico, a partir dos desafios enfrentados pela professora, sublinha:

Acho que é uma coisa importante frisar agora que quando a gente tem um desafio é muito importante a gente estudar sobre esse desafio, encontrar jeitos e formas de se comunicar de uma maneira mais humana e tentar melhorar a prática. As pessoas, às vezes, me falam: “- Ah, mas como que é com 35 crianças?” É muito difícil. Eu concordo. Eu acho que é muito difícil mesmo, que a gente tem que lutar, tem que ter políticas públicas afirmativas e ações que digam que a gente possa melhorar essa nossa realidade. Mas, ao mesmo tempo, a gente tem a criança naquele momento e hoje. Agora, eu não posso esperar o governo mandar uma pessoa que talvez chegue um dia para me ajudar numa tradução. Eu tenho que naquele momento achar um caminho, a criança não vai esperar. A gente tem que continuar lutando. Sou uma pessoa muito da luta, sempre estou me movimentando para isso, mas eu também acredito no aqui e agora, no hoje, a gente pensar na criança que está precisando de você naquele momento (professora Viola, 2020).

O que iniciou como uma ação de acolhimento às crianças, tornou-se um projeto da escola que tem sido aperfeiçoado ao longo dos anos. O projeto, como já informado, foi premiado, Viola o apresentou em um evento da UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura), mas não sabe como a indicação de sua escola foi feita, apenas que a SME procurava práticas pedagógicas sobre migração realizadas por escolas “não famosas” da rede, e a participação nesse evento deu visibilidade à escola desde então. No evento, durante a apresentação do projeto, as pessoas presentes ficaram comovidas e interagiram em um momento em que Viola e sua Coordenadora propuseram uma brincadeira, que fazia parte do projeto com as crianças: “- *um canto que faz sons com o corpo e aí todas aquelas pessoas sérias fazendo, foi muito legal*” (professora Viola, 2020).

Viola também foi entrevistada em um programa de televisão e a apresentadora perguntou qual era o sonho que tinha para as crianças. A professora comentou que muitas crianças não conheciam o mar e que gostaria de levá-las à praia. Comovida com o relato, a jornalista fez uma “vaquinha online” e arrecadou o valor para o transporte e passeio para quarenta crianças da escola, estendendo para um pouco mais da quantidade de sua turma. A ideia era dar continuidade aos passeios, mas a suspensão do atendimento presencial pela pandemia da Covid-19 impediu a continuidade.

2.4.6 Professora Edna

“O que tenho observado, sentido nas crianças (e em mim), como reflexo do nosso trabalho, é um grande entusiasmo, os desafios sendo enfrentados com alegria e prazer. O que nos dá a certeza de que a busca do conhecimento não é, para as crianças, preparação para nada, e sim vida aqui e agora.”

Madalena Freire, 1982, p.15

O convite à professora Edna para participar da pesquisa ocorreu após sua apresentação nas duas primeiras edições das Jornadas Pedagógicas da educação infantil, quando relatou práticas pedagógicas de registros no formato de “blocões”, que contém falas e expressões das crianças, planejamento a partir da escuta das crianças, imagens e percurso de projetos das turmas envolvidas. Naquele período, Edna atuava como professora em uma EMEI, posteriormente, em 2020, quando preencheu o questionário de dados preliminares e participou da entrevista, estava na função de Coordenadora Pedagógica designada, em uma unidade recém-inaugurada (CEMEI). Devido à essa condição da escola e período pandêmico, cumpria parte de sua jornada de trabalho na DRE, pois a escola ainda não dispunha de recursos materiais: telefone, internet e mobiliário, por exemplo, para que desempenhasse suas funções.

Edna escolheu esse nome para ser representada na pesquisa em referência à sua mãe: *“Escolhi esse nome que era o nome da minha mãe. Ela é uma pessoa que me inspira também, e eu falei: - Posso me chamar de Edna. Por que não? Também é com 'E', começa com a mesma letra do meu nome. Então essa foi a Edna que representa bastante para mim”* (professora Edna, 2020).

A professora tem trinta e cinco anos, há quinze anos trabalha na Prefeitura do município de São Paulo (PMSP). Aos dezenove anos, pouco tempo depois de concluir o Ensino Médio, ingressou como Auxiliar Técnico de Educação (ATE) em uma EMEI e iniciou a graduação em Pedagogia. Relatou que o fato de trabalhar em escola a ajudava a compreender o que estava aprendendo na faculdade, e que apesar do início da carreira ter sido difícil, sempre teve convicção pela escolha do magistério:

Então, eu estava neste ambiente de faculdade e ao mesmo tempo no ambiente escolar, então, eu conseguia visualizar um pouco mais do que a gente discutia na época da faculdade.

No início, foi um pouco difícil, porque eu sempre fui muito... Eu tenho uma visão muito, no sentido de transformadora, da questão da sociedade, gosto da minha profissão, não fiz assim porque "- Ah, não tive escolha". Não, tenho tias, as minhas tias são professoras também na rede municipal, na rede estadual. Então, eu sempre tive muito contato nas reuniões de famílias, com outras professoras (...) então, sempre foi um ambiente muito familiar (professora Edna, 2020).

Antes de concluir o curso de Pedagogia, foi aprovada em concurso público na prefeitura de São Paulo para professora e assumiu o cargo quando foi convocada, optando por trabalhar no ensino fundamental I (EF I) para conhecer outro contexto, diferente da educação infantil. A escola que trabalhou tinha parque para as crianças brincarem, compreendendo a concepção de acolher as crianças que vinham da educação infantil na transição entre uma etapa de ensino e outra. Sobre a escolha por trabalhar no ensino fundamental I, Edna relatou:

Eu queria conhecer a EMEF, porque todo mundo falava melhor da educação infantil e falava: "- Não... Que é complicado, é difícil... Os adolescentes". Aí, eu não queria me contentar somente com o que as pessoas falavam, eu queria experimentar, eu queria ver, eu queria conhecer e eu gostei muito também, gostei bastante das discussões, mais políticas, mais militantes. Os professores também eram todos novos e eu já estava acostumada há três anos, a trabalhar sempre com pessoas bem mais velhas que eu. Então, eu me sentia assim, todo mundo numa fase de descobrimento, não tinha mais uma questão mais... Aquela estabilidade, ou aquela coisa mais engessada. (...) Eu iniciei na EMEF, por isso que acho que isso me atraiu também. Com pessoas da minha idade, com incertezas, com dúvidas: "- Ah, isso eu não sei, eu quero aprender". Então foi bem legal, porque vai passando um tempo, dependendo da escola vai engessando, então, você fica até meio sem graça de falar "- Eu não sei" (professora Edna, 2020).

Destacou dessa experiência a possibilidade de conviver com colegas de idade mais próxima à sua, com menos tempo de carreira e assim, estarem “descobrimdo” o fazer docente juntos. Huberman (1995), em sua obra sobre os ciclos da carreira docente, denomina os anos iniciais da docência de “período de descobrimento”, que a professora traduziu em seu breve relato.

Edna trabalhou como professora de “recuperação paralela” com adolescentes do quinto ao oitavo ano. Relata que era bem jovem, mas que gostou da experiência. Quando conseguiu mudar para uma escola mais próxima de casa, ficou “excedente”⁴⁴ e precisou ser realocada para uma escola, uma EMEI, onde permaneceu até 2021, quando acessou o cargo de Coordenadora Pedagógica efetiva. Relatou que a permanência na EI se deu pelo encantamento com a especificidade do trabalho:

Fui pra EMEI e aí eu me apaixonei, fiquei encantada, entendi as propostas, as concepções, que se diferenciam bastante do ensino fundamental. Em algumas questões que eles ainda têm esse formato que é mais fechado, de disciplinas, de dividir. Na educação infantil a gente tem essa liberdade. (...) Hoje, por escolha, eu estou na educação infantil (professora Edna, 2020).

⁴⁴ Quando um professor excede o quadro docente da escola, precisa ser realocado em outra escola, onde houver vaga, com legislação e data prevista em calendário. No ano seguinte, tem prioridade na escolha de uma escola para ocupar uma vaga definitiva.
IN SME n. 40 e 41/2022.

Nessa escola, Edna já havia sido CP designada por dois anos, substituindo vagas de aposentadorias, pois a escola é de pequeno porte, com boa localização e então, muitos professores e gestores passam pela unidade em períodos próximos da aposentadoria. Apesar de ter gostado da experiência e de atualmente exercer a função efetivamente, Edna relatou sobre os desafios do início do trabalho na coordenação: *“No primeiro ano, eu achei bem difícil, não achei legal o cargo de coordenador, mesmo porque eu também sou uma pessoa que necessitava de formação. Não conseguia assimilar essa questão de ajudar na formação, sendo que também acho que eu estava precisando muito...”* (professora Edna, 2020). A partir dessas experiências, considera que quando retornava para a sala de aula, suas práticas melhoravam, pois se apropriava do que aprendia nas formações e ficava desejosa em *“colocar em prática com as crianças o que aprendia”* (professora Edna, 2020).

Enquanto esteve como professora na EMEI, sempre trabalhou no período intermediário⁴⁵, preferindo aos demais turnos de trabalho, pois não precisava acordar muito cedo ou sair à noite da escola para retornar para casa. Também preferia porque achava um período dinâmico quanto ao tempo, e com possibilidades de propostas e projetos com as crianças em mais de uma turma:

É um horário que a maioria das professoras não gostam. Porque falam que não conseguem "dar aula". Mas eu acho essa questão fantástica, porque tem bastante situações, eu também sou uma pessoa ativa. Então, troca de turma, vem a saída, vem a entrada, fica duas horas com uma turma, duas horas com outra turma. E planejando, a gente consegue fazer tudo do mesmo jeito. Se você tiver planejamento... É que as pessoas têm uma coisa muito "meu plano de aula diário". Parece que tem que acabar no dia de hoje. E não. Depois que eu descobri que eu posso fazer um pouquinho hoje e continuar amanhã, essa questão da continuidade... Eu descobri que eu posso fazer tudo no período do meio, da mesma maneira. Porque eu não preciso terminar hoje. Eu posso terminar amanhã e continuar na semana, retomar. Pausar hoje com as crianças e retomar em outra... (professora Edna, 2020)

Edna também narrou sobre as parcerias com colegas durante sua trajetória, que muitas vezes são *“relações conflitantes e desafiadoras”*. Como sempre trabalhou com projetos e a escola também preconizava esse trabalho, procuravam realizar *“projetos da turma e não do professor”*. Também tentava escolher as turmas no final do ano que tivessem professoras com quem tinha afinidade e parceria:

Eu procurava escolher uma professora a qual já tinha uma concepção já parecida com a minha, para a gente conseguir avançar. Porque, às vezes, você dá um choque em questão de concepção. Você escolhe uma parceira que tem uma concepção mais retrógrada. Não tem essa possibilidade do novo, de rever a prática. Aí, fica complicado, porque a sala muda. Porque no meu horário, as crianças ficam mais

⁴⁵ Vide explicação sobre a organização do trabalho docente nesse período no item 2.4.1.

livres, mais soltas, então, é aquela questão: "- Nossa, que bagunça! (professora Edna, 2020)

Dessa forma, também procurava compartilhar seu planejamento com as colegas de sala, deixavam os registros em local de fácil acesso umas às outras, de maneira que evitassem “repetir propostas” às crianças no mesmo dia, mas considera que “por mais que as concepções fossem parecidas, a minha maneira de mediar, de estar ali dentro de sala, pode vir a acontecer situações diferentes do que uma outra professora”. Então, acredita que o trabalho coletivo, em parceria “ainda é algo bem desafiador” (professora Edna, 2020).

Edna destacou que o processo de formação permanente é essencial para os desafios que se impõem no trabalho docente. Dos cursos que já fez, mencionou cursos de extensão universitária e de promoção na carreira, dois cursos promovidos pela SME que a ajudaram em projetos que desenvolveu com as crianças - “Jornal” e “Sombras” - e as formações que participou como Coordenadora Pedagógica. Também reconhece que as formações que ocorrem na escola, nos horários coletivos, mediados pela coordenação, foram mudando sua forma de trabalhar, de compreender a educação infantil:

Tudo isso foi reflexo também da própria formação que eu fui tendo. Porque a gente vai assim, inicia, tem um conhecimento prévio, mas vai segundo um caminho. Muito difícil no começo, vai seguindo meio cegamente. Mas, daí, conforme você vai fazendo esses cursos, essa formação, vai iluminando, facilitando seu trabalho e você consegue rever algumas coisas. Então, praticamente a formação para mim foi fundamental. Porque quando eu cheguei na EMEI, eu tive essa experiência pouca no ensino fundamental, eu estava com a visão de que a EMEI tinha que preparar para o ensino fundamental. Então, isso só foi, só se quebrou esse pensamento com a formação. Com a formação dos horários coletivos com a coordenadora, com os cursos, com os documentos. Então, isso foi iluminando e foi fazendo entender um pouquinho desse universo infantil (professora Edna, 2020).

Edna apresenta em sua narrativa experiências em que escolheu situações não vivenciadas antes, como transitar em diferentes etapas da educação básica ou de assumir a função de coordenadora pedagógica e até mesmo a escolha por uma modalidade de registro pouco utilizada na RME. Outro marco importante em sua trajetória é o processo formativo, seja pela formação inicial na graduação, seja nos cursos e encontros formativos que participou no decorrer da carreira.

Postas as apresentações das professoras e de suas narrativas sobre trajetórias formativas e profissionais, os próximos capítulos trarão as análises de suas narrativas acerca das práticas avaliativas nas dimensões pedagógica e institucional, e o que consideram desafios e potencialidades dessas esferas avaliativas da educação infantil paulistana.

CAPÍTULO 3 – AVALIAÇÃO PEDAGÓGICA: DESAFIOS, POTENCIALIDADES E DIMENSÕES NARRADAS PELAS PROFESSORAS

No primeiro capítulo, foi apresentado o conceito de “avaliação pedagógica”, a partir dos princípios teóricos sobre documentação pedagógica e Pedagogia participativa. Nessa perspectiva, a ação docente na educação infantil precisa pautar-se pela escuta e observação dos bebês e das crianças, que são o mote para o (re)planejamento das ações docentes. Essas ações devem ser registradas, assim como as preferências, curiosidades e experiências dos bebês e das crianças.

Registrando e refletindo, reorganiza-se o planejamento, ao contrário de se ter uma lista de “atividades” pré-estabelecidas para preencher o tempo dos bebês e das crianças na escola, como está posto no Currículo da Cidade (São Paulo, 2019, p. 133):

Em essência, o planejamento não está completamente finalizado com propostas de atividades e produtos finais previamente decididos antes do encontro com as crianças (...) É uma docência relacional não centrada na transferência de lições e em conteúdos escolares previamente definidos.

Os registros do trabalho pedagógico, também já apresentados em suas diversas modalidades, servem para o planejamento, mas também para: a avaliação do trabalho desenvolvido; a avaliação dos percursos de aprendizagens de cada bebê e criança e para comunicação do trabalho pedagógico à comunidade escolar (Mello, Barbosa e Faria, 2017).

Dessa forma, as narrativas das seis professoras expressam como organizam, realizam e o que pensam sobre o planejamento, seus registros e avaliação do trabalho que desenvolvem. Essas compreensões e práticas podem ser observadas no quadro abaixo:

Tabela 11 – Síntese das formas de organização da avaliação pedagógica

NOME	PLANEJAMENTO	REGISTROS	AVALIAÇÃO
FRIDA	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Escuta, observação, interesses das crianças e imprevisibilidade; ▪ Nem sempre foi possível ter parcerias com as colegas de turno/ sala; ▪ Escutar as crianças a partir do que elas estão fazendo (parque) e nas rodas de conversa; ▪ Planeja a oferta de brincadeiras e materiais e as crianças muitas vezes recriam; ▪ Parque como “laboratório”; 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Portfólio; ▪ Fotografias, vídeos e transcrições das falas das crianças, blocos de notas no celular; ▪ Semanário – diário de bordo; ▪ Carta de intenções. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Resignificar as práticas; ▪ Acompanhar o percurso de desenvolvimento das crianças; ▪ Relatórios: fazia de acordo com um modelo/rascunho.

	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Projetos. 		
LUIZA	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Escuta atenta, observação, acolhimento, experiências, direito à brincadeira, expressão, imaginação, fantasia, o acesso ao conhecimento social e historicamente construído, respeito e valorização da diversidade; ▪ Planeja modalidades organizativas, privilegiando os projetos, espaços e materiais potenciais para aprendizagem; ▪ Relações étnico-raciais no cotidiano e não apenas próximo às datas do calendário (novembro negro, dezembro migrante etc). 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Diário de bordo onde anota suas intenções, o planejamento; o que foi vivido; as interações, falas e expressões das crianças e reflexões da professora; para planejar semanas seguintes, usa fotografias das ações com as crianças para ilustrar os registros; tem poucas devolutivas da coordenação; socializa nas formações com o grupo de professoras relatos do cotidiano; ▪ Portfólio: registros, falas, relatos, produções das crianças, fotografias e suas reflexões com o percurso das crianças nos dois anos da EMEI; ficam à disposição das crianças ▪ Carta de intenções. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Diário de bordo/ Portfólios: ressignifica ações pelos registros destes instrumentos; ▪ Relatórios: elabora a partir dos registros do diário de bordo e relatório; forma de registrar o percurso das crianças.
NISE	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Organiza o cotidiano em momentos de cantinhos, brincadeiras ao ar livre, rodas de conversa, de história e de música; ▪ Apresenta diferentes linguagens, usa exercícios de yoga para concentração; ▪ Oferta muitas propostas artísticas com as crianças; ▪ Procura realizar escuta; ▪ Dificuldade em registrar e documentar as ações e trabalhar com projetos; ▪ Procura atender às crianças em pequenos grupos (em determinadas propostas); ▪ Organiza o cotidiano em: cantinhos; contação de histórias; materiais de largo alcance; músicas indígenas, andinas, africanas, em diferentes idiomas e estilos; ▪ Dificuldade nas parcerias com colegas. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Caderno - semanário elaborado em parceria com a/s professora/s colega/s de sala que contém registros reflexivos sobre as experiências das crianças, novas proposições, dificuldades, encaminhamentos, falas e expressões das crianças. Quando iniciou no CEI, fazia por “campos de experiências”, em “quadrinhos”, “a experiência pela experiência”. Hoje traz mais encadeamento, escuta das crianças; ▪ Diário de registros pessoais sobre o cotidiano. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Relatório semestral individual e coletivo, a partir dos registros reflexivos do semanário e das anotações sobre as crianças; ▪ Das crianças maiores incorpora frases/falas, dos bebês é mais complexo; ▪ Fazer relatórios com colegas: desafio de diferentes estilos de escrita e garantia de registros de todas as crianças.
DOLORES	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Inicia o planejamento a partir do mapeamento com as famílias que revele a diversidade e as 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Diário de bordo com fotos, relatos e falas das crianças; Caderno de observação e anotações (apoio para o 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Na avaliação, contempla as interações: criança-mundo, criança-ambiente, criança-criança, criança-

	<p>demandas de aprendizagens a serem exploradas;</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Importância de conhecer a comunidade para planejar ▪ Planejamento a partir do PPP e PEA; e do cotidiano “que a rotina proporciona”, da investigação. 	<p>planejamento); no início era semanário com “quadrinhos”;</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Carta de intenções como forma de narrar possibilidades de criação de contextos; ▪ Transição do semanário para três registros: diário de bordo, registros “avulsos” do cotidiano e individual das crianças. 	<p>adulto, adulto-adulto, adulto-ambiente e adulto-mundo e escola-família;</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Começou fazendo relatório de assinalar campos sobre as crianças; depois de forma comparativa até chegar a ter registros de cada criança e avaliar a partir de cada uma.
VIOLA	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Planejamento a partir do PEA; ▪ Trabalho com projetos, vivências, experiências; ▪ Procura planejar semanalmente com as crianças sobre o que desejam fazer, aprender, pesquisar; ▪ Acolhimento com canto de chegada na escola – crianças percebem quando o espaço foi pensado para recebê-las. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Vídeos, áudios, produções das crianças, escrita; ▪ Carta de intenções. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Avaliação como a história da criança na escola; antes preocupava-se com “aprendeu ou não, faz ou não faz”.
EDNA	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Princípios: crianças potentes, que criam, recriam, possuem e produzem culturas infantis; ▪ Planejamento baseado nas experiências que propicia às crianças, que trazem questionamentos, hipóteses, dúvidas, teorias e assim, replaneja as futuras ações; ▪ Planejamento flexível: a partir do vivido coletivamente, constrói novos percursos; ▪ Professor: amplia repertório, oferta, escuta e faz escolhas. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Caderno de anotações para falas e situações; ▪ Câmera fotográfica e celular para vídeos; ▪ Textos rápidos e gravações do cotidiano; ▪ Blocão: “achadours” das crianças; ▪ Carta de intenções. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Registros com concepções teóricas que respeitem as crianças e seus saberes; ▪ Mudou a forma de escrever relatórios depois que passou pela coordenação pedagógica: de “copia e cola” e expressões genéricas para mais individual das crianças.

Fonte: Elaborado pela autora (2023)

Para cada eixo temático, observam-se similaridades e diferenças nos relatos das professoras. Na dimensão do **planejamento**, por exemplo, a questão da **escuta e observação** das crianças são algumas das palavras mais recorrentes entre as mesmas. Mencionam a **oferta** de: propostas, experiências, materiais, espaços, brincadeiras, conhecimento acumulado socialmente, diferentes linguagens (artes, música, histórias), as relações étnico-raciais presentes nas ações do cotidiano, a organização do acolhimento, uso dos espaços e as rodas de conversa.

Quatro professoras citam o trabalho com projetos como uma forma de sistematização da escuta e observação das crianças; outra menciona o tema dos projetos, mas na perspectiva de sua dificuldade em desenvolvê-los com as crianças. Duas professoras - Frida e Nise - abordam a questão das parcerias com outras colegas professoras; duas - Frida e Edna - consideram em seu fazer, a imprevisibilidade e o planejamento flexível e quando tratam da oferta de propostas, entendem o papel do professor na ampliação de repertório, em fazer boas perguntas, planejar com as crianças, reconhecendo-as em sua potência. Duas professoras - Dolores e Viola - mencionam projetos da escola - PEA e o PPP - como pontos de partida para o planejamento.

Na dimensão dos **registros**, quase todas citam a “carta de intenções” como uma modalidade de registro de planejamento anual ou semestral. Para o registro do planejamento e das reflexões do cotidiano, utilizam o diário de bordo, semanário, cadernos ou blocos de anotações. Neles contém falas e expressões das crianças, fotografias e reflexões da professora (ou das professoras, quando feito coletivamente). Registram as experiências com e das crianças por meio de fotografias, vídeos, gravações de áudios, anotações em cadernos, no celular, ou outros aplicativos de mídia.

As professoras Luiza e Edna citam o portfólio e o bloco como registros dos percursos das crianças, onde constam textos, falas, relatos, produções das crianças, fotografias e que ficam à disposição das crianças para folhearem e observarem. No caso do portfólio, a professora Luiza disponibiliza para uso das crianças nos dois anos em que ficam na escola e quando vão para o ensino fundamental, levam esse material para casa.

Na dimensão da **avaliação**, as professoras destacaram sua importância para ressignificação das práticas e para o acompanhamento do desenvolvimento das crianças, historicizando seus percursos. A professora Nise apontou o desafio de escrever relatórios de forma compartilhada com colegas de sala. As professoras relataram que, inicialmente, tinham certas práticas para a elaboração dos relatórios, como: o uso de fichas de assinalar, textos padronizados (“copia e cola”), ou com modelos (*script*, rascunho), ou com expressões genéricas, que faziam de forma comparativa entre as crianças, preocupando-se com “aprendeu ou não, faz ou não faz”.

As mudanças nas práticas avaliativas ocorreram depois de participarem das formações e que são embasadas nos documentos curriculares da rede paulistana e outras fontes teóricas da educação infantil. Em alguns casos, as mudanças aconteceram a partir da experiência na

coordenação pedagógica. Assim, passaram a avaliar as crianças a partir de si mesmas, com textos mais personalizados para cada criança, avaliando as interações das crianças entre as outras e com os adultos, incorporaram falas e expressões das crianças nos relatórios, tendo como ponto de partida os registros dos diários de bordo/semanários, anotações sobre as crianças e portfólios.

A partir dessas informações sobre as formas de organização da avaliação pedagógica, foram elencadas as modalidades de registros que além de citadas, foram compartilhadas pelas professoras via e-mail ou *WhatsApp*. Essas formas de registros foram sintetizadas no quadro abaixo e elucidam as narrativas das professoras sobre suas práticas em avaliação pedagógica:

Tabela 12 - Síntese dos registros para documentação pedagógica

NOME	CARTA DE INTENÇÕES	DIÁRIO DE BORDO	PORTFÓLIO	RELATÓRIO
FRIDA	1º e 2º semestres de 2020 (atendimento remoto)	Diário de bordo 2020	“Flor do maracujá” – 2018	2º semestre de 2018
LUIZA	1º semestre de 2019 e 2020	“Viagem para a África” e Conselho Mirim - 2019	“Viagem para a África” - 2019	1º e 2º semestres 2019
NISE	-----	Diário de bordo 2018 e 2019	-----	1º e 2º semestres de 2018
DOLORES	-----	Relato de prática (artigo) – 2018 Vídeo do projeto “Identidade e diversidade”	-----	-----
VIOLA	1º semestre de 2019 e 2º semestre de 2020	-----	“Culturas do mundo: a história de muita gente” – 2017 a 2022	-----
EDNA	1º semestre de 2019	Diário de bordo – de 16 a 20/03/2020	Jornal - 2018 Blocão - 2019	-----

Observação: os campos em branco correspondem aos registros que não foram compartilhados pelas professoras.

Fonte: Elaborado pela autora (2023)

As professoras Frida, Luiza, Viola e Edna compartilharam cartas de intenções. Dessas cartas, as três primeiras professoras enviaram material referente aos momentos antes e durante

a pandemia, e a professora Edna apresentou um trecho de sua carta do primeiro semestre de 2019, ano de implementação dessa modalidade de registro de planejamento da RME.

Quatro professoras enviaram imagens de trechos de seus diários de bordo - Frida, Luiza, Nise e Edna-, porém não foi possível usar o material de uma da professora Frida devido à baixa nitidez das imagens e muitas fotografias das crianças. A professora Dolores apresentou o registro de um percurso de um projeto em forma de artigo acadêmico, que foi incorporado na categoria dos diários de bordo.

Sobre os trechos de portfólios, dois são relatos de práticas de projetos realizados com as crianças, dois têm maior participação das crianças nos registros, sendo um deles denominado de “bloco” e um portfólio foi elaborado em forma de jornal, que foi o produto final de um projeto sobre o assunto.

Os registros de avaliação – relatórios de acompanhamento das aprendizagens – foram enviados por três professoras, duas de EMEI e uma de CEI. Há relatórios de uma professora referente a um semestre letivo, e as demais enviaram relatórios dos dois semestres do ano letivo, sendo um deles traduzido para o espanhol, pela necessidade de tradução para algumas famílias da escola, aproximando a comunicação do trabalho com as famílias migrantes.

As professoras também destacaram quais os desafios e potencialidades para a realização da avaliação pedagógica que serão discutidos no próximo item e, dessa forma, as próximas seções tratarão dos temas: narrativas docentes sobre os desafios e potencialidades da avaliação institucional; a dimensão do planejamento na avaliação pedagógica; a dimensão do planejamento e dos registros no período de atendimento remoto emergencial, A dimensão dos registros na avaliação pedagógica; e a dimensão dos relatórios das aprendizagens na avaliação pedagógica.

3.1 NARRATIVAS DOCENTES SOBRE OS DESAFIOS E POTENCIALIDADES DA AVALIAÇÃO PEDAGÓGICA

Analisando as narrativas e registros sobre avaliação pedagógica das professoras, foram identificados alguns desafios e potencialidades dessa dimensão como pode-se observar no quadro abaixo:

Tabela 13 - Desafios e potencialidades da avaliação pedagógica

NOME	DESAFIOS	POTENCIALIDADES
FRIDA	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Trabalho solitário da professora ▪ Falta de apoio e devolutivas da coordenação 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Acompanhar o percurso das crianças ▪ Melhorar as práticas
LUIZA	<ul style="list-style-type: none"> ▪ (não foi comentado no relato da professora) 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Criar memória sobre o percurso das crianças ▪ Repensar as práticas pedagógicas ▪ Ter a participação das crianças e famílias na construção dos portfólios ▪ Avaliação na EI tem mais possibilidade de ver avanço das crianças do que no EF
NISE	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Desafio é colocar em prática de maneira orgânica, ampla e qualificada ▪ No aspecto individual das crianças, relacionar as aprendizagens aos projetos/oferta ▪ Fazer relatórios com colegas é um desafio em razão dos diferentes estilos de escrita ▪ Garantir registros de todas as crianças 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ De extrema valia para qualificar o trabalho ▪ Das crianças maiores já incorpora frases/falas, dos bebês é mais complexo
DOLORES	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Desarticulação com o PPP ▪ Dificuldades na escrita dos relatórios, carta de intenções, diários de bordo, dentre outros 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ “Guardiã de memórias das infâncias” ▪ PPP como registro do percurso da U.E. ▪ Narrativa e reflexão docente sobre concepções pedagógicas
VIOLA	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Necessário melhorar a forma de falar das crianças ▪ Desafio de ter 35 crianças por turma, eventualmente, quando ultrapassa essa quantidade (divisão de turmas em falta de professor) 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Possibilidade de contar a história da criança na escola
EDNA	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Divergências em relação às concepções de criança e educação infantil e desconhecimento aparente, das legislações vigentes 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ São indispensáveis na prática, iluminam e historicizam o processo vivido ▪ Auxiliam a professora, as crianças e toda comunidade educativa

Fonte: Elaborado pela autora (2023)

Quanto aos desafios, as professoras Nise e Viola sinalizaram que o número elevado de crianças influencia na produção destes registros. Especialmente a professora Viola. Sentem-se em um trabalho solitário, necessitando do acompanhamento e devolutivas da coordenação sobre seu trabalho, como indicado pela professora Frida. Notam concepções equivocadas sobre a documentação pedagógica por parte dos colegas como algo “para entregar para a coordenação” e não como instrumento para autorreflexão, como no exemplo da professora Edna. Também percebem que apesar de já terem avançado nos critérios para elaboração dos relatórios, devem caminhar para além de uma escrita meramente descritiva, mas que possa narrar processos das aprendizagens dos bebês e das crianças, inserindo cenas e falas contextualizadas, o que fora afirmado pelas professoras Luiza, Nise, Dolores e Viola. As professoras Nise e Viola a própria dificuldade com o tempo pessoal para a mudança das

práticas, sabendo o que devem fazer, mas que nem sempre é possível, pois também é um exercício que faz parte de seu desenvolvimento profissional.

Frida enfatizou a questão da “solidão” nas práticas avaliativas: *“As realizo, mas não tenho um acompanhamento, uma discussão com a CP para nortear, sugerir e trocar”* (professora Frida, 2020). O que vai na contramão das atribuições da coordenação pedagógica, de acordo com o previsto na Orientação Normativa de Registros (São Paulo, 2019, p.15), como se vê:

A equipe gestora precisa elaborar devolutivas regulares e sistemáticas por escrito para as(os) professoras(es) quanto ao seu trabalho e aos seus registros, porque a devolutiva por escrito historiciza o processo de acompanhamento da elaboração dos registros docentes por parte da equipe gestora e também porque o registro é um grande instrumento para a sistematização e organização dos conhecimentos.

Placco e Souza (2015, p. 54) também afirmam que é fundamental que a coordenação auxilie e acompanhe o trabalho docente de modo que os professores percebam seus “processos cognitivos e atuação em sala de aula”.

Nise destacou que seu desafio *“é no aspecto individual das crianças, de colocar em prática de maneira orgânica, ampla e qualificada e relacionar as aprendizagens aos projetos, pois as mudanças de hábitos, práticas e concepções ocorrem de maneira lenta”* (professora Nise 2020). Também comentou que fazer relatórios com colegas é um desafio em razão dos diferentes estilos de escrita e sobre sua dificuldade em garantir registros de todas as crianças.

Quanto ao desafio apontado pela professora de *“relacionar as aprendizagens aos projetos”* (professora Nise, 2020), a pesquisa realizada na RME em 2019 sobre os relatórios da educação infantil paulistana identificou que esse é um desafio da rede como um todo, pois nos mais de mil relatórios analisados, percebeu-se a dificuldade em evidenciar as aprendizagens das crianças a partir do que lhes é ofertado:

Esta parte do relatório pareceu bastante semelhante para as crianças de uma mesma turma, isto é, os textos dedicados à descrição delas, para além de serem extremamente semelhantes, abordavam sempre os mesmos temas para todas, tornando assim mais difícil a visualização das particularidades de cada criança. Os termos utilizados se repetiam. Por outro lado, a descrição individual não incluía suas ações em relação ao que era oferecido e descrito na parte da Turma, tornando as informações descontextualizadas. Em alguns casos, eram mencionadas atividades que tinham mais interesse. Espera-se que os projetos, atividades, planos e visitas sejam relacionados ao que será dito sobre a criança individualmente, contextualizando suas aprendizagens e contribuições. As evidências de oferta devem estar relacionadas às evidências de aprendizagem (São Paulo, 2019, p. 24).

Dolores salientou suas dificuldades na escrita dos relatórios e fez uma avaliação sobre as práticas avaliativas de modo geral, considerando sua ocupação atual, na formação de professores:

Acredito que exista também o desafio da escrita por parte de alguns educadores quanto aos relatórios de percurso dos bebês e crianças, da carta de intenções, diários de bordo, dentre outros. Penso que, nesse sentido, o desafio da escrita do registro como documentação pedagógica e guardião de memórias das infâncias, pode ser amplamente investigado para compreender especificidades da relação dos docentes para com a escrita desses documentos (professora Dolores, 2020).

Viola destacou a importância de “melhorar a forma de falar sobre as crianças” (professora Viola, 2020) e do grande desafio de ter 35 crianças por turma, que, eventualmente, chega a ultrapassar essa quantidade, em situações de divisão de turmas, na falta de professoras na escola:

Apesar das conquistas, a caminhada para uma avaliação mais significativa, ainda está longe. Observo o jeito que ainda falamos das crianças, muitas vezes sem considerar quem ela é, ou só descrever o que consegue fazer. Sei das nossas dificuldades, 35 crianças na sala, fora aqueles momentos que recebemos “os visitantes”, quando alguma professora precisa se ausentar, é uma pauta importante, a luta por um número menor de crianças é fundamental, mas afinar o nosso olhar para a questão da avaliação é urgente! (professora Viola, 2020)

Sobre o cuidado com a linguagem sobre as crianças, a ON de registros (São Paulo, 2019, p. 61) orienta quanto ao que é relevante para escrever sobre elas: suas aprendizagens, ao invés de priorizar aspectos comportamentais, evitando assim adjetivações:

Destacamos que os relatórios precisam revelar o percurso de aprendizagem e descobertas de cada bebê e de cada criança e não se reduzir a aspectos do comportamento, que os julgam como “agitado(a)”, “teimoso(a)”, “meigo(a)”, “caprichoso(a)”, descaracterizando o processo de aprendizagem ou culpabilizando as famílias/responsáveis.

Edna trouxe como desafios as divergências em relação às concepções de criança e educação infantil e o desconhecimento aparente, das legislações vigentes, por parte de alguns educadores:

Em relação à avaliação, no que tange a documentação pedagógica, ao longo da minha carreira no ensino municipal de São Paulo, percebo que, na grande maioria das vezes, o desafio se dá nas divergências em relação às concepções de criança e educação infantil e desconhecimento aparente, das legislações vigentes. Contudo, os momentos de formação quando são potencializados e considerados, acredito que conseguimos ter grandes avanços. (professora Edna, 2020)

Quanto ao que as professoras consideram potencialidades da avaliação pedagógica, podemos destacar: o acompanhamento dos bebês e das crianças; melhorar as práticas; criar memórias do que é vivido na escola e valorizar a autoria docente e infantil.

A professora Nise pensa que a avaliação pedagógica é de “*extrema valia para qualificar o trabalho*” (professora Nise, 2020). Para Frida, “*a avaliação é uma peça-chave do percurso, não a utilizo para classificar, mas sim para refletir e ressignificar a minha prática. Nas avaliações procuro contemplar resgatando todo o percurso da criança por ela mesma*” (professora Frida, 2020).

Luiza também afirma que a avaliação a ajuda a repensar as práticas pedagógicas, cria memórias sobre o percurso das crianças e possibilita a participação das crianças e famílias. Quanto ao portfólio, acredita que é um documento *rico que cria memória da trajetória de nossas crianças na educação infantil* (professora Luiza, 2020). Luiza também considera que a avaliação na EI tem mais possibilidade de demonstrar os avanços das crianças do que no EF:

Eu acho muito bacana a educação infantil nesse sentido, porque embora não se tenha uma avaliação formal, aquelas ditas provas, eu acho que a gente consegue ver muito mais o avanço da criança na educação infantil do que no ensino fundamental, porque o ensino fundamental eu acho que está muito amarrado essa questão de notas, essa questão de conceito. (professora Luiza, 2020).

Assim como Luiza, Viola vê na avaliação pedagógica a possibilidade de contar a história da criança na escola: “*Penso na avaliação como a história dela (criança) na escola, quem é a criança sobre a qual estou escrevendo, o que essa história traz/ quer contar. Qual o espaço que foi ofertado a ela nesta história?*” (professora Viola, 2020).

Da mesma forma, Dolores considera a avaliação pedagógica importante para historicizar o percurso das crianças na escola, em suas palavras, a entende como “*guardiã de memórias das infâncias*” (professora Dolores, 2020). A professora também destaca que na experiência, na documentação e na narrativa, há autoria e afirmação das concepções pedagógicas docentes:

Eu acho que é essa tríade: que é a experiência, a documentação e a narrativa. Eu acho que a narrativa do professor é muito importante, porque é isso que você disse. Quando a gente registra, se a gente registra por protocolo, a gente pode escrever qualquer coisa também. Quando a gente faz, se a gente faz por protocolo, a gente também pode fazer qualquer coisa. Mas, quando a gente narra, a gente narra aquilo que a gente acredita. (professora Dolores, 2020)

Para Edna, os registros que compõem a avaliação pedagógica “*são indispensáveis na minha prática, pois eles iluminam e historicizam o processo vivido, auxiliando não somente eu, mas as crianças e toda comunidade educativa*” (professora Edna, 2020).

Assim como foi discutido no primeiro capítulo sobre os princípios da documentação pedagógica (Mello, Barbosa e Faria, 2017, p. 09–10), as professoras ressaltaram a potencialidade dessa dimensão do trabalho docente para a ressignificação de suas práticas e

para historicizar e criar memórias dos percursos vividos pelos bebês e crianças no cotidiano da educação infantil. A seguir, veremos como as professoras organizam seus registros pedagógicos.

3.2 A DIMENSÃO DO PLANEJAMENTO NA AVALIAÇÃO PEDAGÓGICA

Retomando o conceito de *progettazione*, o planejamento parte das observações e da escuta dos bebês e das crianças e “funde-se” (Fochi, 2015, p. 34) com os registros, sejam esses reflexivos, de intenções a realizar, ou avaliativos. Planejar é inerente ao fazer docente e pode ser compreendido como: prever, selecionar, organizar, projetar, planificar (Barbosa e Horn, 2008), e para tanto, é necessário registrar esse planejamento para que não fique apenas no campo das ideias, sistematizando-o. Mais adiante, veremos algumas formas de registros de planejamento, mas, primeiro, serão apresentadas as compreensões das professoras sobre como o realizam, o que priorizam e quais os princípios norteadores desse fazer.

Um elemento apresentado pelas professoras Frida, Luiza, Nise, Dolores e Viola quando refletem sobre o planejamento é conhecer as crianças, suas famílias e contextos das escolas que atuam. Essa questão corrobora com um objetivo posto no Currículo da Cidade (São Paulo, 2019, p. 132) para o fazer docente: “*Conhecer profundamente os bebês e as crianças com os quais convive: seus territórios, suas famílias/responsáveis, suas singularidades, preferências*”. Nesse aspecto, a professora Frida comentou:

A minha prática pedagógica está pautada na criança. Antes de iniciar um planejamento preciso conhecer a turma, as crianças e suas especificidades. Levá-las aos diferentes espaços da escola e observar suas relações, narrativas e ações. A partir desse olhar, dessa escuta que vou delineando o que pretendo com as crianças durante o ano letivo e, paralelamente, trazendo novos olhares e ações, pois com as crianças trabalhamos com uma palavra incrível chamada imprevisibilidade. E é esta palavra que me move tanto para promover uma prática junto às crianças quanto em trocar com elas. (professora Frida, 2020)

A professora Luiza também destacou como procura conhecer as crianças e, assim, realizar seu planejamento:

Com tudo que tenho aprendido com minha experiência nesses anos de docência e com o que tenho me dedicado a estudar, procuro sempre trazer como ponto de partida para minha prática pedagógica a observação e a escuta atenta ao que as crianças tenham a revelar por meio de suas diversas linguagens. Procurando acolher suas necessidades, desejos, inquietações, descobertas, questionamentos etc. Propondo, assim, vivências e experiências em que possam ser protagonistas de seu próprio processo de aprendizagem. (professora Luiza, 2020)

A professora Viola baseia seu trabalho no PPP da escola, nos estudos do PEA e procura conhecer as crianças e suas famílias, considerando a diversidade de países de origem

delas. Viola também procura planejar, semanalmente, com as crianças o que desejam fazer, aprender, pesquisar e vai incorporando em seu planejamento essas sugestões e interesses.

Dolores destaca que inicia o planejamento a partir do mapeamento com as famílias com dados obtidos no PPP da escola e na reunião de início de ano com as famílias “*que revelam a diversidade e as demandas de aprendizagem a serem exploradas*” (professora Dolores, 2020). Tem como princípio “*a Inclusão, Equidade e Integralidade. Desta maneira, os bebês e as crianças serão sempre o ponto focal da minha ação-reflexão-ação*” (professora Dolores, 2020). Também destaca que os interesses das crianças são considerados em seu planejamento. Pontua que seu planejamento é feito de duas formas: o planejamento prévio – a partir das cartas de intenções, PPP, PEA e o do cotidiano “*que a rotina proporciona*” (professora Dolores, 2020).

No início de 2019, com a publicação da Orientação Normativa sobre registros (São Paulo, 2019), educadoras da rede paulistana foram desafiadas a redigirem “Cartas de intenções” com proposições iniciais para o trabalho a realizar durante o ano. A escrita das cartas seria como elaborar um mapa ou roteiro do percurso a trilhar durante um período, de maneira flexível, devendo ser revisitada e reescrita no decorrer do ano, sendo esse o mesmo princípio para o planejamento do cotidiano.

Para além dessa proposição de escrita das cartas de intenções, as professoras já realizavam o planejamento desse período inicial, como vemos, por exemplo, no relato da professora Nise:

No começo do semestre planejo algumas experiências a serem vivenciadas mais a longo prazo pelas crianças centradas em algumas linguagens, visando um estudo mais aprofundado. A cada semana reflito, avalio e replanejo a partir da interação e reação das crianças com relação às propostas sugeridas. E se há uma identificação e curiosidade pelas propostas de vivências manifestada por uma parte do grupo sigo ampliando, aprofundando, refletindo e buscando o desenho de um projeto que pode não ser o único. Uma vez que esse é apenas o disparador.

Procuro contemplar a minha autoria e das crianças, a escuta, o respeito ao tempo, ao desenvolvimento e disponibilidade de cada um; as vivências das múltiplas linguagens, expressividade, ampliação de repertório cultural, escolha de brincadeiras e parceiros, autopercepção e autocontrole emocional por meio de exercícios respiratórios da yoga e do diálogo, contribuir com a construção positiva da identidade étnico-racial.” (professora Nise, 2020)

As professoras Frida e Luiza também mencionaram que, no início do ano, apresentam os espaços da escola para as crianças, ofertam materiais e propostas e, assim, planejam novas propostas e realizam projetos. Frida também destaca que, nesses momentos, observa e escuta as crianças e acrescenta que as “rodas de conversa” também contribuem nessa escuta:

Eu acho que é escutar a criança, eu aprendi no parque, estar ali andando, vendo o que elas estão fazendo. Roda de conversa. Eu acho que é muito importante também, não pensar na roda de conversa ali como uma rotina, mas quando ela é necessária. (professora Frida, 2020).

As professoras também trouxeram a questão do acolhimento como um elemento importante a ser considerado no planejamento. Na apresentação da professora Dolores, sua narrativa traz a importância de deixar os espaços organizados para receber os bebês no início do dia, de pegar cada um no colo, priorizando a interação com o adulto de referência no CEI antes de ficarem no chão, na interação com o espaço e os objetos. A professora Nise também destacou a importância de planejar como as crianças são recebidas, relatando inclusive que não concorda em recebê-las com uso da televisão, uma prática que percebe em outras colegas, pois limita a questão do afeto e da escuta sobre como as crianças chegam no CEI. Procura observar as interações das crianças com os colegas e com os materiais nesse momento do dia.

A professora Viola, que vivencia a particularidade de acolher muitas crianças migrantes, estabeleceu no início do dia, ou quando uma criança chega à turma, o momento do “canto de acolhimento” e percebeu que a música é uma forma de comunicação com as crianças, de tranquilizá-las, inclusive, quando choram por estarem no ambiente novo ou desconhecido da escola e, assim, aos poucos, vão se sentindo pertencentes ao grupo e lugar:

*Eu queria muito ter um jeito de **acolher** as crianças, bem particular assim, então a gente começou a pesquisar um canto africano de boas-vindas. Então fomos pesquisando os significados, os jeitos. E aí a gente achou esse canto "Tuê, tuê". Então, essa construção de fazer para as crianças que estavam chegando, cantar uma música para elas mudou toda a cara da nossa sala assim do choro (...) quando você canta para crianças, se prepara para receber aquela criança, ela te dá uma outra resposta. Por mais que ela chore, por mais que ela ainda sinta medo do desconhecido, a criança é muito sensível e ela percebe que você se preparou para ela, para aquele momento, ela se sente acolhida. Então, todo mundo teve a experiência de ser recebido com um canto, a maioria das crianças que já estava a gente construiu isso junto, e das que chegavam era essa acolhida, esse receber a criança desse jeito. Então, a gente passou a conhecer, reconhecer e valorizar as outras culturas presentes que chegavam. (professora Viola, 2020, grifos meus).*

Para Staccioli (2013), o acolhimento é um **método** de trabalho na educação infantil, exige mais do que apenas o preparo para os períodos de **ambientação** das crianças (no início do ano letivo ou no começo do dia), mas uma **postura acolhedora**, de educadoras atentas às expressões, falas, brincadeiras e curiosidades das crianças. De modo que o tom de voz, as interações adulto-crianças expressem esse acolhimento à cada criança. Exige também um **espaço acolhedor**, que receba as crianças e as convide para propostas, brincadeiras, desafios e interações, o que foi expresso nos relatos de Nise e Viola e será visto mais adiante na organização pensada pelas professoras sobre os tempos e espaços.

Sendo assim, outro ponto destacado pelas professoras sobre o planejamento é a organização dos tempos, por exemplo, a professora Nise estabeleceu com os bebês e as crianças um “ritual” para a hora de leitura ou contação de histórias:

Então, essa coisa de pensar um pouco o tempo, o espaço, isso foi permeando. Então, quando eles sabiam que ia ter roda de história, eu tocava uma flauta, tocava uma música, mostrava o livro, aí, eles já vinham ocorrendo. Eu cantava a música, eles cantavam junto e a gente se sentava. (professora Nise, 2020).

Frida e Edna também destacam que os tempos das crianças nem sempre correspondem ao tempo do relógio. Frida, no início da carreira, aplicava “atividades” para as crianças e as apressava para terminar quando, em seu planejamento, previa outra atividade ou ida a algum espaço da escola na sequência. Com o passar dos anos e com o que foi aprendendo sobre as concepções de práticas pedagógicas e sobre os tempos na educação infantil, foi mudando a forma de agir. Sobre isso, Edna complementa que as experiências das crianças não precisam iniciar e terminar no mesmo dia, ainda mais porque sua jornada de trabalho com as crianças tinha um tempo mais curto com cada turma:

Depois que eu descobri que eu posso fazer um pouquinho hoje e continuar amanhã, essa questão da continuidade... Eu descobri que eu posso fazer tudo no período do meio, da mesma maneira. Porque eu não preciso terminar hoje. Eu posso terminar amanhã e continuar na semana, retomar. Pausar hoje com as crianças e retomar em outra... (professora Edna, 2020).

As ponderações das professoras sobre o tempo, seja nos ritmos que estabelecem com as crianças como o que trouxe a professora Nise, seja na reflexão sobre a rigidez com que os tempos podem se impor desde a educação infantil, remetem à pesquisa desenvolvida por Gallego (2008), de modo especial à discussão proposta pela autora sobre o uso do relógio, ainda que essa não verse especificamente acerca da educação infantil. Tendo como objeto de estudo a configuração temporal na organização do sistema público de ensino primário paulista entre os anos 40 e 80 do século XIX, a autora assinala que na medida em que a recomendação pedagógica passa a ser cada vez mais o uso do método simultâneo, o tempo do relógio gradativamente tende a determinar as atividades escolares e impor ritmo à rotina, como momentos de entrada e saída, alimentação, recreio etc. Analogamente, pode ser um considerado um “ditador”, uma vez que determina o que todos devem fazer simultaneamente e na mesma duração, sendo tais características entranhadas na cultura escolar, tal como ressalta Gallego a propósito do tempo do relógio:

[Esse] Vira “ditador” do ritmo dos professores e das crianças, com a crescente interdependência das atividades escolares das horas do relógio (...) Instaure-se uma necessidade tácita de todos estarem no mesmo ritmo, cumprirem as tarefas no mesmo tempo prescrito (Gallego, 2008, p. 289- 290)

Esses elementos indicados pelas professoras: pontos de partida, acolhimento, tempos, quando não refletidos e planejados parecem estar “dados”, e podem passar despercebidos no cotidiano. Porém, essas situações “ordinárias” do cotidiano também devem ter atenção e planejamento. Momentos de chegada e saída, de alimentação, de troca e higiene, de deslocamentos pelos espaços, de transições entre turnos de professoras, de usos dos espaços que podem vir “prontos” em forma de “linhas do tempo”, ou que “sempre aconteceram assim”, devem ser refletidos e pensados. Bruna Ribeiro (2022, p. 98), salienta que:

[...] viver a cotidianidade significa ver e viver o extraordinário no ordinário. Significa construir uma pedagogia da cotidianidade, maravilhar-se com o mundo, com as miudezas, como o fazem naturalmente as crianças. Assim, se o cotidiano pode nos anestesiar, por outro lado ele também pode ser um “professor especial” (Ribeiro, *Apud* Strozzi, 2014), que tem muito a nos ensinar se estivermos dispostos a ver. Olhar para o cotidiano com olhos de estranhamento e encantamento nos convida a refletirmos sobre os organizadores do processo educativo...

Nesse sentido, percebe-se nas narrativas das professoras algumas práticas que revelam atenção à cotidianidade, assim como já se observou na dimensão do acolhimento e dos tempos. Pensando nos espaços, as professoras Luiza e Frida, por exemplo, chamam o parque de “laboratório”, um espaço que existe (ou deveria existir!) em todas as escolas de educação infantil, que, geralmente, tem um período diário destinado ao uso dos bebês e das crianças:

Um exemplo é o planejamento do uso dos espaços e procuro trazer para estes as propostas das diversas formas de exploração que podemos fazer dele. Como o parque que pode ser um espaço em que se pode explorar o próprio corpo pelo movimento, cenário cheio de elementos para as brincadeiras de faz de conta, um laboratório a céu aberto em se pode fazer inúmeras descobertas por meio do olhar investigativo de nossas crianças (e desses já surgiram ricos projetos) ou ainda um espaço inspirador para organização de um ateliê. (professora Luiza, 2020)

A professora Frida iniciou um projeto com as crianças quando descobriram algumas cascas de frutas espalhadas pelo chão do parque. O que poderia ter passado despercebido teve desdobramentos interessantes sobre as hipóteses e aprendizagens das crianças e o envolvimento da comunidade escolar, por exemplo. Além das possibilidades de movimento, narrativas e descobertas que o parque e outros espaços podem oferecer, deve-se reorganizar ou fazer intervenções nesses espaços, o que podem ser “elementos surpresa” para propor novos desafios às crianças: tecidos, lupas, utensílios de cozinha e brinquedos são algumas possibilidades para essas intervenções.

Outro espaço que pode vir a ser “pronto” é a sala de referência, um espaço que apresenta uma arquitetura dada pelas condições prediais da escola, que, eventualmente, pode passar por adequações estruturais, e que também dispõe de mobiliário e materiais organizados sempre da mesma forma, mas que podem e devem ser reorganizados, seja no âmbito da gestão

escolar, adquirindo e adequando esses espaços, seja no âmbito da ação docente. Para Horn (2017, p.17),

[...] o espaço não é simplesmente um cenário na educação infantil. Na verdade, ele revela concepções de infância, da criança, da educação, do ensino e da aprendizagem que se traduzem no modo como se organizam os móveis, os brinquedos, os materiais com os quais os pequenos interagem. Sua construção, portanto, nunca é neutra, pois envolve um mundo de relações que se explicitam e se entrelaçam. A organização do espaço na educação infantil tem como premissa, portanto, o entendimento do espaço como parte integrante do currículo escolar e como parceiro pedagógico do educador infantil, profissional que exerce o importante papel de mediador nesse processo.

A obra de Horn (2017) apresenta uma variedade de possíveis organizações dos espaços e materiais, e a autora traz o conceito de *espaços circunscritos*, conhecidos também como “cantos, ou cantinhos”, em que são organizadas diferentes propostas às crianças dentro da sala, por exemplo. São alguns exemplos: um canto com brinquedos simbólicos para a brincadeira de “casinha”; outro com materiais de jogos de construção (com canos, pedaços de madeira, cones, formas etc.); outro com *ateliê*, com materiais para criações, como argila, pincéis, tintas, papéis, colas. Alguns objetivos dessa organização são que as crianças tenham a possibilidade de escolha, autonomia para colaborarem na organização e criação de brincadeiras. A professora Nise, ao narrar sobre seu planejamento, entre outros aspectos, também apresenta essa prática:

Vou tentando estabelecer uma organização do dia que envolva roda de conversa ou de história, organização de cantinhos junto com as crianças para que elas possam criar as suas brincadeiras de maneira mais autônoma, uma proposta dirigida e a ida para área externa. E a medida que as crianças vão se expressando, novas propostas de experiências são criadas ou revividas. (professora Nise, 2020)

Ao pensar a dimensão dos espaços⁴⁶, também se faz necessário pensar nos materiais e propostas ofertadas neles. Nise, por exemplo, oferta brincadeiras às crianças com materiais “de largo alcance” (São Paulo, 2019), uma definição para objetos que não são estruturados como brinquedos convencionais, mas que possibilitam uma infinidade de criações e construções pelas crianças:

[...] essa coisa do material de largo alcance é uma coisa que eu gosto muito e acho maravilhoso. No passado, já estava criando meu acervo e eu achei que valia a pena. E aí, quando você vai vendo o desenvolvimento das crianças em relação a eles, processos que são meio que naturais das crianças fazendo, de ordenar, de empilhar, eu fui vendo que esse material contribuiu muito. É melhor do que emborrachado ou que fazem barulhinho, sei que é importante também. (professora Nise, 2020)

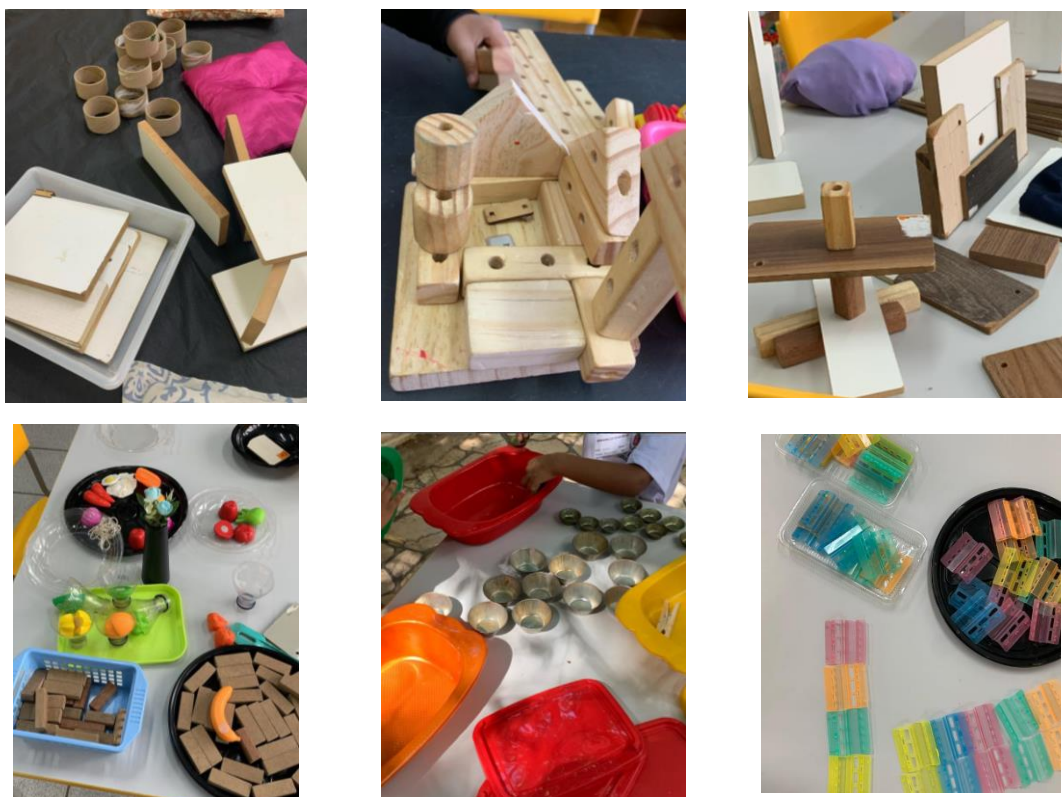
Sobre o que a professora Nise relata, Dubovik e Cippitelli (2018) apresentam o conceito sobre os jogos de construção a partir de diferentes materialidades – materiais de

⁴⁶ Sobre o tema, os estudos de Frago e Escolano (2001), Zanelli (2017) e Martins (2016) explicitam com mais amplitude o conceito.

largo alcance - e ainda acrescentam que a intencionalidade dessas propostas deve ser planejada, com um croqui da organização dos espaços e materiais e/ou mapas conceituais para a sistematização das observações sobre as ações das crianças. Desse modo de organização, podem emergir projetos de investigação com as crianças, e as autoras elencam algumas aprendizagens que essa modalidade possibilita: relações espaciais, chão como ponto de apoio, posição dos objetos, tridimensionalidade: largo, alto, profundo, captação dos planos horizontal, vertical ou inclinado, noção de direção, noção de distância, limite, medidas naturais em espaços limitados, tamanho, proporção, simetria, equilíbrio, entre outros (Dubovik e Cippitelli, 2018, p. 20).

Alguns exemplos dessas materialidades e jogos de construção podem ser observados nas imagens abaixo:

Figura 3 – Contextos de investigação I



Fonte: Professora Maria Gilvaneide⁴⁷

Quando se pensa no planejamento dos tempos, espaços e materiais, evoca-se outro elemento importante da ação docente: a intencionalidade. No Currículo da Cidade (São Paulo, 2019, p. 131), é sublinhado que a intencionalidade docente está a serviço das aprendizagens dos bebês e das crianças: “É importante a intencionalidade pedagógica, que se expressa na

⁴⁷ Imagens concedidas pela Professora - Disponíveis em sua rede social: <https://www.instagram.com/pro.gil.goularte/>. Acesso em: 20/05/2023.

organização dos tempos, espaços, materiais, dos artefatos culturais e das interações que favoreçam e ampliem as aprendizagens e o desenvolvimento de bebês e crianças.”

A intencionalidade das professoras aparece nos modos de organização do planejamento e também no que ofertam às crianças. Por exemplo, destacaram que procuram trabalhar a favor das relações étnico-raciais com os diferentes campos de experiências⁴⁸, ofertando propostas em artes, yoga, leitura, música, brincadeiras, histórias e conhecimento de mundo.

Frida citou o exemplo de uma proposta com materiais como lençóis e tecidos, pensando em algumas possibilidades de brincadeiras, como a de “cabana”, mas as crianças criaram outra narrativa e brincaram de “cinema”. A partir daí, Frida fez perguntas para as crianças sobre o que sabiam sobre cinema, quantas já haviam ido ao cinema e descobriu que muitos não conheciam. Delineou um projeto em que uma das ações seria levar as crianças ao cinema próximo da escola, porém não foi possível prosseguir com o projeto em virtude da suspensão do atendimento presencial pela pandemia da Covid-19. Frida também realizava propostas em artes com diferentes materiais e uso dos espaços, como se vê nas imagens de seu acervo pessoal:

Figura 4 - Registros da professora Frida



Fonte: Professora Frida

Nise relatou sobre a oferta de propostas com materiais da natureza, música, histórias e brincadeiras, que contempla em seu planejamento:

Essa coisa de proposta com a natureza também é uma coisa que eu adoro, que eu amo, de levar folhas para as crianças, então no minigrupo eu fiz, com o berçário também, pintura com amora. Brincadeiras de mão, "adoletá", eles levantavam a mãozinha para brincar comigo, eu sentava no chão. E as brincadeiras tradicionais. Então, com os bebês, brincadeiras de você caminhar em trios, com várias músicas diferentes, então eu fiz essas brincadeiras tradicionais com eles. O étnico-racial também, trabalhei com as imagens, eu consegui... Eu levava algumas animações. No youtube tem alguns clipes, fala "Africano", mas, não localiza exatamente quais são

⁴⁸ A Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018) apresenta 5 campos de experiências, a saber: O eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação; Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações.

os países, mas, são vários cliques que tem a questão da imagem e da linguagem. Então, trabalhei isso bastante ao longo do ano e as rodas de histórias. (professora Nise, 2020)

Quanto às músicas, a professora procura apresentar diversos estilos e idiomas, pensando no acolhimento às crianças de sua turma e na ampliação do repertório musical, cultural: “*eu colocava música Guarani, sabe? De ritual Guarani e fazia marcação com as crianças, tudo que é uma experiência boa para as crianças, para mim, acho que é e trazendo outras variações de música*” (professora Nise, 2020).

Edna também apresentava músicas de diferentes gêneros em um projeto denominado “Sombras”, percebendo o interesse das crianças por luz e sombras, entre as propostas realizadas no projeto, brincaram com movimentos projetados na parede com suas sombras, com dança, usando tecidos e música erudita. Edna também apresentava músicas em espanhol para as crianças quando percebeu a necessidade de acolher uma menina que não falava na língua portuguesa. Assim como Nise e Edna, Viola também tem a música como linguagem para o projeto que realiza há alguns anos para o acolhimento das crianças migrantes de sua escola.

Luiza sintetiza as ideias sobre as propostas em diferentes campos de experiências ao narrar sua organização para o planejamento:

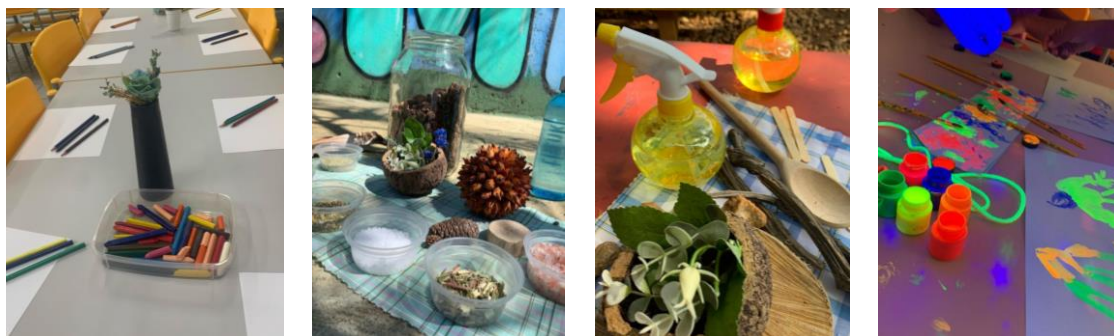
Oferecendo-lhes a garantia do direito à brincadeira, expressão, imaginação, fantasia, o acesso ao conhecimento social e historicamente construído, o reconhecimento, o respeito e a valorização da diversidade. Para isso, procuro sempre organizar meu planejamento pensando em tempos, espaços e materiais que possibilitem as diversas interações que as crianças podem fazer. De forma que elas possam participar desse processo vivido com a mente, com o corpo e suas emoções. Que se sintam acolhidas, desafiadas, que possam tomar decisões, fazer escolhas, enfim que se sintam felizes. (professora Luiza, 2020)

O Currículo da Cidade (São Paulo, 2019, p. 131) acrescenta sobre a intencionalidade docente que, além de propor experiências nas diferentes linguagens e organizar espaços e materiais, essa organização deve ter uma apresentação estética convidativa e proporcionar desafios às crianças:

Em sua ação intencional, a(o) professora(or) organiza espaços desafiadores, bonitos, instigantes, que são um convite para a ação das crianças. É preciso propor vivências com e para as crianças e acompanhar esse percurso a partir da interação, da observação, do registro e do diálogo com as mesmas.

Sobre essa organização estética, podemos observar algumas proposições:

Figura 5 - Contextos de investigação II



Fonte: Professora Maria Gilvaneide⁴⁹

Uma modalidade que emerge do planejamento, quando é pautado pela escuta das crianças, é o trabalho com projetos. Advém dos questionamentos, curiosidade, dúvidas, hipóteses e teorias das crianças. Segundo o Currículo da Cidade:

Para bebês e crianças, aprender pela reorganização dos espaços, pela disponibilidade de materiais e tempo para a brincadeira e com projetos é experimentar a aprendizagem como uma ação coletiva, criando uma cultura de aprendizagem colaborativa. Ao acompanhar o processo de desenvolvimento dos projetos, bebês e crianças vão construindo formas pessoais e grupais de aprender, de registrar e documentar suas aprendizagens — instrumentos importantes para dar visibilidade às suas produções e ao trabalho. (São Paulo, 2019, p.133)

Barbosa e Horn (2008) contextualizam que os projetos têm origem na área da engenharia e arquitetura e no campo da educação surgem no final do século XIX, nos trabalhos de Montessori e Decroly; posteriormente, no século XX, com John Dewey, e no Brasil, chega com as ideias da Escola Nova. Uma marca forte nas ideias de Dewey é a aprendizagem pela experiência, o que fundamenta os princípios da Pedagogia Participativa. No trabalho com projetos, almeja-se também investigar, descobrir e achar respostas para inquietações, assim como o método científico. As autoras destacam que, dessa maneira, a aprendizagem se dá com sentido, que a inteligência aumenta na medida em que se aprende a solucionar problemas, que os projetos ampliam saberes, criam contextos, ao contrário de práticas na educação infantil pautadas em datas comemorativas e listas de conteúdo, tal como as autoras destacam:

Para as crianças, trabalhar com projetos é também aprender a trabalhar em grupo e experimentar a aprendizagem como uma função intersubjetiva, acompanhando as tendências da ciência e da tecnologia de construção coletiva do conhecimento, criando uma cultura de aprendizagem mútua. Muitas habilidades e capacidades são desenvolvidas na execução de projetos: flexibilidade, organização, interpretação, coordenação de ideias, formulação de conceitos teóricos, antevisão de processos,

⁴⁹ Imagens concedidas pela Professora - Disponíveis em sua rede social: <https://www.instagram.com/pro.gil.goularte/>. Acesso em: 20/05/2023.

capacidade de decisão, verificação da viabilidade dos empreendimentos, decisão sobre elas, mudança de rumos, desvendamento do novo, ampliação de conhecimentos e garantia de inclusão na rede de saberes previamente adquiridos. (Barbosa e Horn, 2008, p. 88)

As professoras apresentaram alguns projetos realizados com as crianças que serão discutidos no próximo capítulo; alguns já foram mencionados também, como o projeto da professora Frida que iniciou no parque, das professoras Luiza e Dolores para as relações étnico-raciais, da professora Viola para acolhimento das crianças, da professora Edna a partir da curiosidade das crianças. Edna acrescenta que os projetos abrem muitas possibilidades e é importante fazer escolhas, organizar os encaminhamentos:

[...] você traz um vídeo e do vídeo eles fazem outra pergunta, aí, você tem mais outro assunto, aí você fica com vários assuntos, vários temas. Aí, você seleciona, vai escolhendo junto com as crianças e aí, você tem um monte de assunto para você discutir com as crianças. E não você não precisa ficar: "- Ah hoje vou trazer esse assunto..." Porque eles mesmos vão trazendo os assuntos para você discutir. Quando você menos percebe, você já está trabalhando várias, vários assuntos: Ciências, Matemática, Tecnologia, descobrimento, pesquisa. (professora Edna, 2020)

O que a professora traz está em consonância com o Currículo da Cidade (São Paulo, 2019, p.133) ao afirmar que os projetos ampliam conhecimentos e são desenvolvidos de acordo com as decisões e curiosidades das crianças e professora, pois “os projetos abrem para a possibilidade de construir uma docência em relação com as crianças, em que todos aprendem diferentes conhecimentos de modo situado e não linear.”

Viola também comenta sobre seu projeto com a turma, "Culturas do mundo: A história de muitas vozes", que é encaminhado a partir das experiências e necessidades das crianças, com a participação delas:

Eu planejo com as crianças praticamente todas as ações da semana, têm sido um desafio, foi mais difícil no começo, experimentar uma maneira das crianças participarem mais efetivamente sobre o que desejam fazer, aprender, pesquisar e o que desejamos juntos. (professora Viola, 2020)

Dessa forma, chegamos ao último elemento destacado nas narrativas das professoras sobre o planejamento: o papel da docência na educação infantil. Discorrendo sobre os outros aspectos apresentados, como: pontos de partida, acolhimento, intencionalidade, organização dos tempos, espaços e materiais, trabalho com projetos, compreende-se que a docência na educação infantil tem as premissas de escutar, observar, refletir sobre o cotidiano, ampliar repertório, fazer boas perguntas, o que implica que as professoras reflitam sobre suas práticas, estudem e pesquisem. O Currículo da Cidade (São Paulo, 2019, p.133) afirma: “Mais do que transferir informações prontas para as crianças, o papel da docência na EI é abrir portas em

direção aos saberes, às linguagens e aos conhecimentos humanos em sua diversidade, aguçando principalmente a curiosidade e o gosto pela pesquisa”.

Edna exemplifica essa concepção do fazer docente ao contar sobre uma situação em que viveu com as crianças enquanto brincavam, chamando atenção para a sensibilidade em estar atenta às brincadeiras, narrativas para propor perguntas e aguçar a curiosidade:

[...] essa dificuldade que a gente tem tanto de buscar tanto para as crianças, sendo que elas trazem demandas para a gente diariamente, que favorecem o nosso planejamento. Por exemplo, aqui no blocão eu registrei as crianças brincando com seus brinquedos. De repente, estava uma briga "- a minhoca, minhoca, minhoca!" Quando eu fui ver não era minhoca, era um pedaço de lã. E aí, na hora eu não podia falar que era um pedaço de lã, senão ia acabar todo o encantamento. Mas, daí ou seja, automaticamente já acende uma luz. Ou seja, é algo, é um tema. E aí eu falei, eu deixei, porque todo mundo queria pegar a minhoca e aí eu deixei todo mundo pegar. Aí e fiz algumas perguntas e falei assim: "- O que é a minhoca?" Mas não perguntas já com respostas. "- O que é a minhoca? Que cor será que ela tem? Para fazer algumas perguntas assim não tão... Que às vezes na própria pergunta você já traz a sua resposta. Mas umas perguntas no ar. E aí eles foram respondendo. A partir do que eles foram respondendo eu percebi que ainda tinha dúvidas, tinha muita curiosidade. Então, a partir dessas perguntas deles, quando eu volto na outra semana a fazer meu planejamento durante a semana mesmo, eu já penso em possibilidades: visitar o bosque para ver se a gente encontra minhoca e vídeos sobre minhocas, músicas, para repertoriar as crianças. (professora Edna, 2020)

Edna também relatou que determinados temas que emergem da curiosidade das crianças são discutidos com o grupo e muitas vezes pesquisa com as crianças usando os recursos disponíveis no momento, como: livros, celular, internet e um projetor. Considera que as crianças dão pistas para o planejamento, mas que é a professora quem o organiza, porque *por mais que as crianças sejam protagonistas nessa situação, o professor em algum momento faz as suas escolhas. Ele é um co-protagonista dessa situação (...) a partir do que é vivido que, coletivamente, construímos os percursos a serem percorridos, descobrindo novos “mundos”* (professora Edna, 2020).

No Currículo da Cidade (São Paulo, 2019, p. 132), é reiterado sobre o papel do professor na educação infantil:

[...] uma(um) professora(or) da EI tem como compromisso realizar intervenções pedagógicas que ampliem as experiências e descobertas das crianças a respeito da compreensão do mundo que as rodeia. Essa atitude exige curiosidade (e estudo) do docente pela arte, ciência, tecnologia, manifestações culturais, natureza, meio ambiente, para poder oferecer para as crianças situações em que elas tenham contato com esses saberes.

Desse modo, a docência na educação infantil é de grande complexidade, exige estudo, uma postura sensível, atenta, investigativa, nas palavras da professora Edna, que considere *as crianças como sujeitos de direitos, potentes, que criam e recriam, que possuem e produzem*

culturais infantis. O que faz da ação docente “uma profissão que está a ser inventada” (São Paulo, 2019, p. 133).

3.3 A DIMENSÃO DO PLANEJAMENTO E DOS REGISTROS NO PERÍODO DE ATENDIMENTO REMOTO EMERGENCIAL

O encontro é a nossa expressão máxima de humanidade.

Paulo Fochi

Há de se considerar um elemento que não havia sido previsto no início da pesquisa, mas que emergiu do contexto sócio-histórico em que o estudo foi desenvolvido: a suspensão das atividades presenciais nas escolas em decorrência da pandemia da Covid-19, o que implicou em novos modos de planejar e realizar a ação docente. No início de março de 2020, a Organização Mundial da Saúde (OMS) declarou o estado de pandemia da Covid-19. No Brasil, a Lei Federal n. 13.979, regulamentada pelo Decreto n. 10.282/20, dispôs medidas para o enfrentamento do estado de emergência. Na cidade de São Paulo, o Decreto n. 59.283/2020 declarou situação de emergência e definiu medidas para o período pandêmico.

A SME publicou normatizações para o período, inicialmente, antecipando o recesso escolar. Em seguida, com a manutenção do isolamento social, a Instrução Normativa SME n. 15/2020 estabeleceu critérios para assegurar as aprendizagens dos bebês, das crianças e demais estudantes da rede municipal e privada (da educação infantil, que é da responsabilidade da SME). Entre esses critérios para o atendimento remoto, foi sugerido o uso de plataformas gratuitas para realização de reuniões de equipe e com as famílias para compartilhar informes e atividades, sendo as atividades, preferencialmente, enviadas em modo impresso, considerando a dificuldade no acesso à internet de muitos estudantes e famílias.

Posteriormente, no início de abril, a SME estabeleceu parcerias com plataformas como *Google* e *Microsoft*, com acessos a e-mails institucionais, ferramentas de reuniões virtuais com possibilidade de serem gravadas e banco de dados em pastas compartilhadas. Para a inclusão de todos os educadores e bebês, crianças e estudantes matriculados, foram dadas orientações para criação de login e senha e realizada abertura de salas de aula virtuais para acesso a todos.

Antes da disponibilização das ferramentas institucionais, a SME publicou uma carta aos educadores, sensibilizando-os em relação ao momento e dando instruções para a organização do trabalho nas escolas e para o trabalho pedagógico em todas as etapas de ensino. A carta também apresentava um material impresso que foi distribuído pouco tempo depois a todos os bebês, crianças e estudantes da RME denominado “Trilhas de Aprendizagens” (São Paulo, 2020). No que compete à educação infantil, entre as observações que constam da carta dirigida aos educadores pode-se destacar:

(...) Para os bebês e as crianças da educação infantil, sugerimos atividades que envolvam interações, brincadeiras, jogos e diferentes experiências para garantir a continuidade das aprendizagens com seus familiares.

(...) Além dos cadernos impressos, será necessário que professores e estudantes estejam em contato de forma online. Por esse motivo a SME, em parceria com a Google, disponibilizou aos professores da Rede o Google Sala de Aula, plataforma que será utilizada, diariamente, com os estudantes para a continuidade dos estudos.

(...) Na educação infantil, o contato será maior com os familiares. Os cadernos impressos trazem indicações para que seja construída uma rotina com os bebês e crianças pequenas. No entanto, será importante que as unidades de educação infantil criem ambientes (usando uma plataforma ou rede social) ou utilizem os canais já existentes para o diálogo diário com os familiares e as crianças. Será bom para os pequenos poderem ver os professores indicando atividades diversificadas (novas brincadeiras ou jogos), contando uma história ou, simplesmente, dialogando com as crianças. Os professores deverão estar disponíveis online no período em que estariam na escola: produzindo conteúdo virtual para os familiares e as crianças, realizando o planejamento com os parceiros e equipe gestora, organizando os registros etc.

Para organização do trabalho pedagógico, foi sugerido pela Divisão de Educação Infantil (DIEI) que as professoras realizassem o planejamento de forma coletiva de modo que todas as turmas recebessem as mesmas atividades na plataforma Google sala de aula (GSA) e que, diariamente, compartilhassem duas propostas, sendo uma a leitura de história e a outra uma brincadeira ou experiência com as demais linguagens.

O material “Trilhas de Aprendizagens” (São Paulo, 2020) foi impresso em dois volumes para cada etapa de ensino com versão bilíngue para surdos e traduzido em espanhol, inglês e francês, considerando o atendimento da educação especial e de famílias e estudantes migrantes. Para a educação infantil, foram feitas duas versões, uma para os bebês de 0 a 3 anos e outra para as crianças de 4 e 5 anos, com dois volumes para cada etapa. O material tem princípios do currículo da educação infantil, linguagem direcionada às famílias, dicas de organização da rotina, de alimentação, de brincadeiras e de outras propostas pertinentes à faixa etária. No primeiro volume, há diversas sugestões de propostas, como receitas, pintura, leituras, músicas e brincadeiras e no segundo volume, essas sugestões foram ilustradas com fotos e relatos produzidos pelas escolas dos bebês e das crianças realizando essas propostas

em casa, pois essas imagens e relatos foram compartilhados pelas escolas com a DIEI para elaboração do material.

A SME também realizava formações semanais para todos os educadores da rede em formato de lives, que permanecem gravadas em plataforma virtual com temas relativos à implementação do Currículo da Cidade. Algumas atividades do calendário municipal foram redimensionadas, por exemplo, em 2020, foi suspensa a aplicação dos Indicadores de Qualidade, e a Jornada Pedagógica ocorreu em formato de *lives* no primeiro semestre com falas das assessoras da SME e autores de livros de formação docente que fazem parte do acervo das escolas, e no segundo semestre, com relatos de práticas de escolas com representatividade de todas as DREs.

Os meses após a suspensão das atividades presenciais avançaram, pois, até outubro de 2020, a Prefeitura ainda não havia decidido pelo retorno ou não do atendimento presencial, o que gerou expectativa para todos os envolvidos. Houve um movimento para a retomada do atendimento presencial com estudo e formação sobre os protocolos, porém só ocorreu em fevereiro de 2021.

No final de 2020, foi publicada a IN SME n. 51/20 para elaboração dos registros pedagógicos, e no caso da educação infantil, os relatórios semestrais foram redimensionados para um relatório anual com o percurso das propostas ofertadas e apontamentos sobre a participação das famílias, pois não havia condições de realizar a avaliação individual dos bebês e das crianças sem ter havido contato direto com elas, acompanhamento, observações e muitos não tiveram contato com a escola, nem mesmo de forma remota.

Apesar das orientações e adequações para o atendimento remoto emergencial na rede de educação paulistana, cada professora vivenciou essa condição de acordo com seu contexto, na escola que trabalhava no período e com a comunidade escolar: famílias e crianças. Mesmo não tendo sido o foco desta pesquisa, não sendo um elemento tão explorado como os demais, a questão do atendimento remoto apareceu nas narrativas em alguns trechos dos relatos, como veremos mais adiante.

As professoras precisaram reinventar seu fazer e utilizaram as ferramentas disponíveis para manter contato com as famílias e crianças. Antes da SME formalizar as salas virtuais no GSA, algumas professoras e equipes já estavam em contato com as famílias por meio do WhatsApp e outras redes sociais, como o Facebook da escola. Mesmo com essas ferramentas de maior acesso às famílias, as professoras relataram sobre a dificuldade em manter contato

ou ter devolutiva das famílias das propostas enviadas. Nise, por exemplo, professora em CEI, teve maior dificuldade nessa comunicação, pois o trabalho com os bebês ficou mais complexo dessa forma.

Frida comentou que, inicialmente, criou um grupo de WhatsApp para falar com as famílias, mas muitos não respondiam e alguns saíram do grupo. Todas as professoras relataram que os acessos ao GSA foram raros; em alguns casos não houve. A professora Edna estava como Coordenadora Pedagógica em uma escola recém-inaugurada, trabalhando parte de sua jornada na DRE, pois a escola não dispunha de mobiliário, telefone e acesso à internet e a professora Dolores estava atuando como formadora na Divisão Pedagógica (DIPED).

Sobre os desafios impostos pela pandemia, podemos observar o relato da Professora Frida em sua carta de intenções, elaborada pouco tempo depois da suspensão das atividades presenciais:

Figura 6 - Carta de Intenções – Professora Frida

Carta de intenção

A minha carta de intenção anterior encerrou cheia de expectativas com relação a ampliação do repertório gráfico em desenho com as crianças, e o início de um incrível projeto com a temática do cinema que nasceu do interesse das próprias crianças.

Subitamente... sem entender a gravidade de toda a situação, acreditando que aquilo seria por pouco tempo me vi sendo tirada das crianças!

Dias antes de tudo isso relacionado a pandemia acontecer evitei pegar nas mãos delas nos momentos de ida as refeições ou outras propostas. Foi muito estranho ver a Y, querendo pegar na minha mão e eu evitando... Outras crianças querendo fazer a mesma coisa e eu evitando... Foi estranho evitar os afetos de uma turma muito carinhosa! A com o passar dos dias a gravidade do assunto COVID19 passou a ficar mais latente e por fim as crianças foram dispensadas por precaução. Ainda ficamos cumprindo o horário por alguns dias até que de fato éramos para ficar em casa...

Ainda achava que seria por pouco tempo!

Mas os dias foram passando e percebi que não.. Que isso se desdobraria por algum tempo!

Em coletivo, a intenção dos professores foi postar vídeos no face book, de modo acolhedor com propostas que seriam de acesso as famílias e seus contextos sem cunho didático mas acima de tudo que favorecesse as experiências e vivências junto aos familiares.

Os vídeos se tornaram nossa ferramenta pedagógica de intencionalidade, porém poucas famílias interagem nos comentários na página oficial da escola.

Me sentia angustiada por não estreitar o vínculo com as crianças, pois foi tão pouco tempo junto delas e após algum tempo foi entregue a mim a lista com os números de telefones das famílias para que eu pudesse acessar as crianças por um outro canal de contato, já que pela face book não tive sucesso!

A intenção foi de criar um grupo de whatsapp e estreitar os laços com as crianças, por meio de conversas, áudios e fotos... em vão...

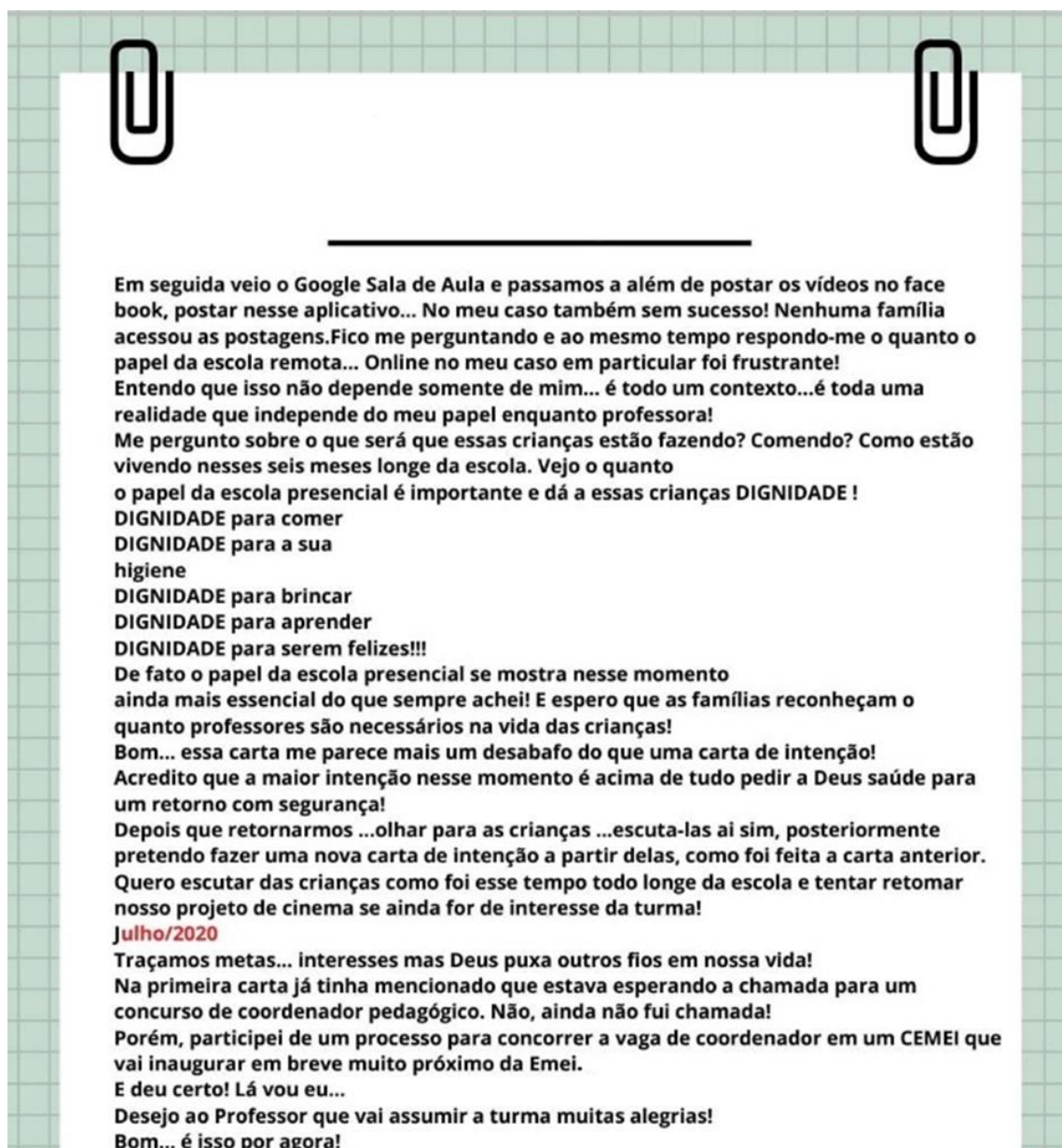
Somente cinco famílias aceitaram, as demais o número não existe ou não respondeu minhas mensagens. Inicialmente foi bacana, as crianças enviavam áudios,

fotos mas com o passar do tempo, as famílias não respondiam mais alegando estar trabalhando e até que nenhuma criança mais conversou comigo pelo grupo. Assim resolvi desfazer o grupo e retirar os contatos. Tentativas mas infelizmente não deu certo!

Fonte: Professora Frida

A carta da professora narra um pouco do percurso vivido antes e durante o período de atendimento remoto. Havia expectativas de um projeto com a turma, mas, surpreendidos pela pandemia, foi preciso repensar formas de comunicação com as famílias e crianças que Frida avaliou sem sucesso. Nesse período, Frida não registrou o planejamento no diário de bordo, pois não viu sentido nessa forma de registro, já que estava sem contato com a turma. As propostas que eram enviadas para as crianças acabaram sendo “atividades isoladas”, que ficaram guardadas em uma pasta com os “planos de aula”. Em seu “desabafo”, como assim chamou, evidenciou o quanto as interações são importantes para o processo educativo e o quanto a escola é um local de encontros, como podemos ver na continuação de sua carta:

Figura 7 - Carta de Intenções – Professora Frida (continuação)



Fonte: Professora Frida

Já a professora Luiza contou que em sua escola, as professoras se dividiram em quatro grupos que tinham a tarefa de planejarem propostas semanais para todas as turmas, que cada semana um grupo ficava responsável por esse planejamento, que envolvia também a postagem no GSA, edição de vídeos se fosse o caso. Semanalmente, todos os grupos se reuniam com a coordenação para compartilhar o planejamento e tinham encontros de formação e informes com todos os funcionários da escola.

Viola percebeu que, nesse período, recebeu mais crianças em sua turma, assim como em sua escola, pois muitas famílias das crianças que eram matriculadas em escolas particulares procuraram a rede pública no período. Usou o *WhatsApp* como ferramenta para manter contato com as crianças e famílias e destacou algumas propostas realizadas, como: “roda de história” com a participação das famílias, que liam histórias durante chamadas de vídeo; mensalmente, comemoravam os aniversários das crianças e em cada mês, fizeram a comemoração em um idioma; fazia chamadas de vídeo com a turma, frequentemente, o que no começo, foi difícil organizar, porque todos queriam falar ao mesmo tempo, mas viu que era uma boa estratégia de contato e interação com e entre as crianças.

As propostas que planejava, além de constarem na plataforma oficial da RME, eram gravadas com um breve vídeo da professora, apresentando-as e, depois, compartilhava com as crianças as experiências nos encontros virtuais:

[...] cada ação que a gente manda ou produz um vídeo, eu procuro me filmar antes, falar, ou mandar um áudio, fazer um acolhimento, para ser o mais próximo possível, mais humano possível. E aí, quando eu quero que as crianças participem eu falo diretamente com elas e quando eu vejo que uma ação educativa foi um fracasso, eu peço para elas me contarem, porque não me responderam, tento interagir mesmo, e a gente troca nas reuniões que a gente faz online. (professora Viola, 2020)

Apesar das dificuldades, as professoras apresentaram alguns aspectos positivos que aprenderam vivenciando esse período. Frida, por exemplo, mencionou ter aprendido a usar e incorporar ferramentas tecnológicas em seu trabalho. Luiza afirmou que as redes sociais, como aplicativos de mensagens, aproximaram o contato com as famílias: “*embora a gente esteja nesse período de distanciamento, de certa forma, a gente nunca esteve tão próximo das famílias. O fato de você ter um WhatsApp ... porque as nossas famílias visualizam acho que quase que cem por cento pelo WhatsApp*” (professora Luiza, 2020). Nise e Luiza tiveram maior foco nas atividades formativas em suas escolas, já que o acesso das famílias às propostas para bebês e crianças era pouquíssimo frequente. E nas escolas das duas professoras, o tema dos estudos foi relações étnico-raciais. Luiza relatou:

Então eu falei, a gente podia trazer essas discussões, essa temática das relações étnico-raciais, agora, para esse momento. Que nunca se pensou tanto, nunca teve tanta oportunidade de estar junto com eles, né, como a gente tá tendo agora, embora a gente esteja distante. Aí, a gente acabou idealizando, da gente convidar alguns colegas, alguns especialistas até da própria rede para gente fazer com eles, pequenos vídeos, para discutir algumas questões: o que que é representatividade, o que é essa questão da circularidade, o que é o racismo, o que é racismo institucional. (professora Luiza, 2020)

A escola dela conseguiu contato com três formadoras e uma delas gravou um vídeo para a comunidade escolar com os conceitos que Luiza mencionou no relato para, depois, a escola fazer uma conversa com as famílias.

Pensando nos caminhos percorridos pelas professoras nesse período, o artigo de Paulo Fochi (2020)⁵⁰, publicado no início da suspensão do atendimento presencial sobre como zelar pelos princípios da educação infantil em tempos de pandemia, enfatizou que as interações e as brincadeiras são o fio condutor dessa etapa de ensino (Brasil, 2010) e havia um risco das escolas retrocederem a práticas escolarizantes, com “atividades de folhinhas” para as crianças fazerem em casa. O autor chamou atenção para o que é essencial nessa etapa, com destaque às interações, afinal, para bebês e crianças pequenas as interações em seus grupos com os adultos, com os espaços e objetos são a base de suas aprendizagens. As interações também promovem “a ética dos encontros”, e sem eles, a atuação da escola e da docência, especialmente na educação infantil, fica prejudicada.

Além disso, na carta de intenções da professora Frida, vemos sua preocupação com o distanciamento físico dela com as crianças, pois com as escolas sem atendimento às crianças, houve um aumento nas questões de desigualdade social e vulnerabilidades, que afetou muitas das famílias das crianças de sua escola e da rede como um todo. Não à toa, a SME entregou cestas básicas às famílias e estudantes vinculados a programas de assistência social. Muitas escolas, como a de Frida, por exemplo, arrecadaram e distribuíram alimentos às famílias nesse período e a SME publicou uma Instrução Normativa para os encaminhamentos ao Conselho Tutelar e Vara da Infância em casos de suspeita de violência (IN n. 20/2020).

Ainda sobre o artigo de Fochi (2020), o autor destacou que além de se pensar nas propostas para o ensino remoto emergencial, nas interações e brincadeiras, uma ideia de futuro se fazia necessária, apesar das incertezas sobre a duração do que estava sendo vivenciado na sociedade: *“Se é muito difícil pensar em um futuro no meio dessa incerteza,*

⁵⁰ Paulo Fochi: “Como zelar pela educação infantil em tempos de isolamento social?”. Disponível em: <https://lunetas.com.br/como-zelar-pela-educacao-infantil-em-tempos-de-isolamento-social/> . Publicado em 27/04/20. Acesso em 04/06/2023.

também sei que, mais do que nunca, precisamos criar uma ideia de futuro (...) Quando criamos uma ideia de futuro, criamos um lugar para se movimentar, para querer ir”.

Sobre isso, foi possível observar na carta de intenções da professora Frida, escrita em julho de 2020 e em um trecho da carta de intenções da professora Viola, escrita em agosto de 2020, onde apresentam uma “ideia de futuro”, pensando a retomada do atendimento presencial, como podemos verificar:

Figura 8 - Carta de intenções professora Viola

Carta de Intenções

São Paulo, agosto de 2020.

Queridas famílias e comunidade escolar!

Escrevemos esta carta para contar o processo realizado desde o mês de março, onde se iniciou a suspensão das aulas presenciais em virtude da pandemia pelo COVID-19 e registrar nossas intenções daqui para frente.

(...) A reflexão sobre a acolhida para o retorno de nossas crianças e familiares, com os devidos cuidados e seguindo as orientações oficiais dos órgãos de saúde, a temática de prevenção e autocuidado, se torna parâmetro permanente para as abordagens em nossas reuniões.

Compreendemos que, ao regressar, haverá a necessidade de um olhar atento para o resgate das emoções e sensações das crianças, oportunizando momentos de conversas, brincadeiras e sensibilizações sobre o momento em que permanecemos em casa e sobre como procederemos no nosso dia a dia. Esse momento envolverá todos os profissionais da escola e a adequação dos espaços. Orientaremos as crianças e famílias sobre os cuidados de prevenção à saúde e apoio frente à pandemia em condutas educativas e respeitadas aos direitos humanos.

Teremos que repensar as possibilidades de realização das brincadeiras, porque são extremamente importantes: favorecer a construção da identidade da criança, possibilitar a interação, o desenvolvimento das linguagens e criatividade. Estamos nos preparando e adaptando o ambiente escolar para esse retorno.

Nossa expectativa também é grande para rever nossos parceiros de trabalho e as crianças, assim como a interação dos educadores no desfrutar das diversas possibilidades de brincadeiras e descobertas que cada cantinho nos traz. (...)

Certamente com a possibilidade de retorno às aulas presenciais, nossa EMEI passará por um profundo “reinventar-se” (já estamos fazendo as adequações necessárias), com um formato diferenciado de experiências que garantam narrativa, materialidade, interação e tempo.

Nosso convite é para que todas as crianças e familiares se unam a nós nesse processo tão intenso, para que possamos fazer dessa “nova escola”, um espaço inclusivo, alegre, lúdico e cheio de possibilidades. Afinal, nossas crianças são merecedoras e sujeitos de direito à educação de qualidade.

“É preciso uma aldeia inteira para se educar uma criança.” – provérbio africano.

Com muito amor e o coração transbordando de saudade,

Equipe da EMEI

Fonte: Professora Viola

Somente no ano seguinte, em 2021, as escolas da RME retomaram o atendimento presencial de forma gradativa até totalizar cem por cento do atendimento. Contudo, ainda sem acesso à vacina para os educadores e bebês, crianças e estudantes, adotando protocolos de higiene, uso de máscaras para toda comunidade escolar (exceto os bebês), distanciamento físico e muitos desafios nos (re)encontros. E por se tratar de um período ocorrido após a realização das entrevistas com as professoras, esse aspecto do retorno ao atendimento presencial não será tratado nessa pesquisa.

3.3 A DIMENSÃO DOS REGISTROS NA AVALIAÇÃO PEDAGÓGICA

Na obra de Madalena Freire “Observação, registro e reflexão” (1995), a autora discute esses três pilares do processo de formação permanente docente e sobre a práxis pedagógica: ação-reflexão-ação. O pensamento é a primeira instância desse processo, mas precisa ser refletido e materializado por meio dos registros. Inicialmente, os registros reflexivos podem soar mais como “desabafos” do cotidiano, mas à medida em que o educador se apropria desse fazer, vai permeando essa reflexão-registro à luz das teorias que o embasam. Para Freire, a escrita, a reflexão “disciplinam o pensamento para a construção do conhecimento e do processo de autoria (...) mas escrever, registrar não é fácil (...) a escrita compromete, obriga o distanciamento do produtor com seu produto, rompe a anestesia do cotidiano alienante” (Freire, 1995, p. 45).

Nesse sentido, os registros do trabalho pedagógico na educação infantil devem pautar-se pelas observações do cotidiano vivido e refletido (São Paulo, 2019) porque, segundo Madalena Freire (1995, p. 17), as observações não ocorrem sem pauta, ou sem planejamento, pois “observar uma situação pedagógica é olhá-la, fitá-la, mirá-la, admirá-la para ser iluminada por ela”. Dessa forma, é possível historicizar, comunicar sobre esse cotidiano e dar pistas para novos planos – replanejar.

Na perspectiva dos registros para a avaliação pedagógica, as professoras apresentaram alguns de seus registros, seja os que têm o dever de realizar, como a carta de intenções, os registros de planejamento e relatórios, seja os que optam por fazer dentro de cada modalidade, por exemplo, se registram o planejamento em diário de bordo ou semanário ou como registram os percursos das crianças, que no caso delas, usam o portfólio ou “blocão”.

A professora Frida compartilhou o portfólio de um projeto que realizou com as crianças, o relato de prática sobre esse projeto que foi submetido à uma premiação, cartas de

intenções dos anos de 2019 e 2020 e relatórios do acompanhamento das aprendizagens de 2018. Mencionou que para compor seus registros faz uso de fotografias, vídeos e transcrições das falas das crianças, anotações em blocos de notas no celular e usa uma ferramenta para organizar esses registros (Padlet), que ajuda na elaboração dos relatórios. Sobre seus registros de planejamento, acredita que sempre escreveu na perspectiva do “diário de bordo”, ainda que chamando de “semanário”, pois já colocava reflexões sobre as ações com as crianças, imagens e transcrições das falas das crianças para repensar novas ações.


Frida redigiu a primeira carta de intenções no início de 2020, antes das aulas começarem, quando retornou para a escola, pois, em 2019, estava como formadora na DIPED. Um mês depois, observou que as crianças precisavam ampliar o repertório sobre os desenhos que produziam. Então, incluiu novas intenções nesse registro, depois, com a suspensão do atendimento presencial, como vimos nas cartas que escreveu já durante o atendimento remoto, a escrita teve outro foco, outros olhares. Podemos observar as cartas escritas pela professora no primeiro bimestre de 2020:

Figura 9 - Carta de Intenções – Professora Frida II

Esta minha carta de intenção deu início muito antes mesmo de conhecer as crianças!!!
 21 anos de magistério e neles, apenas um ano fora da sala de aula...
 Foi bom? Sim!
 Aprendi? Muito!
 Amadureci? Demais!
 Mas a saudade do chão da escola falou mais alto!
 Só Deus sabe a alegria de estar de volta com as crianças!
 É janeiro...
 Férias, curtir a família, viajar, mas lá no fundo busquei, pesquisei coisas, informações e ideias para fazer com as crianças!
 Fico aqui imaginando como será a turma de 2020!
 O fato de estar esperando o concurso de coordenador me chamar, eleva a um misto de reencontro e ao mesmo tempo de despedida! Mas o que me deixa feliz é de se manter mesmo num futuro próximo na gestão, mas estar em um cargo dentro do território da escola!
 Estar na escola é ver as intenções de fato acontecerem! E é isso que pretendo com esta carta de intenção: trazer intencionalidades e não ações estabelecidas e definidas!
 Ainda não conheço as crianças!
 Preciso vê-las
 Preciso escutá-las
 Preciso observá-las
 E descobrir juntas um mundo repleto de possibilidades!
 O que me move nesse retorno?
 Quais fios serão puxados nesse caminhar?
 O observar... o escutar... o olhar!
 Essas são as minhas ações iniciais nesta primeira Carta de intenção:
 Quem são essas crianças? Quais histórias elas carregam? Que repertório nas múltiplas linguagens? Tem criança de inclusão?
 É um início cheio de perguntas e curiosidade em conhecê-las.

Fonte: Professora Frida

Figura 10 - Carta de Intenções – Professora Frida II (continuação)



É Fevereiro...

Reunião de pais, pude estar mais próximo de alguns familiares que vieram nos conhecer.

As dinâmicas de sensibilização, a explanação de nossas ações pedagógicas foram acolhidas com muito carinho!

Conversei com os pais que a parceria seria fundamental para o sucesso das nossas proposições junto às crianças!

É Fevereiro...

As crianças vieram na semana de adaptação em uma quantidade pequena, em torno de dez e acolhemos de um jeito todo especial, com bolhas de sabão!

E que essa bolham ecoem...voem tal como as crianças por todos os espaços da escola!

Intenções... hummm ainda tão cedo para trilhar!

Fevereiro... Feriados...

Uma observação inicial que enxerguei foi com relação as crianças encerrarem os registros gráficos em desenho muito rapidamente! Sabemos que elas se dispersam facilmente quando produzem, mas percebi que estavam fazendo o desenho por fazer, pintando por pintar, sem muito se importar com o que estavam registrando graficamente... Mas também percebi que era falta de repertório.

Nesse sentido, essa foi uma das intenções traçadas para esse início, ampliar o repertório gráfico em desenhos por meio de desenhos de observação, desenho de imaginação, desenhos com interferências para observar esse percurso gráfico das crianças.

Além disso, tenho a intenção de realizar um "Jornal Mural", enviando a cada mês para as famílias um jornal com imagens e narrativas dos acontecimentos da turma mês a mês. Sendo esta ação uma forma de estreitar os laços com a família e uma forma de elas acompanharem o que estamos realizando com a turma.

E por fim, por ainda ser o mês de Fevereiro, organizar um dia do brincar diferente! Cada semana estarei enviando aos pais um bilhete solicitando algo para compor essa brincadeira: Semana do lençol, semana da brincadeira de cozinha, semana do sapato do adulto, semana da roupa do adulto, semana do chapéu... com isso trazer por meio do brincar situações relacionadas ao brincar da infância das famílias!

Encerro esta carta com um observável nessa última semana de Fevereiro: As crianças trouxeram lençol para o "dia do lençol" e brincaram de: Cinema!!

Acho que vai nascer nosso projeto!

Mas fica essa narrativa para a carta do mês de março

Fonte: Professora Frida

Segundo a Orientação Normativa de Registros (São Paulo, 2019), a escrita das cartas é um processo de autoria docente, resgata caminhos trilhados e possíveis ações a realizar. Em suas cartas, Frida conta um pouco de sua trajetória como professora e dá indícios de algumas

propostas com as crianças, uma delas, inclusive, de um projeto que estava surgindo (do cinema). Interessante perceber que não fez uma única carta para o semestre, mas foi reescrevendo mensalmente a partir das demandas que emergiam com as crianças e famílias. Na ON, verificamos que “a elaboração da Carta de Intenções, por ser atividade autoral de cada professora(or), não pressupõe modelos fixos, sua linguagem pode favorecer seu compartilhamento com crianças e famílias/responsáveis para que se aproximem do processo vivenciado desde o início” (São Paulo, 2019, p. 31).

Já a professora Luiza compartilhou os seguintes registros de 2019: uma carta de intenções, trechos do diário de bordo sobre o projeto “Viagem para a África” e ações do “Conselho Mirim” (que serão discutidos no próximo capítulo) e o portfólio desse projeto e relatórios do acompanhamento das aprendizagens dos dois semestres. Relatou que no diário de bordo, usa fotografias das ações com as crianças para ilustrar seus registros, anota suas intenções para o planejamento, o que foi vivido, as interações, falas e expressões das crianças e suas reflexões sobre essas observações, que a ajuda a planejar as semanas seguintes e adequa conforme os interesses das crianças:

[...] toda semana eu costumo fazer um registro reflexivo, daquilo que foi, daquilo que eu observei, daquilo que eles me trouxeram (...) aí vou fazendo esses registros, das falas das crianças; muitos registros fotográficos, através de vídeos também. Eu comecei a partir do ano passado, a colocar imagens, pequenas fotos para ilustrar aquilo que eu descrevia do que eu observei, eu comecei a colocar fotos no meu diário de bordo, ilustra mais e torna mais vivo também. (professora Luiza, 2020)

No portfólio, Luiza coloca textos sobre o percurso do projeto e das crianças, fotografias, produções das crianças (como desenhos, por exemplo) e esse material fica à disposição das mesmas, que participam da construção dos portfólios, os quais ficam em pastas guardadas em prateleiras na altura delas, durante os dois anos que ficam na EMEI para depois levarem para casa. Comentou que tem poucas devolutivas de seus registros pela coordenação, mas que socializa as práticas pedagógicas nas formações com o grupo de professoras.

A ON de registros (São Paulo, 2019, p. 63) conceitua os registros em portfólios com proposições realizadas pela professora Luiza, como podemos observar:

O portfólio individual registra os percursos, as reflexões e as memórias dos bebês e das crianças ao longo do ano, suas interações com o grupo a que pertencem, bem como as reflexões docentes sobre esses percursos. Diante disso, não será uma simples coletânea de momentos ou álbuns de fotos. Precisa revelar percursos, caminhos vividos, mudanças de hipóteses dentro das propostas que nasceram da escuta atenta das(os) professoras(es). Sua construção envolve um projeto de trabalho que unifica: a escuta dos bebês e das crianças; o registro de qualidade da(o) professora(or); a escuta das famílias; os registros fotográficos e as produções deles. As crianças devem escolher as imagens mais significativas e as produções de que mais gostaram para compartilhar com os colegas e com suas famílias.

Sobre a carta de intenções, comentou: “*eu achei bem bacana essa escrita autoral do que a gente vai propor, do que a gente vai traçar junto às crianças*” (professora Luiza, 2020), e podemos comparar sua primeira carta, redigida em 2019, e a carta escrita no ano seguinte:

Tabela 14 - Cartas de Intenções professora Luiza

Carta de intenções - 2019	Carta de intenções - março/2020
<p>Para as Crianças da “Turminha do 6 D”:</p> <p>Partindo da ideia de que esta carta possa ser associada ao roteiro de uma viagem e que sua intencionalidade é o reflexo de nossos planos, sonhos e expectativas, acredito que cabe incluir aqui a bagagem que seguirá comigo para meu trabalho com as crianças, neste ano de 2019, e esta certamente perpassa por minha história construída na educação e, em particular por minhas vivências e experiências na educação infantil, um universo encantador de grandes desafios e imensas possibilidades...</p> <p>E aqui estamos nós novamente, prontos para embarcar num universo de aprendizagens repleto de descobertas e aventuras algumas previsíveis, mas tantas outras inesperadas, e talvez seja este misto de “certezas e surpresas”, que torna tão encantadora esta viagem. E certamente o que me faz continuar a seguir nela entre tantas outras coisas é a grandiosidade do olhar curioso e investigativo de nossas crianças, com os olhos de quem está descobrindo, significando e ressignificando o mundo que as cerca com tanta intensidade, que pego emprestada a fala de Barbosa (2008) quando afirma que sem exagero: “elas quase explodem de tanta curiosidade”.</p> <p>E nessa dinâmica de desvendar e dar sentido ao mundo são capazes de enxergar desde “pequenos seres e fenômenos da natureza” até questões das “relações humanas” que para nós adultos, muitas vezes passa despercebido e que só podemos nos dar conta se tivermos um olhar e uma escuta atenta àquilo que elas tem a nos revelar através de suas falas, brincadeiras, descobertas, atitudes, inquietações e tantas outras linguagens pelas quais elas se expressam...</p> <p>Assim, trago como intenção focar nosso trabalho em dois eixos: A valorização do olhar investigativo das descobertas e</p>	<p>Olá, queridas Crianças da turminha do 5A, seus Familiares e toda Comunidade Escolar!</p> <p>Primeiramente, gostaria de me apresentar sou a Professora Madalena, já trabalho na educação há 22 anos e há 10 anos estou na educação infantil aqui na EMEI.</p> <p>Agora, gostaria de pedir licença para brincarmos com este texto e escrever esta carta como quem se prepara para o início de uma viagem, pois é assim que gosto de encarar essa nossa nova jornada que iniciamos aqui, como sendo todos passageiros viajantes para um destino, que embora traçado por um “roteiro de viagem”, é sempre inesperado, pois quando estamos com as crianças e podemos ver o mundo através dos olhos delas se abre um “infinito de possibilidades”.</p> <p>(...) Estarão com a gente nessa jornada os nossos funcionários do quadro de Quadro de Apoio, das Empresas Terceirizadas e da Gestão, todos têm uma função muito importante no acompanhamento do desenvolvimento de nossas crianças são grandes parceiros desse processo de “cuidar e educar” que está presente nos diversos momentos da nossa rotina atuando sempre com muita dedicação, profissionalismo e sobretudo afeto.</p> <p>Também contaremos com o apoio e a parceria da estagiária J., ela cursa Pedagogia e certamente deve estar trazendo uma bagagem muito rica e poderá trazer grandes contribuições a nossa viagem.</p> <p>(...) Espero assim, que os encantamentos sejam constantes, principalmente por que se tem uma coisa que me fascina em estar com vocês crianças é a capacidade que só vocês têm de enxergar o mundo com esse olhar curioso de quem está sempre interrogando o “por quê?” das coisas e assim contemplando, descobrindo, significando e ressignificando esse mundo que nos cerca.</p> <p>Por isso, acredito que vocês vão gostar muito de explorar nossas áreas externas como o</p>

curiosidades das crianças oportunizando e ampliando seu contato com a natureza, organizando espaços, tempos, materiais e metodologias com a intenção de que as crianças possam observar, explorar, investigar, formular hipóteses, enfim situações que oportunizem a interação entre as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos científicos socialmente construídos, como propõe as Diretrizes Curriculares (2009).

O segundo eixo será um olhar voltado para a discussão e reflexão da construção das relações humanas, pois é impossível iniciarmos essa viagem sem considerar o momento sócio-histórico em que estamos vivendo: Tragédias ambientais, humanas e sociais sendo anunciadas a todo momento e muitas delas motivadas pela crescente cultura do ódio que fomenta a violência, a individualidade e falta de empatia. Tudo isso torna urgente e necessário um trabalho voltado para essa temática para discutir as relações de gênero, diversidade e étnico-raciais.

(...) Sabendo que nossas crianças estão em processo de construção de identidade e este também se dá pela oferta de elementos culturais ao qual têm acesso, penso que é importante oportunizar a elas propostas de trabalho em que se possa reconhecer, discutir e valorizar a diversidade étnico racial, atendendo às leis 10.639/03 e 11.645/08. Apresentando e explorando assim, elementos das culturas africana, indígena e imigrante. Com brinquedos e brincadeiras, danças, músicas, culinária, adereços, roupas, livros e histórias que trabalhem a representatividade desses povos etc.

(Uma explicação sobre os Campos de experiências... grifos meus)

Ainda em analogia como uma viagem, esta carta tem a pretensão de se chegar a um destino que ao certo, certo mesmo não se sabe bem onde vai dar. Pode ser que cheguemos no final do percurso que almejamos ou que cheguemos muito além dele, não se sabe... São tantos tempos e contratempos a se viver...

O certo, é que já foi dado partida e que a vontade de se aventurar nesse caminho rumo a esse universo de possibilidades que nossas crianças têm a oferecer será sempre a mola

parque, o campo e nosso jardim, que além de oferecerem várias possibilidades de brincadeiras também nos dará a oportunidade de termos contato com a natureza que nos permite experimentar diferentes sensações como pisar descalços na grama, brincar com pedrinhas, gravetos, lama e que nos oferece grandes mistérios para observarmos, investigarmos, formularmos hipóteses. Enfim, fazemos inúmeras descobertas que nos permitirão compartilhar os saberes que trazemos em nossas bagagens e ainda construirmos conhecimentos que poderão seguir com a gente nessa e em outras viagens que continuaremos fazendo ao longo de nossas vidas.

E quanto a vocês, familiares que estarão junto conosco nessa viagem, tenho certeza que poderão se divertir muito também, então, podem ir se preparando para compartilhar sua bagagem com a gente e também para acrescentarem novas experiências e aprendizagens à de vocês. Com a participação da família essa viagem ficará muito mais divertida.

(...) Aqui na nossa EMEI, acreditamos que é muito importante ouvir a opinião de vocês para que possamos partilhar todas as decisões e ações sempre juntos. Para isso, temos o "Projeto Conselheiros Mirins", onde dois colegas de nossa turma serão escolhidos por vocês e poderão levar para as reuniões com a direção e os outros membros do Conselho as nossas ideias, opiniões e até reivindicações tudo num processo democrático onde a vez a voz de vocês e das outras crianças da nossa EMEI estará sempre em primeiro lugar.

(...) Assim, todas aventuras, descobertas e aprendizagens que formos colecionando nessa viagem, além de registradas em nossas memórias através de um cotidiano vivido e refletido no protagonismo de vocês crianças, também poderemos documentar através de fotos, vídeos, portfólios e relatórios avaliativos, que certamente estarão registrando os grandes momentos de nossa viagem.

Como disse no início dessa carta, nosso destino é inesperado. Mas, também ele não é o mais importante. Espero, que no final do ano, as "lembranças de momentos felizes" pelos caminhos que vamos percorrer sejam mais

<p>propulsora de quem acredita que o caminho é esse: que é através da Educação que poderemos construir e conhecer um mundo melhor, mesmo com tantas adversidades. Como nos ensina Paulo Freire:</p> <p>“...é preciso ter esperança... de verbo ESPERANÇAR...”</p>	<p>valiosas. Como diz a canção:</p> <p>“Para não perder a magia de acreditar na felicidade real, é entender que ela mora no caminho e não no final...” (Era uma vez- Kell Smith)</p> <p>Boa viagem...</p>
--	--

Fonte: Professora Luiza

Em ambas as cartas, a professora usa a linguagem direcionada às crianças e suas famílias com a metáfora da “viagem” sobre o que tem intenção de ofertar às turmas no uso dos espaços, materiais e nos diferentes campos de experiências (o qual foi suprimido da carta, dada a extensão do material). Na primeira carta, enfatiza o trabalho para a educação antirracista, e foi, em 2019, que realizou o projeto “Viagem para a África” com as crianças. Na segunda carta, inclui o trabalho dos demais educadores e participação das famílias nas ações com as crianças e cita o projeto dos “Conselheiros Mirins”, além das demais ações já apresentadas na primeira carta.

A professora Nise compartilhou alguns vídeos, registros de planejamento dos anos 2018 e 2019 e relatórios do acompanhamento das aprendizagens do primeiro e segundo semestres de 2018. Os registros do planejamento são feitos em um caderno (semanário) e nele, Nise também faz registros reflexivos sobre as experiências das crianças, novas proposições, dificuldades, encaminhamentos, falas e expressões das crianças, o que contribui para a escrita dos relatórios semestrais. Quando tem turma de berçário atribuída, o caderno é compartilhado com as colegas de sala. E no caso do material enviado, referente ao momento em que estava como professora de minigrupo II, portanto sem auxiliar de sala, e no outro período, a professora da tarde fazia seus registros em outro caderno.

Nise acredita que seus primeiros cadernos eram “rascunhos” e que em seu primeiro ano como professora de educação infantil trabalhava na perspectiva das “linguagens”. A coordenação pedagógica pedia para preencher no semanário os “quadrinhos” contemplando as diferentes linguagens, como relatou a professora: *“não tinha repetição de experiência, não tinha discussão de escuta. Então, é a experiência pela experiência. Então, um dia trabalha habilidades motoras, outro dia artes visuais e assim vai”* (professora Nise, 2020). Apesar de ter mudado a forma de fazer os registros, percebe a necessidade de melhorá-los, pois faz registros reflexivos do “depois”, mas o que vem “antes” – planejamento, que já faz com mais encadeamento, ainda quer melhorar incorporando a escuta das crianças. Segundo a professora

Nise: “ainda eu vejo uma deficiência nesse sentido: o que você planejou, o que você conseguiu fazer e fazer uma avaliação” (professora Nise, 2020).

Nise tem também um diário de registros pessoais sobre o cotidiano, pois, para ela, a questão de ter um caderno compartilhado com outras colegas inibe expressar suas opiniões de forma transparente nos registros. Mesmo assim, como tem mais desenvoltura nos registros, e algumas colegas não gostam de registrar, acaba ficando com essa tarefa quando compartilham turmas e fazem registros coletivamente.

Nas imagens abaixo, veremos alguns dos registros do diário de bordo da professora Nise, que contém a síntese dos meses de setembro e outubro de 2018, nos quais a professora realizou com as crianças: jogos teatrais com produção de máscaras, teatro com objetos, composição de “espaço cênico”, criação de personagens e enredo, o que as crianças vivenciaram como brincadeiras, recriando possibilidades, como no exemplo das caixas de papelão que brincaram dentro delas. Também apresentou músicas de vários estilos: orquestra de berimbau, música instrumental e música colombiana.

Figura 11 - Diário de bordo e transcrição do texto– professora Nise

<p><u>13. de Setembro</u></p> <p>Nesse mês procurei ler alguns materiais que pudessem referenciar alguma sequência de atividades em jogos teatrais. E nesse sentido além de se apoiar no jogo de máscara procurei inspiração no teatro de objetos.</p> <p>É preciso a confecção de máscaras, com caixas de papelão que deu certo parcialmente. Apesar deles terem se divertido e tentado brincar com a caixa, ela não era de tamanho e formato confortável para tal atividade.</p> <p>Busquei levar para a sala músicas de diferentes estilos em alguns momentos: Orquestra de Berimbau, Cesária Evora, Uakti, Marta Gomes (colombiana).</p> <p>Iniciei alguns jogos teatrais com sulfite, demarcando o espaço cênico e oferecendo um cesto para que eles pudessem criar um personagem e uma situação a partir do objeto. Inspirado em livros como “O lenço” e “O jornal” busquei criar situações lúdicas como: Era uma vez uma folha de papel que queria ser um pássaro, espada, bola...</p>	<p><u>Mês de Setembro</u></p> <p>Nesse mês procurei ler alguns materiais que pudessem referenciar alguma sequência de atividades em jogos teatrais. E nesse sentido além de se apoiar no jogo de máscara procurei inspiração no teatro de objetos.</p> <p>Fizemos confecção de “máscaras” com caixas de papelão, que deu certo parcialmente. Apesar deles terem se divertido e tentado brincar com a caixa, ela não era de tamanho e formato confortável para tal atividade.</p> <p>Busquei levar para a sala músicas de diferentes estilos em alguns momentos: Orquestra de Berimbau, Cesária Evora, Uakti, Marta Gomes (colombiana).</p> <p>Iniciei alguns jogos teatrais com sulfite, demarcando o espaço cênico e oferecendo um cesto para que eles pudessem criar um personagem e uma situação a partir do objeto. Inspirado em livros como “O lenço” e “O jornal” busquei criar situações lúdicas como: Era uma vez uma folha de papel que queria ser um pássaro, espada, bola...</p>
---	---

Fonte: Professora Nise

A professora avaliou algumas dessas propostas que, em determinada situação, não foram tão proveitosas com as crianças como esperava. Relatou sobre as dificuldades que teve após o retorno do recesso escolar e que buscou “alguma literatura” para se reencontrar no

percurso. Dedicou-se aos registros das propostas, aos registros individuais das crianças e aprendeu sobre critérios de observação das crianças, denominado “pauta do olhar”, uma definição semelhante à que vimos de Madalena Freire (1995, p. 17).

Figura 12 - Diário de bordo e transcrição do texto II – Professora Nise (continuação)

pelo material tornou o momento chato e penoso, porque eles
 coçavam, tiravam e pediam novamente para eu pintar.
 - No final não foi tão legal assim. Fiquei com vontade
 de tentar fazer a tinta corporal de amido ou com
 urucum e jenipapo.
 - Outros de falar e conversar, mais foram feitas
 exigentes em termos de relação com algumas crianças,
 a adaptação a escovação e a hora do sono, onde
 várias crianças começaram a manifestar o desejo de
 atenção.

Uma das razões para a ausência da escrita foi o
 impacto dessa fase que causou forte cansaço,
 frustração e desânimo. Fiquei em muitos
 momentos sem saber o que fazer e ansiosa
 procurando me apoiar em alguma literatura
 que me apoiasse. Portanto, me desorganizei.
 Ainda assim, segui tentando fazendo os
 registros (palavra ilegível) das propostas
 individuais das crianças e de alguns escritos
 das atividades, assim como pesquisei critérios
 de como realizar essas observações. Hoje conheço
 o nome de Pauta do Olhar.
 Observando o interesse de várias crianças pela dança
 procurei usar um momento diário para fortalecer o
 vínculo e a identificação com a linguagem.
 Observando o interesse de várias crianças pela dança
 procurei trabalhar com circuito, tendo em vista o forte
 interesse de várias crianças no grupo...

[...] pelo material tornou o momento chato e
 penoso, porque eles coçavam, tiravam e
 pediam novamente para eu pintar. No final não
 foi tão legal assim. Fiquei com vontade de
 tentar fazer a tinta corporal de amido com
 urucum e jenipapo.

O retorno de férias e os próximos meses foram
 bastante exigentes em termos da relação com
 algumas crianças, a adaptação e escovação e a
 hora do sono, onde várias crianças começaram
 a manifestar o desejo de atenção.

Observação: (trecho apagado por tratar da
 identidade das crianças).

Uma das razões para a ausência da escrita foi o
 impacto dessa fase que causou forte cansaço,
 frustração e desânimo. Fiquei em muitos
 momentos sem saber o que fazer e ansiosa
 procurando me apoiar em alguma literatura
 que me apoiasse. Portanto, me desorganizei.

Ainda assim, segui tentando fazendo os
 registros (palavra ilegível) das propostas
 individuais das crianças e de alguns escritos
 das atividades, assim como pesquisei critérios
 de como realizar essas observações. Hoje
 conheço como o nome de Pauta do olhar.

Observando o interesse de várias crianças pela
 dança (trecho apagado por tratar da
 identidade das crianças) procurei usar um
 momento diário para fortalecer o vínculo e a
 identificação com a linguagem.

(palavra ilegível) procurei trabalhar com
 circuito, tendo em vista o forte interesse de
 várias crianças no grupo...

Fonte: Professora Nise

Nise percebeu o interesse das crianças pela dança e propôs situações diárias para que
 dançassem e estabelecessem vínculos. Em outubro, continuou apresentando músicas,
 brincadeiras corporais, fez desenho de observação com degustação de fruta e as crianças
 observaram o processo de transformação de lagartas que encontraram no parque, como vemos
 a seguir:

Figura 13 - Diário de bordo e transcrição do texto III – Professora Nise (continuação)

Outubro	Outubro
<p>Procurei trabalhar durante uma semana alguns álbuns, fazendo interações com as crianças durante alguns músicas Tic Tic Toc, Tiquequê, Hélio Zinsky.</p> <p>Inspirada em uma proposta de desenho e movimento, busquei oferecer grandes pedaços de Kraft ao som de música instrumental e sugeri desenhos como: pulando (papel afixado alto na parede), deitada sobre a folha, sentada, com giz grande nas mãos.</p> <p>Continui incentivando as interações com as máscaras.</p> <p>Nesse mês procurando aprofundar a pesquisa no campo do desenho propus uma proposta de desenho de observação de frutas e a sua posterior degustação.</p> <p>Gostaria de ter finalizado a atividade com um palito de frutas com chocolate, mas acabou não dando certo. Mas, até o final do mês talvez eu consiga retomar.</p> <p>Nesse mês tivemos a oportunidade de pesquisas um pouco o processo de transformação da lagarta em borboleta, uma vez que encontramos uma lagarta no parque e borboletas também.</p> <p>Lemos o livro "Uma lagarta muito comilona", desenhamos frutas que aparecem no livro, conversamos a respeito desse animal a roda de conversa observando imagens.</p>	<p>Procurei trabalhar durante uma semana alguns álbuns, fazendo interações com as crianças durante algumas músicas Tic Tic Toc, Tiquequê, Hélio "Zinsky".</p> <p>Inspirada em uma proposta de desenho e movimento, busquei oferecer grandes pedaços de kraft ao som de música instrumental e sugeri desenhos como: pulando (papel afixado alto na parede), deitada sobre a folha, sentada, com giz grande nas mãos.</p> <p>Continui incentivando as interações com as máscaras.</p> <p>Nesse mês procurando aprofundar a pesquisa no campo do desenho propus uma proposta de desenho de observação de frutas e a sua posterior degustação.</p> <p>Gostaria de ter finalizado a atividade com um palito de frutas com chocolate, mas acabou não dando certo. Mas, até o final do mês talvez eu consiga retomar.</p> <p>Nesse mês tivemos a oportunidade de pesquisas um pouco o processo de transformação da lagarta em borboleta, uma vez que encontramos uma lagarta no parque e borboletas também.</p> <p>Lemos o livro "Uma lagarta muito comilona", desenhamos frutas que aparecem no livro, conversamos a respeito desse animal a roda de conversa observando imagens.</p>

Fonte: Professora Nise

No final do ano, Nise sintetizou as propostas realizadas com as crianças, de acordo com alguns eixos, como: músicas, brincadeiras (sensoriais, motoras e tradicionais), artes visuais, histórias, cantinhos e interações. E elencou algumas perspectivas para o ano seguinte nos aspectos que entendia como demandas para sua formação, tais como: bilinguismo (em virtude das crianças migrantes), desfralde, desenvolvimento motor e relações étnico-raciais, por exemplo:

Figura 14 - Diário de bordo e transcrição do texto IV – Professora Nise (continuação)

<p><u>Revisite o Semanário</u></p> <p>Como reagem aos objetos e espaço organizado? E às músicas?</p> <p>Quais gestos e movimentos com o corpo já realizam? Com quem interagem?</p> <p>Quem se aproxima de imediato? Quem não?</p> <p>Algumas propostas realizadas:</p> <p><u>Cantinhos organizados:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Apelo estético • Possibilita escolha • Possibilita interações diferentes <p><u>Materiais de largo alcance</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Madeiras, cones, canos, buchas, tecidos, lixas, potes diversos (metal, alumínio, plástico), colheres de madeira, plástico, copos e outros • Caixas • Caixas sensoriais (fotos de animais) • Caixas sonoras (tirar um tema para música) <p>Ampliaram possibilidades de interação</p>	<p><u>Revisitei o Semanário</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Como reagem aos objetos e espaço organizado? • E às músicas? • Quais gestos e movimentos com o corpo já realizam? • Com quem interagem? • Quem se aproxima de imediato? Quem não? <p>Algumas propostas realizadas:</p> <p><u>Cantinhos organizados:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Apelo estético • Possibilita escolha • Possibilita interações diferentes <p><u>Materiais de largo alcance</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Madeiras, cones, canos, buchas, tecidos, lixas, potes diversos (metal, alumínio, plástico), colheres de madeira, plástico, copos e outros • Caixas • Caixas sensoriais (fotos de animais) • Caixas sonoras (tirar um tema para música) <p>Ampliaram possibilidades de interação</p>
<p><u>Apreciação musical</u></p> <p>Africana Andina Guarani Infantis diversas (Hélio Zinsky)</p> <p>MPB (forró, rock)</p> <p>• Vídeos</p> <p>Animais (sons) Crianças (suas produções) Barbatusques Clips de música "africana"</p> <p>• Estímulo sensorial</p> <p>Caminho com caixas Bolinhas de gel Macarrão cozido</p>	<p>• Apreciação musical</p> <p>Africana Andina Guarani Infantis diversas (Hélio "Zinsky")</p> <p>MPB (forró, rock)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Vídeos <p>Animais (sons) Crianças (suas produções) Barbatusques Clips de música "africana"</p> <ul style="list-style-type: none"> • Estímulo sensorial <p>Caminho com caixas Bolinhas de gel Macarrão cozido</p>
<p>• Ampliamos a brincadeira para movimentos da <u>Yoga</u></p> <p>Música Guarani e objetos indígenas para o acolhimento</p> <p>• Estímulo motor: chutar, pegar e jogar a bola, pega-pega e a dança do camaleão</p> <p>• Contação de histórias: Chamar a história: vem história Apito A música de início</p>	<p>• Ampliamos a brincadeira para movimentos da <u>Yoga</u></p> <p>Música Guarani e objetos indígenas para o acolhimento</p> <ul style="list-style-type: none"> • Estímulo motor: chutar, pegar e jogar a bola, pega-pega e a dança do camaleão • Contação de histórias: Chamar a história: vem história Apito A música de início

<p><u>Planejamento para o próximo ano</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Recurso • Projeto • Estudou Ritual <ul style="list-style-type: none"> Instalação Ligia Clarke Helio Oiticica Performance Bilinguismo Desfralde Desenvolvimento motor • Enfoque nos livros <ul style="list-style-type: none"> Todo mês comprar 1 e compartilhar • Acervo: Étnico-racial <ul style="list-style-type: none"> Ampliar • Todo mês um livro 	<p><u>Perspectivas para o próximo ano</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Registro • Projeto • Estudou Ritual <ul style="list-style-type: none"> Instalação Ligia Clarke Helio Oiticica Performance Bilinguismo Desfralde Desenvolvimento motor • Enfoque nos livros <ul style="list-style-type: none"> Todo mês comprar 1 e compartilhar • Acervo Étnico-racial <ul style="list-style-type: none"> Ampliar • Todo mês um livro
--	--

Fonte: Professora Nise

Observa-se que os registros da professora Nise apresentam sua oferta às crianças de diferentes propostas contemplando os campos de experiências, sinalizam alguns dos interesses e curiosidades das crianças, o que a professora traz para ampliar o repertório da turma. Também dá indícios de novas projeções e revela as dúvidas, anseios e angústias da professora. Não há um “modelo” para a escrita desses registros; há elementos necessários e a importância de se romper com o que a própria professora chamou de “quadrado”, onde são preenchidos momentos do dia e da semana com “atividades”, muitas vezes desencadeadas de um tema ou contexto.

Loris Malaguzzi, educador italiano, precursor de escolas de vilarejos italianos no pós-segunda guerra mundial, e também das Pedagogias Participativas, incentivava as professoras a escreverem sobre o cotidiano com as crianças, e uma pergunta norteadora para esses registros era: “O que te encantou hoje?”. Sendo assim, os registros de planejamento devem conter as propostas ofertadas às crianças, reflexões sobre como as experienciaram e sobre a cotidianidade, tal como vimos em Ribeiro (2022), pois esses registros também devem capturar os diferentes momentos do cotidiano das crianças no CEI ou na EMEI.

No e-Book “Cadernos de Memórias” (São Paulo, 2022), a professora Renata Honora apresenta uma coletânea de seus registros de planejamento, que denomina “Cadernos de memórias”, juntados em seus mais de trinta anos como professora de EMEI na cidade de São Paulo. Esses cadernos contêm uma estética e organização próprias da Professora com marcas de sua formação em Educação Artística e como participante de grupos de estudos e pesquisa

do Centro Loris Malaguzzi, em Reggio Emilia, na Itália. Um de seus cadernos tinha o formato de “sanfona” para organizar os registros da professora e das crianças como se vê nas imagens:

Figura 15 - Cadernos de memórias

PERCURSOS DE REGISTROS



Neste caderno de memória (ano 2012) criei uma “sanfona” para ir anexando os percursos vividos com as crianças. Foi um jeito que encontrei para visualizar as projeções, ações vividas e experimentadas pelas crianças, encaminhamentos, relançamentos... Saliento que este percurso vem acompanhado de outros registros do cotidiano neste mesmo caderno. Ele é apenas uma visão geral do percurso.

Utilizei recursos de textos, imagens, tabelas, mapas projetivos/interpretativos/reflexivos do processo. Fui pensando e criando de forma autoral contemplando o currículo a ser trabalhado com as crianças.

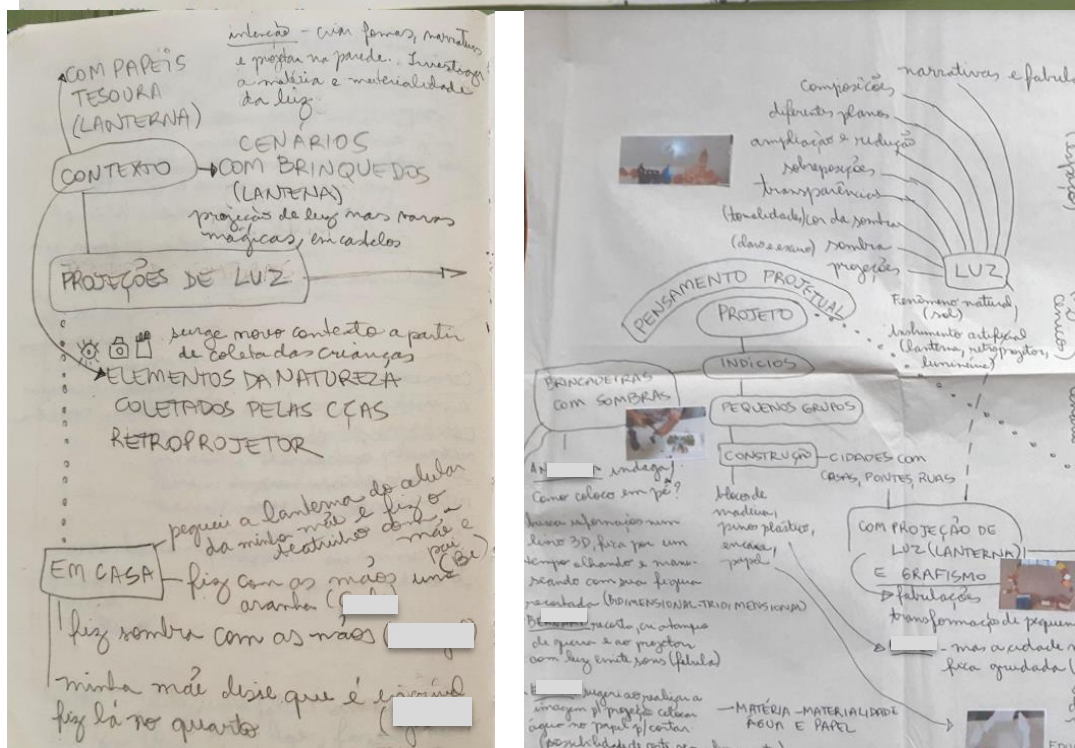
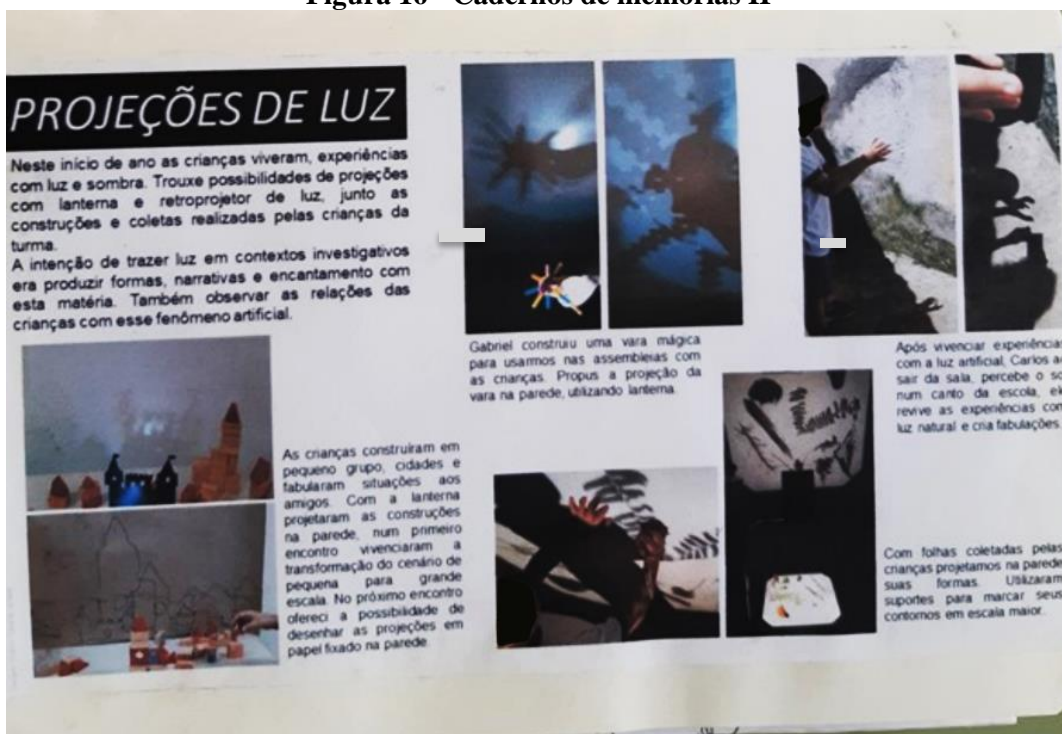
Neste formato qualquer pessoa que folheasse o caderno podia compreender as ações pedagógicas que estavam acontecendo com as crianças deste grupo.

Fonte: Professora Renata Honora (2022)⁵¹

A forma como são apresentados os registros de planejamento, do percurso das crianças e das reflexões da professora também tem fotografias, textos narrativos dos percursos e mapas conceituais, ou, como é chamado pela Renata - “registros projetuais”. Nas projeções, estão as experiências propostas às crianças, materiais e materialidades a serem usados, assim como os espaços e algumas pistas que as próprias crianças dão em suas falas e narrativas:

⁵¹ Consta o nome da Professora, pois trata-se de citação de obra publicada.

Figura 16 - Cadernos de memórias II



Fonte: Professora Renata Honora (2022)

Observa-se nos “Cadernos de memórias” uma forma que rompe com o padrão de registros de planejamento, pois mesmo evitando o uso do “semanário”, de modo geral, as professoras participantes utilizam registros em cadernos com pauta, onde escrevem textos com as propostas a realizarem com as crianças e, depois, reflexões sobre elas; acrescentam fotos para ilustrar esses registros e transcrições de falas das crianças. Na trajetória

profissional, todas comentaram terem feito em algum momento a escrita de “semanários”, com campos a preencher dos dias e horários. Dolores, por exemplo, relatou que na primeira escola que trabalhou como professora, utilizava o semanário (que chamou de “preencher quadradinhos”) e o diário de classe para os registros de planejamento. Na segunda escola onde trabalhou, as professoras compartilhavam um caderno da turma, ainda no formato de “semanário”. Nesse período, Dolores passou a usar o verso das páginas para escrever sobre situações do cotidiano com os bebês e tinha devolutiva da coordenação desses registros, sugerindo novas ações e indicando leituras, por exemplo.

Dolores também fazia anotações sobre as observações das crianças, o que chamou de “registros avulsos do cotidiano”: blocos ou folhas que levava no bolso para capturar momentos significativos, ou dos “encantamentos”, como diria Malaguzzi. Esses registros compunham os registros individuais dos bebês e crianças e ajudavam no (re)planejamento:

Eu aprendo que o meu registo reflexivo, ele precisa contar a história daquela professora que está atuando. Então, eu lembro que eu tinha esse hábito de caderninho, então, tinha, eu embora com muitas folhinhas assim no meu avental e depois juntava aquilo. Chegava em casa e digitava e tinha coisas muito ricas ali. Porque o que eu levava ali, era minha experiência com as crianças. (professora Dolores, 2020)

Posteriormente, passou a escrever em diários de bordo, acrescentando fotos, relatos, falas das crianças e “mini-histórias”, como relata: “*Sempre gostei de usar o diário de bordo com fotos e/ou sequência de fotos, falas e relatos para o meu registro*” (professora Dolores, 2020). Paulo Fochi (2015, p.93) define que as mini-histórias são um conceito de David Altimir (2010), que diz respeito a uma sequência de registros fotográficos, reflexões docentes e pequenas narrativas para comunicar o cotidiano dos bebês e das crianças com a comunidade escolar.

Dolores também mencionou a escrita das cartas de intenções como um registro autoral sobre sua atuação docente, seja com as crianças ou com os colegas educadores, conforme afirmou: “*a carta de intenções chegou para que eu tivesse a experiência de garantir a interlocução das minhas intenções tanto com o grupo, quanto com os educadores. Uma forma de eu narrar o que eu via como possibilidade de percurso e criação de contextos*” (professora Dolores, 2020).

Como no período da gravação da entrevista em diante, a professora já estava atuando no Centro de Formação referente à uma DRE, os registros citados não puderam ser compartilhados, pois estavam na escola em que ela trabalhava. Dolores compartilhou um artigo com relato de prática de alguns projetos realizados na escola, que serão analisados no

próximo capítulo, pois tratam da questão da escuta e participação e das relações étnico-raciais e de gênero.

A professora Viola relatou que usa dois cadernos para registrar o planejamento, cuja escrita em um dos cadernos é fundamentada em vídeos, áudios e produções das crianças para pensar o planejamento; e no outro, registra as histórias e percurso do projeto “Culturas do mundo: a história de muita gente”, que entre as ações, tem a participação das famílias em rodas de conversa com as crianças, nas quais narram suas histórias de vida. Sobre essas fontes de registros a professora relatou:

*O jeito que "me encontrei" para realizar os registros é através de vídeos, áudios e as produções das crianças. Também uso a escrita, mas para captar o momento, adoro gravar o que as crianças falam, observar o jeito que se comunicam, as preferências, como vivenciam os espaços etc. (...) gosto de pegar esses momentos espontâneos que elas não estão me vendo, que entro ali e só observo. Então, eu tenho muitas fotos, muitos áudios, tem as avaliações, os registros. E os vídeos que eu amo filmar, acho que eu me encontro nesse momento que eu estou filmando as crianças. E eu gosto de escrever. Então, eu filmo, mas depois eu registro, eu tenho várias anotações de várias coisas para não perder.
(...) Eu tenho dois cadernos, com essas histórias. Eu quero que se torne um livro dessas histórias que eu ouvi. (professora Viola, 2020)*

Viola compartilhou o registro do percurso do Projeto acima citado, que será analisado no próximo capítulo, pois trata da dimensão das relações étnico-raciais, e também cartas de intenções, uma delas já apresentada no item sobre o período de atendimento remoto e a outra, elaborada em fevereiro de 2019, como segue:

Figura 17 - Carta de intenções - professora Viola II

Carta de Intenções

São Paulo, fevereiro de 2019.

Querida família,

É com imensa alegria que iniciamos o nosso ano letivo de 2019!

Neste primeiro momento, priorizamos o acolhimento das nossas crianças e suas famílias. É um momento especial para nós e toda comunidade escolar. A educação infantil é uma fase muito importante na vida das crianças, repleta de descobertas, desafios e encantos! É um período de transformação e crescimento!

Estamos felizes com a chegada dos pequenos, muitos pela primeira vez e também os que já faziam parte da nossa escola. Queremos proporcionar às nossas crianças boas experiências, vivências e que o acesso à educação de qualidade seja garantido, não vamos medir esforços para que o espaço escolar seja rico em aprendizagens, em novos saberes e principalmente que cada criança se desenvolva integralmente.

Gostaríamos de contar com as famílias durante todo ano letivo. Nossa parceria será de suma importância para o desenvolvimento das crianças. E, neste período de adaptação dos

novos alunos, contamos com a participação e compreensão das famílias, porque muitas crianças choram, demoram um tempo maior para se adaptar. Cada turma tem 35 alunos para uma professora. É um desafio! Mas nossa parceria facilitará o processo para que cada criança se sinta feliz e segura.

Acreditamos que a criança é um ser único e conhecê-la, tornará nosso trabalho mais humanizado e efetivo. Em nossa EMEI, também recebemos crianças de diversos países e de outros estados brasileiros. Nos sentimos honrados pelo contato direto com diferentes culturas e aprendemos muito com tanta diversidade cultural, nós e as crianças!

Nosso espaço é alegre e feito para elas. O contato com a natureza, facilita a adaptação das crianças. Temos um lugar privilegiado dentro da cidade de São Paulo, arborizado, com parques, casinha de brincar, brinquedos e quadras.

E isso tudo nos possibilita explorar e estimular o desenvolvimento das habilidades e autonomia, do protagonismo da criança, o movimento, a importância do brincar, do criar, do aprender a ser, a conviver e todas suas potencialidades.

A construção da rotina será feita por cada grupo, queremos escutar as crianças, seus desejos, opiniões e expectativas. Também construir as regras e combinados para que esta seja agradável e harmoniosa.

Todo esse trabalho será desenvolvido através das rodas de conversa, dos momentos de interação e de brincadeiras, da escuta das crianças, da construção da identidade e das produções artísticas, assim como, a já falada, parceria com as famílias. Nosso projeto será constituído através da participação de todos nós, buscando a plena evolução das aprendizagens e habilidades e competências de cada criança.

Esse é nosso primeiro contato, e, para tal, agradecemos imensamente sua participação. Bem como estaremos a disposição para eventuais dúvidas. Outros momentos de interação acontecerão ao longo do ano e sua presença será fundamental.

Estamos honrados em tê-los conosco!

Fonte: professora Viola

A carta de intenções da Professora Viola recupera alguns princípios já apresentados tanto em sua narrativa, quanto nas das demais professoras, pois fala de acolhimento, afeto e humanização do trabalho pedagógico, crianças autônomas e criativas, oferta de diferentes propostas e uso dos espaços da escola, assim como do território onde está inserida; escuta e participação das crianças nas ações cotidianas e para delinear projetos.

No caso da professora Edna, ela compartilhou trechos de diário de bordo, de uma carta de intenções, do “blocão” e do portfólio do projeto “Jornal”. Utiliza caderno para registro do diário de bordo e anotações de observações e falas das crianças, fotografias e vídeos, uso do celular para elaboração de textos rápidos e gravações do cotidiano. Segundo a professora:

Os registros são indispensáveis na minha prática, pois eles iluminam e historicizam o processo vivido, auxiliando não somente eu, mas as crianças e toda comunidade educativa. Os registros que compõem minha documentação pedagógica são: caderno de anotações para falas e situações vivenciadas; câmera fotográfica e celular para vídeos; fotos; textos rápidos e gravações do cotidiano; blocão, que dá visibilidade ao que é vivenciado no cotidiano do grupo, contendo, dentre tantos

outros registros, fotos, falas, “achadours” das crianças e falas dos pais/responsáveis. (professora Edna, 2020)

Assim como as outras professoras, Edna também passou pela transição da escrita do semanário para o diário de bordo. Os registros compartilhados por ela, ainda têm a organização por dias da semana e no verso, um espaço para registros reflexivos e inserção de imagens. Mas, Edna relatou que antes desse formato, preenchia “quadrinhos” referentes aos momentos do dia e para contemplar as diferentes linguagens. Atribui essa mudança ao período em que esteve na coordenação pedagógica e retornou para o cargo de professora como destacado abaixo:

Eu voltei para a sala e aí o meu planejamento, eu acredito que teve uma grande mudança. Foi um divisor de águas, do meu período de coordenadora, depois quando eu voltei para a sala (...) porque eu tinha ainda aquele formato de planejamento dividido por linguagens: linguagem oral, matemática, movimento. Então, cada quadrinho eu colocava uma proposta e aí, até na época como coordenadora, nesse período, foi nessa minha gestão, eu consegui com as professoras, com o grupo de professoras ressignificar o próprio planejamento. Então, a gente “abortou” essa divisão e a gente foi construindo juntas outras maneiras de planejamento. (professora Edna, 2020)

Edna reconhece essa transição entre um modelo e outro de planejamento, e relatou como foi incorporando outros registros, como falas das crianças, observações, cenas assim como como organiza as intenções para a semana a partir desses elementos e sublinha:

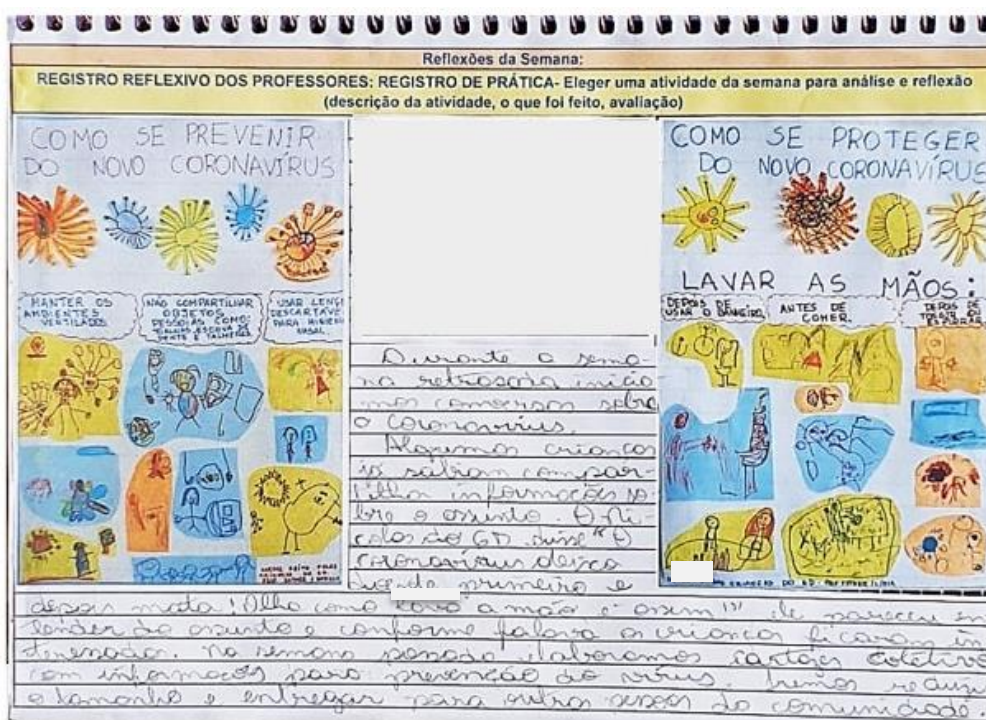
É ainda num formato assim semanal. Segunda não tem mais as divisões, tem linhas e embaixo tem umas observações. Então, eu já começo a fazer algumas observações. Alguma... “Semana que vem eu preciso pesquisar sobre isso”. “Essa situação eu posso continuar mais uma semana”. Então já começo a fazer alguns comentários. Em relação a isso. Nesse mesmo caderno, eu coloco também alguns registros de cenas, alguns diálogos, registro também diálogos. E nesse mesmo caderno, também tem um planejamento semanal, que a gente realiza geralmente na segunda. E aí, quando nessas observações da semana anterior eu deixo algumas observações, algumas coisas para considerar na semana seguinte, o que eu tenho que continuar. (professora Edna, 2020)

Edna destaca que para pensar o planejamento é necessário conhecer as crianças e “escutar” sobre seus interesses e curiosidades e, a partir dessa escuta, planeja. Para capturar essa escuta e observações, usa ferramentas de maior rapidez, como bloco de notas no celular, além do caderno como afirma:

Primeiro é conhecer as crianças, escutar o grupo. Escutar não só o que eles estão falando, mas, essa escuta mais abrangente. Essa percepção, essa sensibilidade. E aí, conforme as crianças vão trazendo os seus questionamentos que são muitos. É isso que vai influenciando no meu planejamento nas semanas seguintes. E aí eu planejo e aí os meus registros, eu vou registrando muita coisa no celular, porque muita coisa se perde; no bloco de notas e também com o bloco eu também registrava, no próprio caderno também tenho um planejamento. Então, as falas, as perguntas, alguma cena, situação. (professora Edna, 2020)

Destacamos um registro de seu diário de bordo sobre a última semana de aula, antes da suspensão do atendimento presencial, em que dialogou com as crianças sobre o que sabiam sobre o Coronavírus, a pandemia, quais cuidados e prevenção. Nesse registro, há um breve relato desse percurso e produções das crianças no espaço do verso do planejamento com a comanda para escrita de um registro reflexivo ou relato de prática, como se observa na imagem:

Figura 18 - Diário de bordo e transcrição do texto – de 16 a 20/03/2020



Frases das crianças:

“- Manter os ambientes ventilados”; “- Não compartilhar objetos pessoais como toalhas, escovas de dentes e talheres”; “- Usar lenço descartável para higiene nasal”; “- Depois de usar o banheiro”; “- Antes de comer”; “- Depois de tossir ou espirrar”;

Registro da Professora Edna:

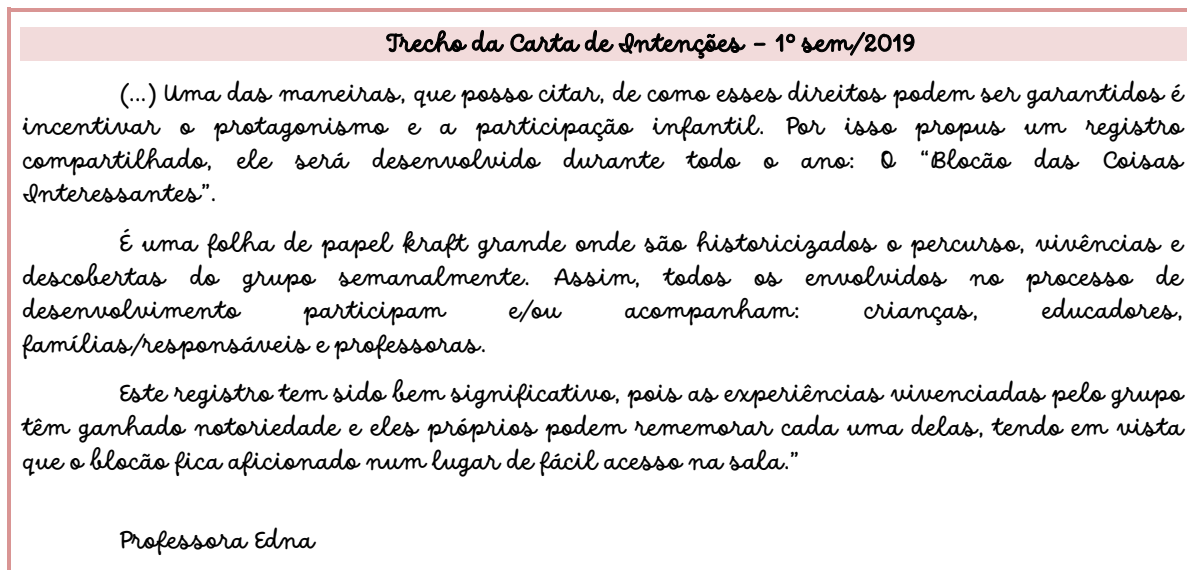
Durante a semana retrasada iniciamos conversas sobre o coronavírus. Algumas crianças já sabiam compartilhar informações sobre o assunto. O N. do 6D disse: “O coronavírus deixa doente primeiro e depois mata! Olha como lava a mão, é assim”. Ele pareceu entender do assunto e conforme falava as crianças ficaram interessadas. Na semana passada elaboramos cartazes coletivos com informações para prevenção do vírus. Iremos reduzir o tamanho e entregar para outras pessoas da comunidade.

Fonte: professora Edna

Conforme assinalado anteriormente, a professora Edna adotou o “blocão” como forma de registrar o cotidiano das crianças, um material ao alcance das crianças para consultarem e

observarem frequentemente, além de decidirem com a professora quais registros para o compor. Edna anunciou essa forma de registro em sua carta de intenções, uma modalidade de registro que a professora afirma ser “*um viés de planejamento de uma maneira mais elaborada, não tão engessada*” (professora Edna, 2020), como podemos observar no trecho destacado:

Figura 19 - Trecho de carta de intenções





Fonte: professora Edna

Edna relatou que a escolha por essa forma de registrar se deu porque queria qualificar suas práticas avaliativas como observamos: “*Nessa época, eu já estava querendo fazer mais coisas, mais referente a essa questão dos registros, da documentação, avaliar mais. Então, já no primeiro dia com as crianças, apresentei essa maneira de registro compartilhado*” (professora Edna, 2020). Além de comunicar sobre isso na carta de intenções e com as crianças, também deixou organizados os materiais que precisaria para o blocão durante o ano, de modo “*que não faltasse material no caminho*”.

As imagens abaixo elucidam o percurso de organização desse registro, feito pela professora para uma apresentação de seu trabalho em uma Jornada Pedagógica. Tratam de um relato sobre o início da construção do registro com as crianças e outro sobre o acolhimento de uma criança migrante a partir de músicas em espanhol:




Figura 20 -Apresentação do blocão

<p>O INÍCIO...</p> <ul style="list-style-type: none"> - Apresentei os Blocões para as crianças e sua localização de fácil acesso e visualização nas paredes de duas laterais da sala, pendurados em varais; -Iniciamos com desenhos e conforme as vivências iam sendo tecidas, o blocão começou a ter vida, pois as crianças chegavam e olhavam suas produções, experiências e fotos; - Na primeira semana os registros foram dos desenhos deles e sobre as nossas conversas. - Semanalmente conversávamos sobre o blocão para relembrarmos o que havíamos feito; - No início ainda não fazia tanto sentido, pois todos ainda estavam se conhecendo; -Passadas algumas semanas já sabiam o que era e quando questionadas diziam: "Pró é o nosso blocão das coisas interessantes!" - As rodas de conversas foram fundamentais! 	<p>Neste dia a E. ficou muito feliz, pois viu sua foto no Blocão. Ficava toda hora levantando e indo se ver! Chamava os amigos para vê-la!</p> <p>Dias antes, num momento de escolha das músicas que as crianças mais gostavam, reparei que ela ficava quietinha sentada enquanto todos dançavam! Perguntei que música gostava e ela respondeu:</p> <p>Da Vaca Lolla e Gallina Turuleca!</p> <p>Em seguida, procurei o vídeo no youtube, assistimos no celular ligado na caixa de som e posteriormente assistimos o vídeo.</p> 
---	--

Fonte: professora Edna

No blocão, também foram colocados registros de outras propostas que emergiram da curiosidade das crianças, como “cartas” que desencadearam outras ações para escrita de cartas aos colegas de outras turmas, ou “minhocas” que começou com uma brincadeira com um fio de lã e, depois, as crianças foram procurar minhocas no parque, como podemos observar nas imagens abaixo:

Figura 21 - Apresentação do blocão II

<p>NOSSAS CARTAS...</p> <p>Certo dia a E. trouxe um papel da rua e disse:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Toma pô uma carta! -Será mesmo que isso é uma carta?- questionei. Colamos a tal da carta no blocão!  <p>Nas semanas seguintes elas já tinham algumas hipóteses.</p> <p>Trocamos cartas com as crianças da sala “de cima” e marcamos um encontro no parque!</p>	<p>O D. achou um pedaço de lã um dia na sala e todos queriam pegar a tal da “minhoca”. Tivemos várias vivências sobre o tema durante algumas semanas...</p>  <p>Depois de um tempo fomos procurar no “bosque” da escola: minhocas! Cavamos e achamos!</p> <p>Após observamos, na sala, onde realizamos algumas constatações de cores, tamanho e velocidade. No entanto, após esta última experiência percebi que as crianças não demonstravam mais tanto interesse sobre o assunto.</p> <p>Olhavam as fotos no blocão e logo continuavam o que estavam fazendo antes...</p> 
---	--

Fonte: professora Edna

Edna listou algumas propostas realizadas com as crianças que foram registradas no blocão, historicizando as vivências dessas na escola nos diferentes campos de experiências, com brincadeiras, histórias, investigações sobre a natureza, música, como segue na imagem abaixo:

Figura 22 - Apresentação do bloção III

ALGUMAS PROPOSTAS:

- Brincadeira com tecidos ao som da 5ª sinfonia de Beethoven;
- Pesquisa: "Onde nascem as maçãs"
- Sequência de histórias da autora Tatiana Belinky e histórias preferidas;
- Cotidiano: presenças e ausências, conquistas das crianças (como melhorar na alimentação, aceitando alimentos ofertados e refeições);
- Pesquisa sobre o crescimento das plantas;
- Brincadeiras.

Fonte: professora Edna

E por fim, podemos observar a participação das famílias e das crianças com falas de momentos de apreciação do bloção, o que corrobora com um dos princípios da documentação pedagógica que é o da participação das crianças e da comunidade escolar (Dahlberg, Moss e Pence, 2003; Oliveira-Formosinho, 2008; Mello, Barbosa e Faria, 2017; São Paulo, 2013, 2017, 2019):

Figura 23 - Apresentação do bloção IV

FALAS DAS CRIANÇAS ENQUANTO OLHAVAM O BLOÇÃO:	REUNIÃO DE PAIS
<p>- Quem gostou da história da M. E ?? - Eu!, Eu!</p> <p>-Lembra do vô?- Começaram a cantar a música do rabanete.</p> <p>-Olha a gente na brinquedoteca! - Olha sou eu! Olha você! - -Prô vem ver a minhoca, perai ai deixa ela ver! - Olha nós lavando roupa!</p>	<p>O bloção foi apresentado para todos os familiares/responsáveis. A mãe do M. se pronunciou dizendo:</p> <p>-Quero agradecer o trabalho realizado pelas professoras, pois ele chega em casa, cantando a música do grande rabanete, falando do Beethoven e que está plantando o feijão! Quando eu chego aqui e olho o bloção eu vejo a fala dele sobre o Beethoven...De fato está sendo rico ele estar nesta escola! Fico emocionada!</p>

Fonte: professora Edna

Para a professora, a função dos registros pedagógicos é historicizar o percurso vivido com as crianças, o que também vai alimentar outros registros, como os relatórios de avaliação, que será o próximo tema a ser analisado. Em suas palavras: *“se não tem registro, não tem memória, não tem documentação, até para o próprio professor avaliar depois... se você não tem registrado, você vai rememorar a partir da sua visão de mundo atual. E então, pode deixar nesse caminho algumas coisas”* (professora Edna, 2020). As palavras de Edna se assemelham à famosa frase de Lóris Malaguzzi ao afirmar que: *“o que não se vê não existe”*.

Da mesma forma, ao pensarmos sobre todos os registros apresentados pelas professoras, somos remetidos à obra de Madalena Freire sobre o tema (1995, p. 44) que afirma que *“a escrita materializa, dá concretude ao pensamento, dando condições assim de voltar ao passado, enquanto se está construindo a marca do presente. É neste sentido que o registro escrito amplia a memória e história do processo”*.

3.5 OS RELATÓRIOS DAS APRENDIZAGENS E SEU PAPEL NA AVALIAÇÃO PEDAGÓGICA

A partir das narrativas das professoras, a dimensão dos relatórios foi organizada da seguinte forma: considerações sobre como realizam a avaliação pedagógica que culminam nos relatórios das aprendizagens, trechos de suas narrativas e de relatórios, que foram compartilhados por três professoras e quais desafios e potencialidades consideram para elaboração da avaliação pedagógica.

Segundo a ON de Registros na educação infantil (São Paulo, 2019), a elaboração dos relatórios das aprendizagens dos bebês e das crianças começa no início do ano letivo, a partir dos registros já explicitados aqui, que narram os percursos do grupo e de cada bebê e criança, individualmente, que trazem as observações, intervenções docentes, falas e expressões dos bebês e crianças. O objetivo dos relatórios é evidenciar as aprendizagens de cada bebê e criança em relação a si mesmo e não em comparação com outros, nem de enquadrá-los em fases ou estágios. Segundo a ON de registros, sua estrutura deve apresentar o percurso do grupo, do que foi ofertado como experiências e projetos, e o percurso individual com os avanços dos bebês e crianças e suas expressões nesse processo. Também há um campo para a participação das famílias, onde recomenda-se direcionar uma pergunta sobre o que percebem no desenvolvimento dos bebês e das crianças, frequentando o CEI ou a EMEI.

Dessa forma, foi perguntado às professoras sobre como realizam a avaliação pedagógica e relataram que ao longo da carreira, resignificaram a forma da escrita, antes – feita em alguns casos – com itens para assinalar, ou comparando as crianças, ou escrevendo “faz-não-faz”, ou usando textos pré-estabelecidos (o que chamaram de “cópia e cola”), para uma escrita mais personalizada de cada bebê e criança. Também relataram que baseiam a escrita nos registros dos diários de bordo, portfólios, fotografias e registros de observações das crianças e procuram inserir falas e expressões das crianças.

A professora Viola, por exemplo, comentou que entende a avaliação como a *“história da criança na escola”*, que no início da carreira preocupava-se com *“aprendeu ou não, faz ou*

não faz”, e, hoje, acredita na importância de avaliar as crianças a partir de si mesmas e cuidar da linguagem, de como cada uma é retratada nos relatórios, nas histórias que são contadas sobre elas e a partir do que lhes foi oferecido na escola.

Dolores disse que no início da carreira, usava fichas avaliativas para assinalar com “x” informações sobre a criança, se *“faz isso, ou aquilo”*; depois, sua escrita era de forma comparativa entre as crianças e sobre isso comentou: *“é uma confissão mesmo de fragilidade nesse sentido que eu tinha, era um relatório muito comparativo”* (professora Dolores, 2020); até chegar a fazer os relatórios de cada uma, considerando os avanços a partir de si. Inicialmente, sem registros de observações no percurso, depois, começou a fazer anotações cotidianas. Em um momento, tentou fazer um relatório semelhante ao da escola particular em que trabalhou e que sua filha estudou, mas não deu conta, pois ficava *“forçando”* a fala das crianças, tirando muitas fotos e, depois, com muito material para sistematizar, não conseguiu concluir. Dolores entende que a ON 1/19 ajuda o professor a escolher e organizar formas de registros, o que também a ajudou nesse processo. Afirmou que, na avaliação, procura contemplar as interações: criança-mundo, criança-ambiente, criança-criança, criança-adulto, adulto-adulto, adulto-ambiente e adulto-mundo e escola-família.

Já a professora Edna disse que mudou a forma de escrever os relatórios depois que passou pela coordenação pedagógica e com os estudos e formações que participou, saindo de uma escrita *“copia e cola”* e com *“expressões genéricas”* para registros com *“concepções teóricas que respeitem as crianças e seus saberes”* e mais personalizadas sobre as crianças. Verificamos esse aspecto quando ela relata:

A minha primeira experiência como coordenadora mudou essa questão dos relatórios, de como se avaliava as crianças. Tanto que depois, foi nesse caminho também que eu consegui... Porque quando eu iniciei na unidade, a questão dos relatórios era meio um “copia e cola” e eu fazia o “copia e cola”, e eu achava que eu era isso mesmo. Achava que era isso mesmo porque todo mundo fazia assim, então eu não tinha essa noção. Gente, por isso que eu falo que é formação e leitura! Então, eu achava que era daquele jeito, mas, eu achava não porque eu era engessada na minha concepção, é porque era desconhecimento mesmo. Porque a partir do momento que eu vou conhecendo, que vejo alguém falando, ou que eu leio alguma coisa e aí eu fico querendo, eu fico com vontade de experimentar de fazer, ver se dá certo e aí realmente a gente começa a perceber. (professora Edna, 2020)

Edna complementa que a maneira como eram suas práticas avaliativas faz parte de sua trajetória formativa, que precisou ser refletida à luz das teorias e formações e que:

“O erro é um evento da aprendizagem” (acho que a Jussara Hoffmann que fala isso). Hoje em dia se visse esse meu relatório, eu vou achar: “- Nossa, olha como era antes?” Mas isso vai ser mais um viés reflexivo. Não é mais tão vergonhoso para mim.


Antes era um "copia cola geral". Eram quatro, cinco linhas que eu copiava da minha parceira, porque a minha parceira eu achava que escrevia muito bem, com umas palavras "super pedagógicas".

Hoje em dia se eu vejo "- O aluno possui muita criticidade". "Criticidade..." eu falava: "- Nossa, que legal". Mas, hoje em dia eu falo: "- A gente vai falar isso pro pai da criança?" Vai falar com essa linguagem? Não tem necessidade. Mas, era a maneira que eu sabia na época. (professora Edna, 2020)

Edna acredita que para as mudanças é necessário além de estudo, reflexão e formação, apropriar-se de concepções coerentes com o respeito *pelos crianças e seus saberes*, pois somente assim é possível “abandonar” algumas práticas reproduzidas há muito tempo e ressignificar a avaliação na educação infantil.

A professora Frida comentou que usava um modelo para a escrita dos relatórios, que começava com a quantidade de meninos e meninas da sala, depois narrava os projetos da turma e por fim, tinha um breve espaço para falar de cada criança. Começou a repensar essa forma de escrever a partir das formações mais recentes que teve, compreendendo que os relatórios têm o objetivo de “*ressignificar as práticas pedagógicas e acompanhar o percurso de desenvolvimento delas*” (professora Frida, 2020). Em 2020, iniciou a organização de uma página de um caderno para cada criança da turma, de modo a garantir registros de seus percursos, além de um aplicativo que salva fotos, vídeos, textos e áudios para concentrar diferentes registros de cada criança em pastas. Porém, com a interrupção do atendimento presencial, não conseguiu dar continuidade. Frida compartilhou um relatório de 2018, como podemos observar:

Figura 24 - Relatório – professora Frida

	PREFEITURA DO MUNICÍPIO DE SÃO PAULO SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DIRETORIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO PJ EMEI...	
	<u>RELATÓRIO DO TRABALHO PEDAGÓGICO E DE AVALIAÇÃO DO DESENVOLVIMENTO DAS CRIANÇAS- 2018</u>	
PROFESSORES: M. / FRIDA TURMA: INFANTIL 6B NOME DA CRIANÇA: A. C. A.		TURNOS: MANHÃ
<u>2º SEMESTRE</u> Avaliação do Trabalho com o Grupo		
<p>Chegamos ao final do segundo semestre e o Infantil II B completou sua etapa na educação infantil de forma significativa! Foi um semestre rico em descobertas, novas aprendizagens e autonomia. A turma é participativa em todas as atividades propostas, comunicativas e são companheiras uns dos outros. Foi uma turma assídua contribuindo para a realização das propostas.</p> <p>Desenvolvemos inúmeras atividades para ampliação do repertório nas diferentes Linguagens da Arte, na Linguagem oral e escrita, matemática e movimento.</p> <p>Neste semestre as crianças deram continuidade a dois projetos que já estavam em andamento no primeiro semestre: Com a Professora Lidiane foi o projeto “De mala e cuia para a África” onde as crianças puderam conhecer um pouco mais sobre a cultura Africana, músicas, literatura e comidas típicas. Além disso, levaram para casa a boneca</p>		

Abayomi símbolo de resistência da história Africana.

Com a Professora Marlene foi o projeto “**Maleta Viajante**” em que as crianças continuaram a levar a maleta para casa com livros e a realizar registros da leitura compartilhada em casa.

Paralelamente aos dois projetos, as crianças realizaram várias propostas: Sessões simultâneas de leitura, Dia da lama, Dia do molhado, Livro da história matemática da turma, propostas para ampliação do repertório de escrita do nome, propostas para a ampliação do desenho experiências em Arte e brincadeiras.

Finalizamos acreditando que o trabalho com a turma aconteceu de forma significativa levando em conta as características de cada criança, incentivando seu protagonismo e autonomia. Desejamos sucesso em sua jornada! Abraços Professoras Frida e M.

AVALIAÇÃO INDIVIDUAL

A A. é uma criança que demonstra muito interesse em realizar as atividades propostas, é participativa, demonstra curiosidade e adora perguntar sobre tudo que a cerca! Participa das rodas de conversas trazendo seus olhares e narrativas diante dos mais diversos assuntos e adora conversar com todos da escola.

Gosta de desenhar, aliás, seus desenhos são muito criativos! Fica horas desenhando! As crianças adoram observar quando ela está desenhando e aprendem muito com ela!!

Sempre prestativa, gosta de ajudar em pequenas tarefas, cooperando e demonstrando solidariedade em todos os momentos.

Nos últimos meses apresentou um número significativo de faltas, mas a família prontamente justificou e sentimos muita falta dela aqui em nosso dia a dia!

A boneca Abayomi foi a sensação em nosso projeto! Além de levar cada um a sua boneca para casa, puderam rodiziar uma boneca gigante! Todos os dias quando a boneca chegava, A. se dirigia até a criança para perguntar como foi a estadia da boneca em casa!

A. sempre carinhosa e amiga das demais crianças!

Espaço para a família avaliar o 2º semestre do ano letivo de 2018:

ASSINATURA DOS PROFESSORES: _____

ASSINATURA DO RESPONSÁVEL: _____

Fonte: professora Frida

Observamos no relatório que a estética o caracteriza como um documento, com papel timbrado e segue a estrutura recomendada pelas ONs 01/13 e 01/19 (São Paulo, 2013; 2019), com percurso do grupo, individual e campo para o parecer da família. Entretanto, a nomenclatura utilizada para o relatório, bem como para os itens que o compõem, constam como: “relatório do trabalho pedagógico e de avaliação do desenvolvimento das crianças”, “avaliação do trabalho com o grupo” e “avaliação individual”, quando as nomenclaturas utilizadas na ON n. 01/19 são: “relatório do acompanhamento da aprendizagem”, “percurso realizado pelo grupo decorrente dos registros semestrais” e “percurso realizado pela criança individualmente nesse processo” (São Paulo, 2019, p. 58).

Percebemos no registro do percurso coletivo as propostas e projetos ofertados às crianças, contemplando as brincadeiras, as artes, a leitura, as relações étnico-raciais e até mesmo a “escrita do nome”, algo que não é o foco da educação infantil. No entanto, sabemos que as crianças têm interesse pelo mundo letrado, porém, são as práticas pedagógicas que precisam reconhecer a escrita como mais uma linguagem das crianças, e não reduzi-las a mero treino motor, ou de cópia de palavras (a começar pelo nome próprio) (Melo, 2014, p.32). O

relatório não explicita como essa questão foi trabalhada com as crianças, mas há uma cultura nas EMEIs de apresentar o nome das crianças em crachás para que o copiem e memorizem, uma informação recorrente nos relatórios (São Paulo, 2019, p. 24).


Quanto às informações sobre o percurso da criança, o relatório enfatiza aspectos de sua preferência – por desenhar – e questões relacionais, como as interações com outras crianças e adultos e sua comunicação. O uso de adjetivos é recorrente, como “participativa, prestativa, carinhosa e amiga”; apresenta algumas cenas em que a criança demonstra esses adjetivos como nas rodas de conversa e perguntando sobre uma atividade aos colegas, mas as evidências de aprendizagens (São Paulo, 2019, p. 17) não aparecem na escrita.

A professora Luiza também compartilhou relatórios de dois períodos, dos quais será analisada a continuidade dos percursos narrados. Luiza relatou que elabora seus relatórios a partir dos registros no diário de bordo e portfólio e busca repensar suas ações a partir desses registros. Destaca que os portfólios têm o objetivo de criar memórias da passagem das crianças pela EMEI e é um material composto por diferentes registros, como relatos, fotos, produções e falas das crianças, como é destacado em:

Sobre a documentação pedagógica na educação infantil, destaco o papel dos portfólios como um documento muito rico capaz de guardar desde registros e produções das crianças até relatos, fotografias e suas falas. E partindo da ideia de que ele não deve ser construído somente pelo educador, mas também contar com escolhas das próprias crianças e suas famílias, ele se torna mais que um documento, ele passa a ser a memória da trajetória de nossas crianças na educação infantil. (professora Luiza, 2020)

Os relatórios compartilhados pela professora são do primeiro e segundo semestres de 2019, tendo sido escolhidos os de uma criança da turma para análise, como veremos alguns trechos a seguir:

Figura 25 - Relatório – professora Luiza

	PMSP – SME – DRE – SM EMEI...		
	RELATÓRIO AVALIATIVO: ACOMPANHAMENTO DO DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM INFANTIL		
<u>CRIANÇA: F. S.</u>	<u>DATA DE NASC.: 2013</u>		
TURMA: 6D	TURNO: 1º	PROFESSORA: Luiza	
1º Semestre 2019			
A turminha do 6D a qual F. faz parte hoje é composta por vinte e cinco crianças. A maior parte delas já eram de nossa EMEI em 2018, assim muitas já se conheciam, ou por estarem na mesma turma ou por participarem de momentos coletivos que proporcionam a integração das crianças das diversas turmas e diferentes faixas- etárias.			
Alguns dos nossos projetos institucionais foram mantidos para esse ano, o que facilitou a			

apropriação da turma em relação à organização, tempo, procedimentos a serem realizados em cada momento e etapa.

(...) Nossa sala de referência conta com um cantinho organizado com "materiais não estruturados", assim, à disposição das crianças temos carretéis, retalhos de diferentes tamanhos de madeiras, rolos de papelão e tampinhas pet de diversas cores e tamanhos também. Quando explora estes materiais, F. se mostra muito criativo, é capaz de criar as mais variadas construções como torres, castelos, adereços e cenários para suas brincadeiras de faz de conta que geralmente são de super-heróis com grandes poderes. Também gosta de criar jogos com estes materiais, principalmente com as tampinhas de garrafa, como no dia em que se mostrou muito engenhoso ao criar um jogo de arremesso de tampinhas sobre o balcão da pia:

"- Estes são os soldados e tem que derrubar o rei... é só jogar as tampinhas para o rei cair..." e assim procurava a melhor forma de jogar as tampinhas, que chamava de soldado para derrubar e/ou mover a tampinha que ele denominou de rei.

Tem se envolvido com muito entusiasmo nas atividades referentes ao projeto "Viagem a África". Nesse projeto as crianças estão tendo a oportunidade de conhecer um pouco sobre a riqueza da cultura, geografia e tradições dos povos africanos através de pesquisas, vídeos, músicas, jogos, brincadeiras e arte. Fernando deu uma grande contribuição em nossa roda de conversa inicial com a proposta de levantarmos os conhecimentos prévios da turma sobre o continente africano:

"- Na África também tem as pirâmides do Egito..."

Neste ano nossa EMEI, deu início ao projeto "Conselheiros Mirins", com a proposta de oportunizar momentos em que nossas crianças possam opinar, discutir e participar de decisões de forma coletiva e democrática. Para isso, cada turma elegeu dois representantes que participarão de reuniões com a direção afim de levar as sugestões e reivindicações do grupo. F. participou de algumas rodas de conversa para se discutir quais seriam as prioridades de melhorias para nossa EMEI e no processo de eleição, onde pode votar em seus candidatos escolhidos.


ASS. DA PROFESSORA

ASS. DA COORDENADORA PEDAGÓGICA

ASSINATURA DO RESPONSÁVEL

Fonte: professora Luiza

Figura 26 - Relatório – Professora Luiza II

	PREFEITURA DO MUNICÍPIO DE SÃO PAULO SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DIRETORIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO – SM EMEI...		
	RELATÓRIO: ACOMPANHAMENTO DO DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM INFANTIL		
CRIANÇA: F. S. DATA DE NASC.: 2013			
TURMA: 6D	TURNO: 1º	PROFESSORA: Luiza	FREQUÊNCIA: _____
2º Semestre 2019			

Durante o segundo semestre F. continuou apresentando muitos avanços em seu desenvolvimento, mostrando cada vez mais autonomia para fazer suas escolhas e participar das atividades propostas. Tem participado com mais frequência de nossas rodas de conversa dando opiniões pertinentes ao que está sendo discutido.

Demonstra interesse por desenvolver atividades de registro (com materiais gráficos), e tem demonstrado maior interesse em explorar diferentes materiais em suas construções e produções como: retalhos de diferentes papeis, tecidos, cola, tesoura, grãos, gravetos etc. Nota-se, que esse interesse aumentou depois do dia em que trouxe de casa um avião de papelão confeccionado por seu pai. Ele mostrou o brinquedo todo orgulhoso para a turma e explicou o passo a passo da confecção. Isso nos rendeu a proposta de uma oficina de construções de papelão, F. ajudou na organização do espaço e dos materiais e se dedicou a fazer um foguete para presentear seu amigo I..

Em nosso projeto “Viagem à África”, que teve início no semestre anterior, continuou apresentando muito encantamento a cada descoberta que ele e os colegas faziam. As pirâmides do Egito despertaram muito a curiosidade e a imaginação dele e passaram a inspirar suas construções com materiais de largo alcance e peças de encaixe.

“-Nós estamos fazendo as pirâmides onde ficam os faraós!” (disse ao empilhar peças de madeira em cones de papelão)

(...) Nossa turma tem recebido aulas de música oferecidas semanalmente, através de uma parceria feita com a mãe de uma criança da turminha do 6C, que tem formação na área e que gentilmente tem dedicado seu tempo em planejar e oferecer ricas experiências de introdução musical para nossas crianças. Nessas aulas, F. gosta de explorar a sonoridade do tambor e do chocalho.

Seu interesse por livros também tem sido crescente, mostra muita satisfação ao escolher as histórias nos dias de empréstimos de livros para as famílias e sempre comenta que são seu pai ou sua mãe lêem para ele.

(...) Em nosso projeto “Encantos em todos os cantos”, onde são ofertadas diferentes experiências em que as crianças podem fazer escolhas e administrar seu próprio tempo nas brincadeiras, F. costuma explorar todos os espaços, porém mostra preferência por aqueles em que pode explorar seu próprio corpo pelo movimento, como os circuitos de movimento em que ele pode correr, escalar, saltar etc.

Pai, Mãe ou Resp.:	Coordenadora Pedagógica:
Profa/s:	*Obs.:

Fonte: professora Luiza

É possível perceber nos relatórios elaborados pela professora Luiza os dois eixos recomendados pela ON de Registros (São Paulo, 2019, p. 58): “percurso realizado pelo grupo decorrente dos registros semestrais e percurso realizado pela criança individualmente nesse processo”, mas estão escritos em um único texto, de modo que a escrita do percurso da criança fica contextualizada às propostas ofertadas e projetos da turma.

Luiza inicia o relatório do primeiro semestre com a informação sobre a quantidade de crianças, sendo os dois relatórios intitulados como “relatório ou relatório avaliativo: acompanhamento do desenvolvimento e aprendizagem infantil”. No segundo semestre, os relatórios passam a contar sobre as ações realizadas com as crianças e como “F.” participou, o que aprendeu e como interagiu nessas ações.

Algumas das propostas realizadas foram os projetos “Viagem para a África”, “Encantos em todos os cantos” e “Conselho Mirim”, propostas como “cantinhos”, brincadeiras com materialidades, histórias e empréstimo de livros, música em parceria com uma mãe da turma e brincadeiras autônomas das crianças (do projeto “Encantos...”).

Ambos os relatórios trazem falas da criança contextualizadas ao que está sendo apresentado sobre as propostas realizadas, como na situação dos conhecimentos prévios das crianças sobre a África, ou na brincadeira do “rei”, criada pela criança, cuja narrativa foi destacada no relatório.

As questões das interações também são evidenciadas, por exemplo, no caso do brinquedo que a criança trouxe de casa e ensinou aos colegas como fazer, colaborando na organização dos materiais e espaços. Alguns trechos foram suprimidos dada a extensão dos relatórios, mas apresentavam alguns aspectos comportamentais da criança, que, de um semestre para o outro, evidenciou desenvolvimento, inclusive em sua oralidade e comunicação. Apesar das “evidências de aprendizagens” (São Paulo, 2019, p. 17) não estarem tão explícitas, os relatórios apresentam narrativas sobre a criança no contexto da escola e revelam certa continuidade entre um registro e outro.

No caso da professora Nise, foram compartilhados relatórios de sua turma, do primeiro semestre de 2018, de uma turma de minigrupo II. Para Nise, a elaboração dos relatórios se dá a partir dos registros reflexivos do semanário e das anotações sobre as crianças e procura incorporar falas e expressões das crianças nos relatórios. Considera que está aprendendo a fazer relatórios e para ela, são desafios os seguintes aspectos: garantir registros de todas as crianças, contextualizá-los aos projetos e fazer de forma compartilhada com colegas de sala, em razão dos diferentes estilos de escrita e concepções sobre as crianças e o trabalho pedagógico. E relata:

Eu acho que eu estou aprendendo a fazer relatório. O que falta, que eu sinto muito nos meus relatórios... Essa coisa do coletivo, está mais tranquila, diminuiu bastante. Essa coisa de ser muito extenso, isso é uma coisa que eu aprendi, a ser mais objetiva. Isso é uma qualidade que vem da crítica dos colegas. A gente vai também abrindo mão de algumas coisas. Tentando colocar o mais essencial. Acho que o que falta no meu - talvez também tenha reflexo com a minha caminhada da escola é conseguir trazer registros de situações que a criança vivenciou relacionadas ao projeto. (professora Nise, 2020)

Na imagem abaixo, podemos observar um relatório compartilhado pela professora, que tem uma estética sem o cabeçalho com dados da rede de ensino, como os outros relatórios já analisados, apresenta uma marca d'água com desenho “infantil”, mas traz a estrutura sugerida pela ON de Registros (São Paulo, 2019):

Figura 27 - Relatório – Professora Nise

CEI	
<u>RELATÓRIO INDIVIDUAL DE DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM</u>	
Nome: L. C. C.	Idade: 3 anos
Agrupamento: MGIIC	Ano: 2018
Professoras Responsáveis: Nise e E.	
Coordenadora Pedagógica: _____	Diretora: _____
Responsável _____	Julho/2018
Percurso realizado pelo grupo	
<p>Nesse primeiro semestre, desde o início as crianças deixaram evidente o quanto o corpo e o movimento expressam os seus desejos, as suas emoções, interesses, ou seja, mostraram quanto o seu corpo é a principal e imprescindível ferramenta para a sua comunicação, para as suas aprendizagens, vivências significativas e satisfação de suas curiosidades.</p> <p>Muitas experiências foram pensadas com o objetivo de propiciar: exploração de materiais, de gestos, movimentos, de estímulos à linguagem oral, de criação, de imaginação e é claro do brincar: que é a principal forma da criança aprender.</p> <p>Visando contribuir com esse processo procuramos auxiliá-las na reflexão sobre si mesmas através da fala, do carinho, aconchego, elogios, gesto, da escuta, da observação e conversa sobre imagens, fotografia da família, capas de livros, famílias de bonecos (negras e brancas), apreciação de suas produções, ideias e atitudes, de seus desenhos.</p> <p>Já a construção da autonomia foi estimulada através do incentivo na realização de atitudes de prevenção de acidentes, de autocuidado, de higiene pessoal, de organização dos próprios pertences, escolha de materiais e atividades, aprender a lidar com regras de convivência, nas brincadeiras, a cuidar do ambiente, a cuidar e a acalantar um amigo, a formar vínculos, a conhecer o próprio corpo.</p> <p>Nossa turma desenvolveu neste semestre o Projeto Identidade, através do qual trabalhamos o conhecimento de si e do outro, inclusive, estimulando o respeito e cuidado mútuo. Já no último mês começamos a trabalhar o "Projeto Horta" onde as crianças estão sendo estimuladas a participar da construção deste espaço que também servirá de incentivo para que eles compreendam a necessidade de uma alimentação balanceada e nutritiva.</p> <p>Quanto ao movimento e expressão corporal, buscamos estimular o movimento livre, expressivo e criativo através de um repertório variado de músicas (músicas infantis, cantigas de roda, samba, forró, músicas regionais do Pernambuco, música africana (Mali); reconhecimento de movimentos, de gestos e expressões através de jogos corporais e de circuitos pela sala (cadeiras, mesas e colchões), brinquedos do parque externo e solário, brincadeiras de arremesso, encaixe, com bolas, brincadeiras musicadas com o próprio corpo e com instrumentos ("escravos de Jó/ guerreiros Nagô") passando objetos, adoleta com palmas em duplas e pequenos grupos, brincadeiras de roda, dança da cadeira, amarelinha, Terra e Mar (brincadeira africana) e as brincadeiras coletivas e individuais com tecidos. A coordenação motora fina foi também privilegiada e trabalhada através de pinturas (individual, duplas, trios e coletiva), modelagem em massinha e argila, colagem (individual e em dupla), ações de rasgar e amassar, folhear livros entre outras.</p> <p>Nas artes visuais procurou-se possibilitar diversas experiências de exploração e manipulação de materiais distintos como: giz de cera, giz de lousa (seco e molhado), canetinhas, lapis de cor, pincéis de diferentes formatos, cotonetes, pregadores, colagem, desenhos com interferências, carimbos, entre outros, de meios como tintas, cola, massa de modelar em vários suportes gráficos como chão, parede, mesa e papéis variados. Procurou-se ocupar as paredes com as produções das</p>	

crianças.

Quanto a linguagem, procuramos estabelecer uma rotina diária e permanente de roda de conversa (perguntando sobre seu fim de semana, brinquedos brincadeiras e desenhos favoritos, animais de estimação, alimentação, como vem para a escola? quem mora com você?, qual a cor de sua roupa, quem está perto ou longe? entre outras), de histórias através de leitura e contação (Chapeuzinho Vermelho, Chapeuzinho Amarelo, Menina Bonita do Laço de Fita, O Black Power de Tayó, O Grande Rabenete, O Caso do Bolinho, Telefone Sem Fio, A verdadeira história da Chapeuzinho Vermelho, O Sapo Comilão, O Peralta, A Onda, Os três Porquinhos, Os três Lobinhos e o Porco Mau, Mamãe é um lobo, entre outros) e de roda de músicas.

Espera-se que esse breve relatório consiga evidenciar um pouco o caminho percorrido pelas crianças e suas professoras com experiências, vivências, desejos e interesses tão diversos.

Percurso da criança

L. demonstra ser uma criança observadora, afetuosa, sociável, participativa e curiosa. Esse é o seu primeiro ano nessa unidade escolar, portanto, passa por um processo de adaptação que ocorreu sem maiores problemas. Chorou alguns dias na entrada, mas com o forte apoio da mãe aceitava a ficar. Com o tempo foi guardando os seus pertences, participando ativamente das atividades, fazendo amigos, se envolvendo e criando brincadeiras. Geralmente chega ao CEI de maneira tranquila.

Está cada vez mais autônoma no deslocamento pelos espaços do CEI, no manuseio de objetos, nos cuidados de higiene pessoal e nas trocas de roupas. Não requer apoio e nem incentivo nos momentos de refeição, pois alimenta-se muito bem durante as refeições, comendo frutas, verduras e legumes. Demonstra bastante interesse na conquista de independência, pois gosta de tirar e colocar suas roupas e sapatos sozinha. Com o tempo foi se sentindo um pouco mais confiante, segura e confortável no espaço.

L. não negocia desejos e objetos de interesse com muito facilidade, envolve-se em alguns momentos em conflitos com os colegas, fazendo uso de atitudes como bater, sendo necessário auxílio da educadora para mediar.

Compreende de maneira bem geral os gestos, as expressões fisionômicas e as tentativas de comunicação oral de suas educadoras e colegas. Não faz uso da fala para se comunicar, nem mesmo com os colegas. Mas responde com acenos e com a expressão fisionômica. Participa da roda de conversa e de histórias observando, com expressões faciais e com gestos.

Participa ativamente das propostas de experiências educativas de movimento (corre, escala, salta, rola, se pendura, participa de brincadeiras de roda e de momentos de dança e de coordenação motora fina), de roda de músicas, interação e expressão artística. Hoje interage e relaciona-se com alguns colegas, como S., L., A. Mas suas principais parceiras de brincadeiras são L. e A. Progressivamente deixou de brincar sozinha, passando a brincar com os amigos. Se envolve bastante nas brincadeiras de faz de conta, gosta de jogos de montar e de explorar e manusear os livros. Participa ativamente dos momentos de dança e música (expressando forte alegria) e das atividades de artes visuais, desenho (onde faz muitas produções, gosta de misturar cores e de explorar alguns tipos de movimento e traçado), colagem, pintura e modelagem. Um dos grandes desafios para esse ano é criar situações para o estímulo de sua comunicação oral.

Continuaremos trabalhando para que L. possa se sentir cada vez mais segura e confiante na escola, que possa vivenciar experiências educativas mais variadas e significativas, para que ela se desenvolva cada vez mais.

Parecer da família:

<hr style="border: 0; border-top: 1px solid black; margin-bottom: 10px;"/> <p style="margin: 0;">ASSINATURA DAS PROFESSORAS:</p> <hr style="border: 0; border-top: 1px solid black; margin-top: 10px;"/>

Fonte: Professora Nise

O relatório está dividido em “percurso realizado pelo grupo”, “percurso da criança” e “parecer da família” e quanto ao grupo, enfatiza as dimensões da afetividade, do acolhimento, no reforço positivo das identidades e produções infantis e em situações de autonomia das crianças (sobre o que realizam com mais independência nas atividades diárias, em especial do cuidado de si). Apresenta dois projetos “Identidade” e “Horta” e muitas propostas ofertadas às crianças: músicas e brincadeiras de diferentes gêneros e culturas; artes visuais com diversos riscantes e suportes, exploração dos espaços, materialidades, brincadeiras, histórias e estímulo à oralidade.

Quanto ao percurso da criança, inicia com adjetivos como “observadora, afetuosa, sociável, participativa e curiosa”. Depois, traz questões do período de acolhimento da criança, suas interações com os colegas (conflitos e preferências), os desafios para o desenvolvimento de sua oralidade e a participação nas propostas e atividades cotidianas.

Apesar de não explicitar com frases do tipo “aprendeu a...”, evidencia o percurso da criança desde sua chegada ao CEI e as preferências, brincadeiras e ações que realiza sozinha e com os colegas. Esse relatório foi escolhido para a pesquisa, pois tem sua versão traduzida em espanhol, em virtude de ser uma criança filha de pais migrantes, à época tinha três anos, e como se observa, a comunicação era um desafio. No próprio diário de bordo da professora, analisado na dimensão dos registros, há indicativos de sua preocupação em aprender mais sobre bilinguismo⁵², dado o número expressivo de famílias migrantes presentes em sua escola. Na imagem abaixo, consta a versão do relatório traduzido:

Figura 28 - Relatório – Professora Nise II

⁵² Segundo o documento “Currículo da Cidade: Povos Migrantes” (São Paulo, 2021, p. 51) *o bilinguismo vai muito além de falar, ler e escrever em duas línguas, é a capacidade de viver em duas línguas e de dois modos diferentes.*

CEI

INFORME DE DESARROLLO Y APRENDIZAJE INDIVIDUAL**Nombre:** L. C. C.**Edad:** 3 años**Agrupamiento:** MGIIC**Año:** 2018**Profesores Responsables:** Nise e E.**Coordinadora Pedagógica:** _____ **Director:** _____**Responsable** _____ **Julio/2018****Ruta tomada por el grupo**

En este primer semestre, desde el inicio, los niños dejaron claro cuánto el cuerpo y el movimiento expresan sus deseos, emociones, intereses, es decir, demostraron cuánto su cuerpo es la herramienta principal e imprescindible para su comunicación, para sus aprendizajes, experiencias significativas y satisfacción de sus curiosidades.

Muchas experiencias fueron diseñadas con el objetivo de brindar: exploración de materiales, gestos, movimientos, estímulos al lenguaje oral, creación, imaginación y, por supuesto, el juego: que es la principal forma de aprendizaje de los niños.

Con el objetivo de contribuir a este proceso, tratamos de ayudarlos a reflexionar sobre sí mismos a través del habla, el afecto, la calidez, el elogio, el gesto, la escucha, la observación y la conversación sobre imágenes, fotografía familiar, portadas de libros, familias de muñecas (blanco y negro), apreciación de sus producciones, ideas y actitudes, de sus dibujos.

Por otro lado, se estimuló la construcción de la autonomía a través del incentivo a realizar actitudes de prevención de accidentes, autocuidado, higiene personal, organización de las pertenencias, elección de materiales y actividades, aprendizaje de manejo de normas de convivencia, en juegos, a cuidar el medio ambiente, cuidar y nutrir a un amigo, formar lazos, conocer tu propio cuerpo.

Este semestre, nuestro grupo desarrolló el Proyecto Identidad, a través del cual trabajamos en la comprensión de nosotros mismos y de los demás, incluso fomentando el respeto y el cuidado mutuo. En el último mes comenzamos a trabajar en el "Proyecto Huerta" donde se está incentivando a los niños a participar en la construcción de este espacio, que además servirá como incentivo para que entiendan la necesidad de una alimentación balanceada y nutritiva.

En cuanto al movimiento corporal y la expresión, buscamos fomentar el movimiento libre, expresivo y creativo a través de un variado repertorio de canciones (canciones infantiles, canciones infantiles, samba, forró, música regional de Pernambuco, música africana (Mali); reconocimiento de movimientos, de gestos y expresiones a través de juegos corporales y circuitos por la sala (sillas, mesas y colchonetas), juguetes en el parque exterior y solárium, juegos de lanzamiento, encaje, con pelotas, juegos musicales con el propio cuerpo y con instrumentos ("Esclavos de Jó/ Guerreros Nagô") pasar objetos, batir palmas en parejas y pequeños grupos, juegos en círculo, baile de silla, rayuela, Tierra y Mar (juego africano) y juegos colectivos e individuales con telas. También se privilegió y trabajó la motricidad fina, a través de pinturas (individuales, dúos, tríos y colectivos), modelado en plastilina y arcilla, collage (individual y en dúo), acciones de rasgar y amasar, hojear libros, entre otros.

En las artes visuales buscamos posibilitar diferentes experiencias de exploración y manipulación de diferentes materiales como: crayones, tizas de pizarrón (secas y húmedas), bolígrafos, lápices de colores, pinceles de diferentes formatos, hisopos, pinzas para la ropa, collage, dibujos con interferencias, estampaciones, entre otros, de medios como pinturas, pegamentos, plastilina sobre diversos soportes gráficos como el piso, pared, mesa y papeles diversos. Intentamos ocupar las paredes con las producciones infantiles.

En cuanto al lenguaje, tratamos de establecer una rutina de círculo de conversación diaria y permanente (preguntar sobre tu fin de semana, juguetes y dibujos favoritos, mascotas, comida, ¿cómo vienes a la escuela? ¿quién vive contigo?, qué color de ropa, quién está cerca. o lejos? entre otros), cuentos a través de la lectura y la narración (Caperucita Roja, Caperucita Amarilla, La niña bonita de la cinta, O Black Power de Tayó, O Grande Rabenete, O Caso do Bolinho, Teléfono Inalámbrico, La historia real de Caperucita Roja, La rana hambrienta, La Peralta, La ola, Los tres cerditos, Los tres lobitos y El cerdo feroz, Mami es un lobo, entre otros) y un círculo de canciones. Se espera que este breve informe pueda resaltar un poco el camino recorrido por los niños y sus maestros con experiencias, vivencias, deseos e intereses tan diversos.

Ruta tomada por el niño

L. demuestra ser una chica observadora, cariñosa, sociable, participativa y curiosa. Este es su primer año en esta unidad escolar, por lo que atraviesa un proceso de adaptación que transcurrió sin mayores problemas. Lloró durante unos días en la entrada, pero con el fuerte apoyo de su madre, aceptó quedarse. Con el tiempo, mantuvo sus pertenencias, participando activamente en actividades, haciendo amigos, involucrándose y creando juegos. Suele llegar al CEI de forma tranquila.

Cada vez es más autónoma para moverse por los espacios del CEI, manipular objetos, cuidar la higiene personal y cambiarse de ropa. No requiere apoyo ni estímulos a la hora de comer, ya que come muy bien durante las comidas, comiendo frutas y verduras. Muestra mucho interés por ganar independencia, ya que le gusta quitarse y ponerse la ropa y los zapatos sola. Con el tiempo, se sintió un poco más confiada, segura y cómoda en el espacio.

L. no negocia con mucha facilidad deseos y objetos de interés, en ocasiones se involucra en conflictos con compañeros, utilizando actitudes como golpear, requiriendo ayuda del educador para mediar.

Comprende de manera muy general los gestos, las expresiones fisonómicas y los intentos de comunicación oral de sus educadores y compañeros. No utiliza el habla para comunicarse, ni siquiera con sus compañeros. Pero él responde con movimientos de cabeza y una expresión fisonómica. Participa en el círculo de conversación y cuentos mediante la observación, con expresiones faciales y gestos.

Participa activamente en propuestas de experiencias educativas de movimiento (corre, salta, rueda, participa en juegos de círculos y momentos de danza y coordinación motriz fina), círculos de música, interacción y expresión artística. Hoy interactúa y se relaciona con algunos compañeros, como S., L., A. Pero sus principales compañeros de juego son L. y A. Progresivamente dejó de jugar sola, pasando a jugar con amigos. Se involucra mucho en juegos de fantasía, le gustan los juegos de armar y explorar y manipular libros. Participa activamente en momentos de danza y música (que expresan una fuerte alegría) y en actividades de artes visuales, dibujo (donde realiza muchas producciones, le gusta mezclar colores y explorar algunos tipos de movimiento y calco), collage, pintura y modelado. Uno de los grandes retos para este año es crear situaciones que estimulen tu comunicación oral.

Seguiremos trabajando para que L. pueda sentirse cada vez más segura y confiada en la escuela, que pueda vivir experiencias educativas más variadas y significativas, para que pueda desarrollarse cada vez más.

Opiniónfamiliar: _____

FIRMAS DE LOS PROFESORES:

O documento curricular “Povos Migrantes” (São Paulo, 2021) reforça a importância de as escolas aproximarem a comunicação com as famílias migrantes, traduzindo formulários, bilhetes e outros registros, de modo a acolher a diversidade cultural presente nas escolas. Traduzir o relatório dessa criança demonstra uma ação facilitadora da aproximação da escola com as famílias migrantes, pois a língua nos traz o sentimento de pertencimento (São Paulo, 2021 p.50 e 73).

O presente capítulo tratou sobre a avaliação pedagógica a partir do que as professoras consideram desafios e potencialidades para esta dimensão. Também discorreu sobre as categorias destacadas pelas professoras na avaliação pedagógica: planejamento, registros e avaliação. Sobre o planejamento destacaram os eixos: conhecer os bebês, as crianças e os contextos das escolas que atuam, acolher os bebês e as crianças na amplitude da palavra acolhimento como método de trabalho, organizar tempos, espaços e materialidades, o trabalho com projetos como expressão da escuta dos bebês e das crianças, a intencionalidade docente e a postura do educador da educação infantil.

Foi tratado também sobre os registros docentes nas diferentes modalidades: cartas de intenções, portfólios, diários de bordo e os relatórios das aprendizagens como um registro avaliativo dos bebês e das crianças. Além dos eixos apresentados, foi considerada a dimensão do atendimento remoto emergencial que atravessou o período de realização desta pesquisa assim como o trabalho das professoras.

No próximo capítulo, o qual é dedicado à avaliação institucional, será aprofundada a discussão sobre as relações étnico-raciais que inclui o acolhimento dos bebês e das crianças migrantes, nas práticas das seis professoras participantes da pesquisa, que também apontaram os desafios e as potencialidades desta esfera da avaliação.

CAPÍTULO 4 – AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL: DESAFIOS E POTENCIALIDADES EVIDENCIADOS PELA ANÁLISE DAS NARRATIVAS DAS PROFESSORAS

O primeiro capítulo apresentou o histórico e estrutura da avaliação institucional realizada na RME, que se baseia na aplicação do documento Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana. Este ano, são dez anos desde sua implementação, inicialmente, como um projeto-piloto por adesão das escolas, e, depois como parte do calendário e das atividades obrigatórias dos CEIs e EMEIs da cidade de São Paulo.

Nesse contexto, as Professoras participantes da pesquisa vivenciaram os primeiros anos de realização dos IQs (de 2013 a 2019) e contribuíram com suas narrativas acerca do que consideram desafios e potencialidades da avaliação institucional, analisadas à luz das pesquisas de Campos e Ribeiro (2017), Monção (2017), Festa (2019) e Silva (2021). As professoras também compartilharam relatos de práticas desenvolvidas por elas ou em suas escolas, a partir das dimensões dos IQs. Para o estudo, as dimensões destacadas foram: 2) Participação, escuta e autoria de bebês e crianças e 5) Relações étnico-raciais e de gênero, como já justificado no decorrer do trabalho, por serem as dimensões acrescidas na versão municipal em relação à federal, e por serem dimensões “esverdeadas” pela rede, pois tratam dos princípios para as práticas pedagógicas (Brasil, 2018) e do combate à discriminação e preconceitos.

Para análise da dimensão 2, as obras de Barbosa e Horn (2008), Ostetto (2018), Ribeiro (2022) e Covelo (2023) apoiaram as discussões. Já a dimensão 5 foi dividida em três eixos: gênero, combate ao racismo e combate à xenofobia. Sobre esses dois últimos, com práticas pedagógicas de valorização da cultura afro-brasileira e acolhimento às crianças migrantes.

4.1 DESAFIOS E POTENCIALIDADES DA AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL

Tanto nos questionários, quanto nas entrevistas, as professoras responderam sobre o que consideravam desafios e potencialidades da avaliação institucional, a partir das experiências que tiveram nas escolas que trabalharam ao participarem da realização dos Indicadores de Qualidade. O quadro abaixo apresenta a síntese dessas respostas:

Tabela 15 - Desafios e potencialidades da AIP

NOME	DESAFIOS	POTENCIALIDADES
FRIDA	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Contemplar nas ações da escola ▪ Discussão superficial na escola ▪ Esverdeamento não significa que está tudo bem ▪ Dificuldade em discutir ações práticas a partir dos resultados da escola ▪ Trabalho solitário em relação aos IQs ▪ Escola não incentivava a participação das famílias 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Não foi comentado pela Professora
LUIZA	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Demandas das políticas públicas que precisam ser atendidas: reduzir o número de crianças por turma, ter o quadro de funcionários suficiente, verba para ações pedagógicas, segurança nas escolas ▪ Cada ano tem menor adesão, em especial no plano de ação ▪ Algumas escolas fazem os IQs sem aprofundar as reflexões (para “terminar logo”) ▪ Falta cultura de avaliação participativa, como prática social ▪ Os IQs não abordam a questão das culturas indígenas 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Concepção curricular para EI ▪ Apresenta o trabalho da EI para as famílias, que podem avaliar se a escola está no “caminho certo” ▪ Participação da comunidade na tomada de decisões ▪ Traz aspectos importantes para qualidade da escola pública ▪ Um avanço em concepção de avaliação ▪ As dimensões ajudam na formação permanente – estudo e reflexão sobre a prática
NISE	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Distância entre a identificação do problema e a sua resolução ▪ Pouca participação das famílias ▪ Falta de retorno da prefeitura com relação à resolução de problemas que lhe competem ▪ Falta de acompanhamento do plano de ação ▪ Fragilidade do plano de ação ▪ Resistências dos educadores em “colocar o currículo em prática” ▪ Precisa ser revisitado durante o ano ▪ Precisa melhorar a forma de apresentação dos IQs à comunidade ▪ Crença dos IQs estarem atrelados à bonificação dos educadores ▪ Dificuldade nos educadores em reconhecer que a dimensão 5 não está “verde” – há muito o que melhorar 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Avanços na formação de todos os educadores, em especial na dimensão 5 (estudando sobre o assunto em 2020) ▪ Escolher um tema que precisa melhorar para estudar, pensar sobre e rever práticas ▪ Importante ferramenta avaliativa
DOLORES	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Baixa participação e interesse dos envolvidos na aplicação da avaliação ▪ Pouca implicação e pertencimento com a proposta da AIP ▪ Falta de comprometimento da gestão com as mudanças, diálogo com a equipe e efetivação da avaliação ▪ Aplicação como “cumprimento de agenda” ▪ Ausência de discussão em momentos formativos, colegiados e com os bebês e crianças ▪ “Esverdeamento” de pautas como as das relações étnico-raciais e gênero ▪ Silenciamento de discussões para evitar 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Assembleias com as crianças para discutir a qualidade da escola ▪ Material que auxilia na reflexão cotidiana docente ▪ Dialoga com o Currículo da Cidade

	expor problemas da escola <ul style="list-style-type: none"> ▪ Falta de devolutiva da SME ▪ Baixa participação das famílias pode ter relação com o não pertencimento/ falta de acolhimento por parte da escola com a comunidade 	
VIOLA	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Morosidade no que não depende da escola resolver ▪ Falta de devolutiva das instâncias superiores 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Uma grande conquista ▪ Redimensionar a aplicação para ser melhor aproveitada ▪ Mudanças nos espaços da escola a partir do plano de ação dos IQs
EDNA	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Necessária apropriação dos IQs para qualidade da educação infantil ▪ Muitos veem como mais uma burocracia externa ▪ No início, havia um temor de ter implicação nos prêmios- bonificação e ser avaliação externa ▪ Precisa rever algumas perguntas do documento 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Criar estratégias para melhorar a participação das famílias: reuniões por turma; agrupar dimensões no dia da avaliação sem perder a organização proposta (pequenos grupos e assembleia) ▪ Instrumento potente que considera e dá voz a todos que por muito tempo foram silenciados na comunidade educativa ▪ É uma autoavaliação institucional participativa ▪ Participação das famílias com opiniões e sugestões ▪ É formativo ▪ Dá pistas para tema do PEA ▪ Promove a autorreflexão/autoavaliação

Fonte: Elaborado pela autora (2023)

4.1.1 Dos desafios...

Analisando os dados presentes no quadro, sobre os desafios destacados pelas professoras, quase todas (cinco delas) consideram que a **concepção** por parte dos educadores de que se trata do **cumprimento burocrático** de mais uma tarefa da escola, diverge da proposta de ser uma autoavaliação institucional participativa.

Frida comentou sobre o que percebia em sua escola, quanto à superficialidade nas discussões das dimensões, o que distancia a avaliação institucional de mudanças efetivas nas práticas, quando afirma:

O desafio, penso eu, é tirar do documento essas ações! Sair do campo da teoria e discutir de fato os documentos na prática. Os indicadores de Qualidade na minha escola, por exemplo, são discutidos de forma muito superficial e vejo em minha prática um trabalho solitário com relação aos indicadores. (professora Frida, 2020)

Ainda sobre a superficialidade na realização dos IQs, a professora Luiza relatou sobre ter conhecimento de escolas que agrupam todas as dimensões (sem a divisão em pequenos grupos), para tornar o momento avaliativo mais rápido: *“resumem tudo ‘num bolo só’ para as famílias chegarem lá, levantarem o cartãozinho e pronto acabou, mas eu acho que isso também não é um processo reflexivo”* (professora Luiza, 2020).

Nise acrescentou sobre a “*resistência dos educadores em colocar o currículo em prática*” (professora Nise, 2020), pois não basta cumprir a aplicação dos IQs, mas trazer as reflexões feitas sobre cada dimensão nas ações cotidianas da escola. O que corrobora com a fala de Dolores sobre o “*desafio dos IQs serem aplicados como cumprimento de agenda e não estarem presente nos encontros formativos, nas assembleias e demais colegiados e com os bebês e crianças*” (professora Dolores, 2020).

Dolores também complementa sobre a prática de realizar a avaliação institucional apenas como uma tarefa burocrática: “*Na verdade, as pessoas estão se protegendo daquilo que faz ou do que não faz. Eu me protejo, ninguém vai ver isso mesmo, isso daí é para preencher um protocolo, faz o IQ e entrega lá. O negócio é entregar protocolos. Entregou, o supervisor assinou, "ufa"*”(professora Dolores, 2020).

Edna também trouxe a questão da realização dos IQs tida por parte de alguns educadores como uma “tarefa burocrática”, sendo necessário haver maior compreensão dos princípios de uma AIP para a qualidade da educação infantil, quando relata:

Como rede municipal, precisamos nos apropriar deste instrumento como avanço na garantia de qualidade da educação infantil de nossas unidades, pois muitos, ainda, talvez por desconhecimento, ou por não verem resultados no tempo desejado, realizam a avaliação como mais uma burocracia externa. (professora Edna, 2020)

Na tese de Meire Festa (2019, p. 150), a partir de dados de questionários sobre os IQs aplicados a diferentes sujeitos que atuam em escolas de educação infantil, a pesquisadora também identificou discursos que trazem compreensões da avaliação como uma tarefa burocrática, em suas palavras, como “norma morta”, desconectada de um instrumento de mudanças e melhorias no atendimento às crianças, pois:

Parece fundamental ressaltar também, que sem o concreto processo de revisão, efetivado “no chão da escola”, por aqueles que cotidianamente constroem a prática educativa, tendo como pano de fundo a cultura institucional lá estabelecida, as políticas públicas podem se apresentar apenas como mais uma “norma morta”. Ou seja, fadada a ser resolvida em termos burocráticos, sem consequências efetivas e/ou duradouras para os grupos envolvidos, em especial as crianças e suas famílias, que deveriam ser a instância primeira de beneficiários desse processo de avaliação, com vistas à qualificação da educação pública.

Outros três aspectos foram apontados por quatro professoras cada, sendo o primeiro a **baixa participação das famílias** (apresentados por Frida, Luiza, Nise e Dolores), seja por falta de incentivo da escola, seja pela linguagem não acessível durante a realização dos IQs, seja por não haver um trabalho contínuo de acolhimento e pertencimento da comunidade escolar. Para Campos e Ribeiro (2017, p. 75), no relatório apresentado sobre a realização dos

IQs na RME no biênio 2015/16, a participação efetiva das famílias no processo avaliativo representa um trabalho pautado pela gestão democrática. A questão se dá não somente na quantidade de famílias participantes, mas o quanto suas vozes são ouvidas, quando avaliam, sugerem e questionam o trabalho desenvolvido pela escola.

Sobre isso, Frida comentou: *“Nunca teve uma reunião de Indicadores na minha escola de fato verdadeira. São sempre os professores ali; quando teve mais presença das famílias, foi informado no início que a reunião seria extensa e desmotivou a participação de muitos, que foram embora”* (professora Frida, 2020). A professora tinha conhecimento de escolas com outras formas de envolver a comunidade escolar na avaliação, convidando de modo mais acolhedor, apresentando aos poucos os objetivos dos IQs por meio de painéis e bilhetes e, dessa maneira, não concordava com as experiências vividas em sua unidade escolar.

Luiza destacou sobre a gradativa diminuição da participação das famílias na autoavaliação, em especial, no segundo encontro, que trata da elaboração do plano de ação: *“Cada ano tem menor adesão, em especial no plano de ação. Apenas dez famílias numa unidade que tem em torno de 400 crianças, eu não acho que seja uma avaliação expressiva. É um percentual bem irrisório, no sentido de construir uma escola de qualidade”* (professora Luiza, 2020). Atribui essa questão às práticas sociais de (não) participação em outras instituições sociais, como se lê abaixo:

Nas periferias, a gente não está acostumado que nos escute, a gente conversa sobre isso na nossa unidade. Infelizmente, as famílias não estão acostumadas que venha alguém e fale “avalia isso, como você acha que deveria ser?”. Pelo contrário, né, o serviço público é jogado lá, você vai usar ele do jeito que der. A gente tem que ter a construção, tem que ajudar as famílias a construir isso, que assim, as escolas estão sendo a porta de acesso ao poder público que as famílias podem ter para se discutir, para refletir, que as escolhas que a gente vai fazer - aí até politicamente falando-, eu acho que a escola tem que ser um lugar de discussão, de reflexão. É um documento riquíssimo, né, mas como ele vai ser construído junto na prática e por todas as vozes é que eu acho que ainda está um pouco difícil. (professora Luiza, 2020)

Nise também mencionou que *“o número de participantes das famílias ainda é bastante pequeno, assim como a forma de apresentação do documento ainda está em construção”* (professora Nise, 2020), um fator que pode desestimular a participação das famílias na avaliação institucional. Dolores comentou sobre a questão, comparando que o CEI vizinho ao que trabalhava tinha uma participação expressiva das famílias, ao contrário de sua escola, e questionou o quanto a escola estava de fato aberta à comunidade:

Será que essa escola que não abre a porta da família, vê a família como parte da escola? E aí, são outros problemas que desencadeiam em relação a isso. Porque aí você não vai ter a participação da família, de forma que ela se sinta pertencente.

Você não tem um bom diálogo quando acontece alguma coisa com a criança, né. Os registros de professores, certamente, não vão estar conectados com aquilo que a criança é. Porque é tudo muito disperso. As coisas estão feitas isoladamente. (professora Dolores, 2020)

Para a professora, o sentimento de acolhimento e de pertencimento à escola por parte das famílias, não ocorre, exclusivamente, no momento da realização da avaliação institucional, mas é algo que deve acontecer no cotidiano, na forma como as famílias são tratadas nos atendimentos da secretaria, com a gestão escolar, pelas professoras, nos comunicados via agenda, nas atividades ao longo do ano. Essas práticas podem aproximar ou distanciar a participação das famílias, principalmente, na ocasião da avaliação institucional. Desse modo, além da mudança nessas práticas cotidianas, Nise sugere outras formas de convidá-las: apresentando antes do encontro cada dimensão e seus objetivos, contando às famílias o que as crianças avaliam sobre a escola, como vozes importantes do processo avaliativo.

Quanto aos desafios para efetiva participação das famílias na avaliação institucional, Campos e Ribeiro (2017, p. 83) destacam que ainda que com pequena quantidade, essa participação pode incentivar outros familiares e que a participação, além de caracterizar um trabalho pautado pela gestão democrática, estabelece um clima escolar permeado por vínculos, boas relações entre família-escola:

Algumas constatações reconhecidas em encontros realizados ao longo do processo de autoavaliação desenvolvido na rede, podem contribuir para esclarecer e tranquilizar as equipes de UEs em relação ao diálogo creche/escola e família. Primeiro, mesmo quando somente um grupo pequeno de pais comparece às reuniões de autoavaliação e de elaboração de planos de ação, essa presença torna-se importante e estimula outros pais a participarem em outras ocasiões. Segundo, os próprios familiares demonstraram a capacidade de dar sugestões relevantes para estimular uma maior participação das famílias em outras atividades e para sugerir outras formas de comunicação entre a escola ou a creche e as famílias. Terceiro, a experiência mostrou a muitas equipes que existem várias oportunidades informais que podem atrair alguns familiares para diversos tipos de colaboração no dia a dia, sem que isso leve necessariamente a grandes investimentos de tempo de planejamento ou esforços de levantamento de recursos externos. Mesmo singelas, essas vivências ajudam a construir um clima mais amigável e positivo no relacionamento família-escola, o que contribui para o bem-estar e o desenvolvimento das crianças e dos adultos.

O segundo aspecto apresentado por quatro professoras (Luiza, Nise, Dolores e Viola) refere-se às **demandas externas à unidade**, evidenciadas no segundo momento dos IQs, na elaboração do plano de ação, quando são estabelecidos responsáveis pelos encaminhamentos das demandas apontadas, que podem ser da incumbência da equipe docente, ou gestora, ou de apoio, ou de órgãos como DRE, SME, por exemplo. Para essas quatro professoras, as

demandas externas à escola, geralmente, não são atendidas ou não tem devolutivas. Segundo a Professora Luiza:

Acredito que o grande desafio é enfrentar algumas dificuldades que não estão ao nosso alcance e que cabe ao poder público maior sensibilidade e comprometimento na resolução de alguns problemas, como o grande número de crianças em sala de aula, número insuficiente de funcionários, maior segurança nas Unidades, falta de alguns materiais e recursos como envio de ônibus para passeios. Enfim, são questões que dificultam e nos impedem de fazer da escola pública o palco de transformação social. (professora Luiza, 2020)

A professora Nise também aponta sobre “a falta de retorno da própria prefeitura com relação à resolução de problemas que lhe competem mais diretamente” (professora Nise, 2020), como um desafio da avaliação institucional. E Viola também complementa que: “Na escola, fazemos o possível, mas tudo que depende das instâncias superiores, o processo é bem moroso” (professora Viola, 2020).

Dolores traz uma crítica sobre essa falta de devolutiva, mas também apresenta algumas sugestões, como:

Porque eu penso também, que se vem de SME um convite para o Indicador de Qualidade de uma outra maneira, que esteja envolvido nas formações, que tenha nas formações durante o ano sobre o "IQ". Que as pessoas se aprofundem, que tenham um curso sobre o IQ. Que as pessoas estudem métodos avaliativos, e ponham o IQ como método avaliativo. Que a SME tenha um estudo sobre o IQ. E a gente escreve, escreve, escreve, faz ata, faz tudo, e eu nunca vi uma devolutiva que vem da SME, um documento, dando uma resposta para a unidade, que fosse uma resposta coletiva, dos supervisores para suas unidades. Entende? Eu não vejo. (professora Dolores, 2020)

No que diz respeito à falta de devolutivas da SME e das DREs para as escolas, Campos e Ribeiro (2017, p. 83), sublinham que isso pode ocasionar em “descrédito” da escola perante à comunidade, além de não contribuir para a cultura da autoavaliação institucional:

Se as equipes das unidades não recebem informações suficientes e devolutivas sobre as providências tomadas por instâncias situadas acima de seu campo de decisões, podem interpretar essa falta de resposta como falta de apoio e se sentirem desprestigiadas frente aos familiares e aos colegas. Assim, garantir devolutivas às unidades sobre essas demandas é uma maneira importante de contribuir para o fortalecimento dos profissionais das unidades.

Nos IQs (São Paulo, 2016, p. 13) há uma breve menção sobre os encaminhamentos do quadro de demandas aos órgãos centrais, ocorrido ainda na etapa de implementação dos IQs em 2014:

Quinto momento: Seminário interno com representantes de diversos setores da SME, para encaminhamento das demandas resultantes das autoavaliações sobre medidas necessárias para melhorias que dependem de decisões tomadas fora do âmbito das Unidades Educacionais.

O último aspecto apontado por quatro professoras, Frida, Luiza, Nise e Dolores foi o “esverdeamento” (conceito apresentado no segundo capítulo que trata da atribuição da cor verde durante a realização dos IQs de forma pouco reflexiva por parte dos envolvidos) da Dimensão 5 dos IQs – relações étnico-raciais e de gênero, que corrobora com os dados do estudo de Campos e Ribeiro (2017, p. 83), o qual ainda acrescentam o “esverdeamento” das dimensões 2 e 3 (2. participação, escuta e autoria de bebês e crianças e 3. multiplicidade de experiências e linguagens em contextos lúdicos para as infâncias), ao afirmarem que:

[...] o segundo relatório técnico aponta o silêncio sobre as questões das dimensões 2 e 3, que tocam mais de perto as práticas das educadoras em seu trabalho cotidiano com as crianças, alvo do mecanismo alcunhado de “esverdeamento”, reconhecido por diversos grupos de participantes das 13 oficinas regionais realizadas em 2016 com integrantes de unidades de EI. **Um segundo exemplo são as dificuldades de entendimento manifestadas pelas educadoras sobre o tema das relações de gênero e étnico-raciais, abordadas na dimensão 5 do Indique paulistano.** (*grifos meus*)

Em consonância com o que consta no estudo, a Professora Frida destaca: “*Se está tudo verde, está estranho também. É colocar tudo verde para evitar a fadiga. Dimensões como a 5 e artes não tem como ser verde*” (professora Frida, 2020). Já a Professora Luiza acrescenta que a dimensão 5, ao tratar das relações étnico-raciais, não contempla a questão dos povos e da cultura indígena e relata experiências da dimensão 5 quando avaliada em sua escola, em que, geralmente, a Professora fica como mediadora dessa dimensão:

Essa questão étnico-racial, por exemplo. Eu não sei por quê, mas eu costumo ficar na dimensão cinco no dia com as famílias...e aí, no início, a gente tinha as questões como: “- A escola oferece bonecas negras?”, “- Oferece.” “- Ah, então tá bom, é verde”. “-A escola discute a questão de gênero? brinquedo só pra menino/a tal...”. Então a gente apontava muitas coisas como verde, porque na nossa ingenuidade, até por falta de uma formação mais específica, a gente acreditava que era ofertado. (professora Luiza, 2020)

A professora Nise trouxe um relato sobre a discussão da dimensão 5, quando problematizou a cor atribuída pelo grupo (amarela), pois, para ela, as ações do CEI voltadas para as práticas dessa dimensão ainda não estão consolidadas como um trabalho coletivo, nem estão expressas no PPP:

O étnico-racial estava amarelo e eu polemizei na hora da reunião e as pessoas não gostaram. Porque eu acho que não tem um trabalho de conjunto, da escola. Tem algumas práticas individuais que alguns professores fazem. Não estou falando nem só de mim, tem outros professores que trazem algumas coisas. Não tem um projeto da escola. Tanto é que no PPP, se você olhar, o texto é muito simples. Não tem um espaço dedicado a ele. É citado, não está ainda com os nossos referenciais teóricos, com um projeto mais detalhado do que a gente quer desenvolver sobre essa questão. Mesmo pensando amplamente, incluindo os imigrantes. Não estou dizendo que a gente não tem algumas coisas. A festa com as famílias migrantes é algo que já se incorporou na escola, tem dois anos, então, já é uma marca da escola. Isso é ótimo, mas, a gente ainda está avançando em termos de formação interna, em formas de que isso atravessasse o projeto de cada sala. Então, não é uma coisa que está

consolidada, que todo mundo sabe discutir o tema, todo mundo se sente apropriado. Não é verdade para estar verde. Verde é quando a escola assume que isso é um tema fundamental. Então, foi bastante difícil sim, porque meio que rachou assim, vários professores foram contra, aí, no fim das contas, a gente manteve amarelo. (professora Nise, 2020)

Já a professora Dolores destacou que essa dimensão tem a complexidade de não se bastar ao trabalho da escola, pois trata de questões estruturais da sociedade como o racismo, o sexismo, a xenofobia e a homofobia (Faria, 2011, p. 14), e para Dolores “*não dá para ter o esverdeamento de uma questão que na sociedade não é verde*” (professora Dolores, 2020).

A versão municipal dos IQs (São Paulo, 2016, p. 26) enfatiza que “mesmo quando todos os indicadores tiverem recebido a cor verde restam aspectos que podem ser aprimorados pelo plano de ação”. Ou seja, mesmo que durante a aplicação dos IQs não se reconheça demandas para mudança na unidade, o plano de ação pode trazer ações para ressignificar a(s) dimensão(ões), em especial quando há o “esverdeamento” da dimensão 5, por exemplo.

O **plano de ação** também foi ressaltado por três professoras como um desafio dos IQs quando o plano não retrata as demandas da escola. Segundo os IQs (São Paulo, 2016, p. 07), seu objetivo é “aprimorar aqueles aspectos apontados na autoavaliação que necessitam ser revistos e melhorados”. Nesse sentido, Frida abordou a dificuldade da escola em usá-lo para pensar ações, adequações, ressignificações e, portanto, quando não é revisitado, torna-se um registro meramente burocrático.

Para Nise, além da divergência entre o que se identifica como demanda e o que é realizado para sua transformação, falta acompanhamento e continuidade no plano de ação ao longo do ano, quando relata:

Ainda há um descompasso entre identificação do problema e a sua resolução. Em parte, pela falta de retorno da própria prefeitura com relação a resolução de problemas que lhe compete mais diretamente e outra por uma dificuldade em manter a fiscalização do plano de metas pela escola talvez pelas inúmeras demandas do dia, por fragilidade do próprio plano ou resistências de ordem subjetiva dos indivíduos que colocam o currículo em prática. (professora Nise, 2020)

Dolores também identifica um descompasso entre os problemas reais da escola com o que aparece nos resultados dos IQs e no plano de ação. Traz o exemplo da dimensão 4 “interações,” em que, muitas vezes, as relações entre os adultos são problemáticas, mas isso não aparece no plano de ação, nem é trabalhado durante o ano para sua melhora, ao dizer:

Então, por exemplo, a relação adulto-adulto, o tanto de conflito que a gente tem dentro... Por que é que existe a mediação de conflitos? Como é que a gente dialoga sobre as interações adulto-adulto? Isso consta no Indicador. Se eu avalio isso, se eu sou gestora, olho lá para o Indique e falo assim: “- Vou, todo mês olhar para um ponto aqui do Indique. Como é que está a relação adulto-adulto?” Às vezes vale

trazer uma pessoa de fora para poder fazer uma mediação, para poder dar uma relaxada, fazer uma dinâmica. O que eu posso propor para essa relação ficar melhor? Para quando chegar lá na frente, no mínimo ficar amarelo nesse contexto. Porque o que não está bom eu tenho que melhorar. Não tenho que dar verde para dizer: "- Eu que não vou dar tiro no meu pé". (professora Dolores, 2020)

A falta de **compreensão sobre os IQs** também foi sinalizado por três professoras, sendo um dos desafios, segundo elas. Mesmo considerando o potencial da avaliação, Luiza considera que ainda é preciso avançar em sua incorporação: *“eu acho que a escola tem que ser um lugar de discussão, de reflexão. É um documento riquíssimo, né, mas como ele vai ser construído junto na prática e por todas as vozes é que eu acho que ainda está um pouco difícil”* (professora Luiza, 2020).

Dolores acrescenta que cada segmento dos participantes precisa se implicar tanto na aplicação quanto na concretização das ações, ao afirmar que:

[...] os desafios se apresentam na aplicação, em relação à participação efetiva dos educadores e interesse de participação da comunidade escolar; na implicação, tanto da comunidade educadora se sentir pertencente na proposta, quanto da gestão em relação ao seu fazer efetivo e no comprometimento das mudanças e diálogo com a equipe. (professora Dolores, 2020)

E Edna, conforme já citado, afirma que é preciso se *“apropriar desse instrumento como avanço na qualidade da educação”* (professora Edna, 2020) e propõe, inclusive, que algumas questões sejam reformuladas/sintetizadas para explicitar melhor as dimensões do documento.

Nesse sentido, Meire Festa (2019, p. 165) destaca a importância da incorporação de uma cultura de autoavaliação institucional participativa, pois *“quanto mais resistente à mudança se configurar uma dada cultura institucional, maiores dificuldades serão enfrentadas nesse processo avaliativo”*. Nesse sentido, Dolores relatou duas situações vividas em sua escola, uma delas, quando o grupo indicava alguns problemas, dando a cor amarela para eles, foi dito *“Se colocar tal resultado vai “dar tiro no pé”. “A gente vai colocar amarelo? Depois a gente vai ter que dar conta disso. Gente, vamos colocar verde. Então, eu acho que é essa ideia de não vamos nos expor, porque isso pode depor contra o que a gente está fazendo”* (professora Dolores, 2020). E em outra situação, uma família questionou alguns aspectos da escola e, segundo a Professora, houve *“uma represália em relação à ela, que é: não chama mais ela. Porque a mulher estava escancarando coisas ali”* (professora Dolores, 2020).

Dolores acrescentou que nessas práticas *“tem um medo instaurado”*, principalmente, sob o argumento de que *“Isso vai pra SME”*. Nesse sentido, Meire Festa (2019, p. 163) apresentou em sua pesquisa, desvelos a partir de respostas de servidores sobre os IQs, que

evidenciaram o medo da punição, corroborando com o que as professoras apresentaram sobre as relações internas na escola (na tese, alguns relatos mencionam o temor por parte de educadores se indisparem com a gestão escolar) e também no âmbito da gestão municipal, de atrelar ao pagamento de bônus salariais.

Quanto a isso, duas professoras disseram perceber que existe (ou que já existiu) **a crença** por parte de alguns educadores de uma possível implicação dos resultados dos IQs **em bonificações** salariais⁵³, o que caracteriza o último desafio evidenciado pelas narrativas das professoras. Nise afirmou que é um desafio “*a questão por medo dessa questão de estar atrelado à bonificação no final do ano. Isso é muito ruim*” (professora Nise, 2020). E Edna também relatou sua experiência no início da aplicação dos IQs na rede municipal:

Eu acho que quando iniciou estava mesmo como coordenadora. Era tudo muito novo. Os professores ficaram, os educadores, o corpo docente e equipe ficaram meio apreensivos, porque poderia ser mais uma avaliação externa, que poderia influenciar no nosso trabalho de uma maneira: "Nossa, vai revelar a situação e vai mexer com os prêmios", vai influir nesse sentido. Então chegou assim com esses boatos, de um certo desconhecimento. Então, como coordenadora tive que desconstruir isso, mediante todo o histórico de luta, de valorizar essa avaliação. (professora Edna, 2020)

Embora tenham sido ressaltados os desafios discutidos até então, nota-se que o relato da professora Edna destaca que ela teve que “*valorizar essa avaliação*”. Tal como foi apresentado na tabela 15, na qual é expressa a síntese dos desafios e das potencialidades postas por cada docente, essas também atribuíram valor à avaliação institucional, o que será enfatizado a partir de então.

4.1.2 Das potencialidades...

Analisando essas informações, foram identificadas seis categorias de análise, em escala decrescente de aparição, ao considerarem os IQs: 1. Avanço na concepção de avaliação; 2. Favorável à formação permanente; 3. Proposta curricular; 4. Coerente com os

⁵³ “O Prêmio de desempenho educacional (PDE) foi instituído em 30 de junho de 2009, por meio da Lei número 14.938. Os critérios seguem os mesmos do ano anterior, sendo assiduidade do profissional (60%) e desempenho da unidade (40%). Dentro do indicador de desempenho, 24% serão formados a partir do índice de abandono e reprovação dos estudantes da escola. Para contabilizar o critério de desempenho, serão aferidos índices de abandono, participação na avaliação diagnóstica e ocupação escolar. Na prática, nas escolas de ensino fundamental e médio serão avaliados o número de estudantes efetivamente matriculados e o número de desistentes. Já nas escolas de educação infantil, será avaliada a relação entre a capacidade de atendimento da unidade e o número de crianças ou alunos efetivamente matriculados”. Em 2023 funcionários da rede parceira também passaram a receber o prêmio, calculado pela ocupação das escolas, assiduidade e pontuação de cursos realizados pelos funcionários. Fonte: <https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/noticias/prefeitura-de-sp-paga-r-293-milhoes-em-premio-aos-servidores-da-educacao-nesta-terca-feira-31/>. Acesso em 05/07/2023.

princípios da Gestão Democrática; 5. Adaptável nos modos de organização e 6. Aplicáveis para a avaliação das crianças sobre a escola.

Quanto ao primeiro item, a Professora Luiza considera os IQs *“um avanço no que diz respeito à avaliação do que é ofertado e enquanto qualidade para a educação infantil”* (professora Luiza, 2020), o que também é reforçado pelo comentário da Professora Nise: *“Trata-se de uma importante ferramenta avaliativa, principalmente em função dos seus eixos que são amplos. Vejo que várias unidades de ensino têm se esforçado em refletir e colocar em prática as propostas dos indicadores de qualidade”* (professora Nise, 2020).

A professora Edna considera os IQs *“um instrumento potente que considera todos da comunidade educativa, dando voz àqueles que por muito tempo foram silenciados. É uma autoavaliação institucional participativa”* (professora Edna, 2020). Dolores acredita que os IQs auxiliam a apurar o olhar para questões que não são contempladas no cotidiano, quando cita:

o Indicador de Qualidade, como um documento, ou uma tecnologia de avaliação da unidade, das unidades da rede, eu acho muito potente. Porque avaliação a gente tem que fazer mesmo. E eu acho que é mesmo, é uma estratégia de você trazer esse Indique, como um potencializador de olhares, para aquilo que a gente não olha cotidianamente com naturalidade. (professora Dolores, 2020)

A professora Viola entende os IQs como *“uma grande conquista”*, no sentido da garantia de qualidade da educação infantil e deu alguns exemplos de ações realizadas em sua escola a partir dos resultados e do plano de ação dos IQs. Um deles trata das adequações nos espaços para brincar nas áreas externas, envolvendo o Conselho de Escola e atuação da Direção da unidade em parceria com a DRE, ao relatar:

A questão das crianças terem mais opções fora da sala de aula. Também a gente ampliou os espaços, construiu uma casinha que era uma coisa que, como a gente está no meio da natureza, teve uma árvore que a raiz levantou a casinha que tinha. As crianças diziam: “- A gente quer uma casinha, tinha e agora não tem”. A gente conseguiu arrumar, tudo é muito difícil, porque é pouca verba... (professora Viola, 2020)

Outras duas situações tratam do refeitório e dos banheiros das crianças e dos educadores que estavam em más condições e foram reformados. O banheiro infantil tinha acesso pelo refeitório e o odor do banheiro era um problema nos momentos de uso do refeitório, assim como o dos adultos que era um espaço improvisado, quando relata:

[...] a gente tem um banheiro das crianças lindo virado para o parque. Não tem mais o cheiro e ele ficou lindo. Outra coisa era o nosso banheiro, além da nossa cozinha, era uma coisa também. A gente tem um banheiro de shopping agora (risos). Tem um banheiro bonito porque muitas professoras ficam, trabalham o dia todo na escola. (professora Viola, 2020)

O segundo aspecto destacado pelas professoras, como uma potencialidade dos IQs, é sobre a avaliação **contribuir para a formação permanente** dos educadores. No relatório produzido por Campos e Ribeiro (2017, p. 83), sobre o percurso dos IQs na RME, as autoras mencionam esse aspecto ao afirmarem que “o processo de autoavaliação institucional participativa constitui uma importante fonte de informações que pode subsidiar decisões sobre temas e metodologias de formação continuada para educadores e gestores”.

Dessa forma, as professoras Luiza, Nise, Edna e Dolores trouxeram relatos de decisões sobre pautas formativas em suas escolas, a partir da identificação da lacuna formativa dos educadores acerca das relações étnico-raciais durante a avaliação institucional.

Luiza acrescentou outros temas que considera importantes para a formação, como a avaliação, a escuta e participação das crianças, e que esses estudos incentivam a reflexão e ressignificação das práticas, ao afirmar:

É curioso que à medida que, quanto mais você estuda a respeito de determinada temática, eu falo especificamente dessa questão das relações étnico-raciais, mais a questão da avaliação, a própria questão da escuta, que tem que ser estudadas, a gente vê que não contempla. Quando você estuda, você começa a articular a sua prática nesse sentido, você percebe que precisa muito mais... (professora Luiza, 2020)

Nise relatou que ao se fazer a escolha por um tema a aprofundar na formação permanente “isso ajuda a fazer avaliação da sua prática e um pouco dos projetos da escola” (professora Nise, 2020); acrescenta que essa escolha tem a finalidade de avançar nas questões selecionadas, pois não dá para contemplar todas as dimensões dos IQs de uma vez: “são muitos aspectos que os Indicadores te possibilitam ver. Você tem que escolher algumas coisas que têm a ver com sua comunidade e ir trabalhando” (professora Nise, 2020).

Em 2020, no ano em que foram gravadas as entrevistas com as professoras, a escola em que Nise trabalhava focou nos momentos formativos em estudos sobre a educação antirracista, e por estarem todos os funcionários presentes nos encontros em virtude do teletrabalho, Nise considerou positivo, pois estendeu a formação à toda equipe, não apenas aos professores, mas à equipe de apoio e gestora, como relatou:

E acho que avançamos muito, eu acho que esse tipo de conversa que a gente está tendo agora, eu nunca tive em nenhuma escola. Eu estou muito contente, a gente discutiu o racismo, a teoria do embranquecimento, a democracia racial. Os professores, é que virtualmente, a gente não consegue ter uma dimensão. Nem todo mundo fala. É a minoria que fala. Quem falou, se colocou muito abertamente sobre o tema (...). Precisa pensar em como abordar o tema com toda comunidade escolar mesmo. Trazendo os funcionários, então, os funcionários estão participando.

A gente está discutindo especificamente a questão do lugar do negro na nossa sociedade. Inclusive, por conta de todas as sequências de situações de violência, que a gente está vendo o noticiário. Então, não tinha como não falar. O ensino remoto é atravessado, quem não tem acesso, passa pela questão econômica, mas também passa pela questão racial. Quem está morrendo nessa pandemia? Então, não tem como dizer que não tem relação. Talvez algumas pessoas ainda não estejam plenamente convencidas, porque é todo um trabalho ideológico que a gente faz, né. Mas, eu já estou bem contente sim. A gente vai ainda para o verde nos Indicadores. Porque tem todo um processo que a gente precisa dar continuidade. (professora Nise, 2020)

A professora Edna também contou sobre uma experiência em sua escola de escolher o tema da formação docente – PEA – sobre as relações étnico-raciais e de gênero a partir dos IQs. Edna destacou que apesar de haver alguns discursos do tipo “de novo esse assunto?”, as práticas pedagógicas não revelavam apropriações antirracistas/antissexistas, como vemos em seu relato:

[...] algumas perguntas não tinham nem como colocar verde. Não dava porque realmente nós precisávamos avançar. Tanto que acho que no ano seguinte, após acho que a primeira avaliação, ela foi extremamente importante porque influenciou no tema do nosso PEA, que aí a gente discutiu sobre a questão étnico-racial, porque a avaliação revelou que nós deveríamos falar mais sobre este tema. (professora Edna, 2020)

Edna também chama a atenção para o viés formativo dos IQs, que podem promover a autorreflexão e a autoavaliação, no sentido de responsabilizar cada segmento de atuação da escola na melhoria do trabalho desenvolvido. Para a professora:

[...] foi uma avaliação que veio para confrontar também muito a prática do educador, da escola e vamos dizer assim, "dar nome aos bois" se é que eu posso dizer de uma forma bem chula... Porque muitas coisas a gente acha sempre "a culpa é do outro", "a culpa é da diretora de ensino", "a culpa é do prefeito", "a culpa é das políticas públicas", sempre a culpa é do outro. Essa avaliação veio para mostrar que muitas dessas coisas que a gente culpa o outro, também nós temos o poder de transformação, de mudança. Até mesmo para nos organizarmos e recorrermos às instâncias corretas. E conseguimos enquanto escola, enquanto instituição, nos olhar e ver que de fato algumas coisas também estão nas nossas mãos. (professora Edna, 2020)

O relato da professora corrobora com os dados apresentados por Campos e Ribeiro (2017, p. 111), isso porque afirmam que a “autoavaliação propiciou a reflexão e formação de toda a equipe através do debate acerca do trabalho desenvolvido cotidianamente”. As pesquisadoras também destacam que esses processos formativos e autoavaliativos devem ser incorporados no cotidiano, na observação e reflexão sobre as práticas (Campos e Ribeiro, 2017, p. 83). E sobre isso, a professora Dolores considera os IQs um “material que auxilia na reflexão cotidiana docente”, ao relatar que usava as dimensões dos IQs para refletir sobre suas práticas pedagógicas:

Como professora, dentro da escola, eu imprimia e colava no meu caderno, os "Indiques". O que eu tinha que ver? Porque aquilo precisava permear toda a minha rotina. Eu tinha que olhar para aquilo e falar: "- Será que eu estou prestando atenção nas interações? Será que eu estou trazendo as questões estruturais da escola? Quando eu vejo a escola, a questão estrutural está sendo benéfica para o trato com as crianças?" (professora Dolores, 2020)

Além de ser um material que contribui para a formação permanente, as professoras destacaram, ainda, que os IQs apresentam uma **concepção curricular para a educação infantil**, de forma que também pode ser compartilhada com as famílias no dia de sua aplicação. A professora Luiza, por exemplo, sublinha a relação entre os indicadores com o currículo para educação infantil, pois ao avaliar as práticas, os espaços, os materiais e o trabalho pedagógico, pensa-se em uma concepção curricular: *“ele contempla toda a questão da BNCC, de toda questão daquilo que se pode construir enquanto qualidade de educação infantil”* (professora Luiza, 2020).

Nesse sentido, a professora Dolores comenta: *“eu acho muito potente porque, primeiro, ele dialoga muito com o Currículo da Cidade. Então, se existir essa conexão entre o que eu leio de princípios no Currículo da Cidade, a minha prática e aí, usando o IQ como avaliador, não tem erro”*. Em consonância com o que as professoras relacionam dos IQs com o currículo, o documento “Currículo da Cidade – educação infantil” (São Paulo, 2017, p.17) destaca em sua carta de apresentação a relação com outros documentos produzidos pela SME nos últimos quinze anos, inclusive os IQs, e informa que ao longo do texto, há citações dos IQs em balões de cor lilás, relacionando os temas do currículo às dimensões e indicadores dos IQs.

Para Campos e Ribeiro (2017. p. 56), esse aspecto “curricular” dos IQs evoca reflexões sobre práticas pedagógicas, que “estavam adormecidas” e sendo debatidas, podem e devem ser ressignificadas de maneira que “a discussão propiciada pela autoavaliação é importante para não deixar que ações fundamentais se percam no cotidiano”.

Outra potencialidade destacada pelas professoras trata de sua **coerência com os princípios da gestão democrática**. Um desses princípios trata da participação de toda comunidade escolar na avaliação do trabalho desenvolvido e na tomada de decisões. A professora Luiza destaca: *“Um aspecto muito importante é a participação de toda a comunidade escolar na avaliação e construção desse documento penso que escutar a todos segmentos nesse processo é de suma importância e nas reflexões e decisões coletivas ganhamos mais forças”* (professora Luiza, 2020).

A professora Edna também considera a participação da comunidade escolar importante nos IQs, em especial das famílias, escutando suas opiniões, que provocam reflexões nos educadores sobre o que é avaliado, como relatou:

É bem legal assim, porque depois a gente percebe que realmente eles acham interessante poderem se colocar, falar, porque as reuniões com os pais, têm às vezes um momento para os pais se colocarem e falarem e opinarem "- Acho isso, eu acho isso, acho aquilo". É legal ver as divergências, depois nas reuniões com as professoras "- Ah, mas as famílias...A mãe falou isso, o pai falou aquilo". Dá umas cutucadas né. Acho que isso que é importante. (professora Edna, 2020)

Para Campos e Ribeiro (2017, p. 75), o que as professoras trazem sobre participação e escuta de toda comunidade escolar, o que inclui as famílias, é parte da proposta dos IQs na função de um instrumento de gestão democrática e essa, deve ser expressa em práticas democráticas cotidianas: “no fazer pedagógico, na gestão de um trabalho de equipe e na abertura para a participação das famílias e para a escuta cotidiana de bebês e de crianças como orienta o documento paulistano”.

Outro princípio da gestão democrática apontado é o compartilhamento do trabalho da educação infantil com as famílias. Para a professora Luiza, os IQs apresentam “o trabalho da educação infantil para as famílias, permite à família ter visibilidade do que é a proposta da educação infantil, de avaliar se a escola está trabalhando nessa linha, se está no caminho certo” (professora Luiza, 2020). Essa percepção vem ao encontro das contribuições de Maria Aparecida Guedes Monção (2017, p. 75), em sua obra intitulada “Gestão na educação infantil: cenários do cotidiano”, na qual sublinha que, na educação infantil, o compartilhamento da educação e do cuidado com as famílias se caracteriza em gestão democrática, portanto não se trata apenas de informar às famílias sobre o trabalho da escola, mas envolvê-la, acolhê-la, ouvi-la e ter participação efetiva nas ações cotidianas.

Nesse sentido, Monção (2017) considerou outras instâncias de participação das famílias, como colegiados – Conselho de Escola e Associação de Pais e Mestres, o que também foi sinalizado pela Professora Viola, no seu caso, o Conselho de Escola, que atua deliberando sobre muitas das propostas previstas no plano de ação dos IQs. Nos exemplos que a Professora apresentou, de melhorias nos espaços de sua escola, assim como de aquisições de brinquedos e instrumentos musicais, comentou que passaram pelo Conselho, e considera: “a gente tem um conselho bem ativo na escola, acho que isso é importante falar, um conselho que cada vez mais está sendo mais democrático em decisão” (professora Viola, 2020).

No artigo de Silva (2022, p. 6-7), sobre sua pesquisa de doutorado em um CEI, abordando a questão da AIP nessa unidade, a autora constatou que as práticas em gestão

democrática da unidade não ocorriam apenas no momento da realização dos IQs, mas em situações cotidianas, como:

[...] a ampla participação dos diferentes segmentos, inclusive as famílias, no conselho de escola e na associação de pais e mestres; entrevistas com as famílias no ato da matrícula, visando um melhor conhecimento de cada realidade; e a aplicação de questionários de avaliação, junto às famílias, no fim do ano letivo, com objetivo de reavaliar o Projeto Político Pedagógico. Esses canais de diálogo já evidenciavam uma preocupação, por parte da equipe do CEI, em incentivar movimentos participativos para garantir o que prevê a legislação vigente no que diz respeito à gestão democrática. Especialmente, trata-se de entender que o compartilhamento da educação de crianças pequenas prescinde da participação do tripé: crianças, unidade educacional e famílias.

Dessa forma, a realização dos IQs não apenas evidencia tais práticas, mas também contribui na “busca de estratégias para a sua ampliação e/ou qualificação” (Silva, 2022, p. 07).

Além disso, duas professoras mencionaram a possibilidade de realização da avaliação institucional de forma **adaptável à realidade da escola**, para tornar o momento menos cansativo às famílias e mais significativo para todos os envolvidos, ou, nas palavras de Edna: *“para ser mais bem aproveitada”*. A professora contou que em sua escola foram criadas estratégias para melhorar a participação das famílias: fazendo reuniões por turma de crianças, em que são apresentados os objetivos da avaliação; agrupando duas ou mais dimensões nos pequenos grupos (não uma dimensão por grupo conforme previsto no documento), sem perder o princípio de depois reunir os grupos na assembleia, quando são discutidos, coletivamente, os resultados das nove dimensões.

A professora Viola contou que em sua escola *“a gente pensou no jeito de conduzir. Passeando com as famílias pela escola, mostrando os espaços, pensando sobre as dimensões juntos. Um jeito de abordar não tão cansativo, só lendo”* (professora Viola, 2020). Também destacou a importância dos educadores responsáveis pela mediação nos pequenos e grandes grupos estudarem o documento antes *“para chegar no dia e ser uma coisa mais dinâmica com as famílias”* (professora Viola, 2020).

Por fim, um elemento destacado pela professora Dolores como uma potencialidade dos IQs é considerar a **participação das crianças** em sua aplicação, principalmente, para pensar o plano de ação, afinal, todo empenho na realização da avaliação institucional preza pela qualidade do atendimento oferecido a elas e aos bebês, no caso dos CEIs. Dolores relatou, que quando estava na coordenação, propôs ao grupo docente a realização de assembleias com as crianças para discutirem a qualidade da escola. Mesmo não tendo sido uma proposta acolhida

por toda equipe, algumas professoras participaram e segundo Dolores: “A gente criou as assembleias do minigrupo 2, então, nas assembleias eles se reuniam e conversavam sobre um tema ‘X’, que a gente ia propondo, que a gente identificava como um problema num indicador grande” (professora Dolores, 2020).

Um problema identificado pela professora Dolores foi a revitalização do espaço da entrada do CEI, um local onde as famílias aguardavam a abertura do portão na entrada ou na saída:

Por exemplo, a gente estava querendo colocar uns bancos na entrada do CEI. Então, a gente foi conversar com eles, para saber como que era a entrada. Como que eles, o papai e mamãe, ou quem trazia da família, como que esperava? "- Ah, Prô, às vezes eu fico cansado, eu sento aqui nesse batente... Ah, eu sento..."
Então, a gente cortou tocos de árvore e fez uns banquinhos e mesinhas com tocos de árvores. A diretora resolveu colocar os banquinhos de alvenaria. Então, assim, na verdade não foi nem porque a gente quis, mas, as crianças disseram para a gente como é que elas esperavam, porque a gente está lá dentro. Eu não estou esperando. Isso partiu das crianças. Entende? Então, a potência do "IQ" é muita. (professora Dolores, 2020).

No próprio documento dos IQs, há uma recomendação para a realização da autoavaliação com as crianças, o que, apesar de não ter sido explorado com as professoras relacionando diretamente aos IQs, será elucidado em seus relatos no próximo item sobre participação e escuta das crianças. Segundo o documento:

[...] a participação das crianças pequenas pode ocorrer em momentos preparados especialmente para elas, com uso de abordagens adequadas a suas especificidades e tocando em questões de seu interesse. É muito importante que, caso a Unidade opte por desenvolver alguma atividade de autoavaliação com as crianças nos dias de funcionamento normal da Unidade Educacional, a equipe esteja muito bem preparada para lidar com as questões que podem emergir nesses momentos... (São Paulo, 2016, p. 26-27)

Pensando na participação e escuta dos bebês e crianças como uma dimensão dos IQs e como uma potencialidade da avaliação institucional, o próximo item apresenta relatos de prática das professoras sobre como incorporam essa dimensão no cotidiano.

4.2 PARTICIPAÇÃO, ESCUTA E AUTORIA DE BEBÊS E CRIANÇAS NAS PRÁTICAS DOCENTES

No documento “Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana” (São Paulo, 2016, p.33-34), compreende-se a dimensão “Participação, escuta e autoria de bebês e crianças” pautado na ideia de que escutar não se trata apenas da “capacidade auditiva do adulto”, mas da garantia de seu direito em serem ouvidas, de uma postura, disponibilidade e atenção ao que “dizem” de diversas maneiras, em seus gestos, expressões, brincadeiras, criações e inquietações. Segundo os IQs:

[...] a escuta de bebês e crianças traz qualidade à prática educativa, à medida que aproxima e integra educadoras, educadores, bebês e crianças, vida e educação. Trata-se, portanto, da **garantia de um direito infantil** e de uma necessidade para as educadoras e os educadores que transformam sua prática educativa a partir da escuta, garantindo a participação e a autoria infantil na construção de novas e significativas aprendizagens. (São Paulo, 2016, p.33-34, *grifos meus*)

Ao tratar dos “fundamentos da escuta”, Bruna Ribeiro (2022, p. 69) afirma, assim como nos IQs, que “a escuta é um direito das crianças e não uma concessão” e acrescenta outros nove princípios da “Pedagogia da escuta”: como uma necessidade das Pedagogias participativas, uma necessidade permanente e cotidiana, exige intencionalidade e aprendizagem, exige a criação de contexto e clima propícios, deve contemplar as múltiplas linguagens infantis, exige a ruptura com as pedagogias pautadas na mera transmissão do conhecimento, tem como base as relações, exige a revisão do papel do adulto e é um ato político. Muitos desses princípios foram abordados no capítulo anterior e, agora, dando ênfase à escuta e participação dos bebês e crianças, aprofundaremos as concepções e práticas das professoras.

As professoras Nise e Dolores, que têm atuação em CEI, têm o desafio de aguçar a escuta dos bebês e crianças pequenas em suas diferentes formas de expressão. As duas professoras destacaram a questão do afeto como um elemento que permeia essa escuta. Nise, por exemplo, destacou que a docência nessa etapa “*exige sensibilidade e não é qualquer sensibilidade, é uma sensibilidade muito grande, porque eles não estão na mesma linguagem que nós, adultos. É outro movimento*” (professora Nise, 2020). Nise também sinaliza que a dimensão do afeto e da escuta dos bebês precisa ser levada às formações para reflexão sobre as práticas, quando afirma:

Já tem vários pontos positivos em relação a isso nessa escola. Eu acho em geral as pessoas muito afetuosas, respeitosas em geral com os bebês. Já passei por escolas que era muito complicado. Então, quando eu vejo, é um profissional ou outro que se destaca nesse sentido. Não quer dizer que cada um de nós individualmente não tenha que melhorar em lidar melhor com o que o outro nos mobiliza. Por isso, o trabalho é tão complexo. Porque, às vezes, aquele bebê, aquela criança gera um sentimento na gente que a gente não sabe nem explicar. Só que a gente precisa superar isso, porque o adulto da relação somos nós. Então, nem sempre esses detalhes a gente conversa no nosso dia a dia. E não é todo mundo que tem essa oportunidade de ir para espaços reflexivos que discutem essas coisas. Eu acho que isso também precisaria ser tematizado. Essa sutileza na escola que é algo que pode gerar muitos incômodos. (professora Nise, 2020)

Quanto à escuta, algumas práticas pedagógicas da professora Nise foram tratadas no capítulo anterior, a exemplo de como acolhe os bebês, os rituais para momentos de contação histórias, a oferta de materialidades e as propostas nos diferentes campos de experiências, o que de acordo com Ribeiro (2022, p.69), “exige a criação de contexto e clima propícios”.

Dessa forma, Nise tem, além da premissa do afeto, uma prática acolhedora nos diferentes momentos do dia e na organização dos espaços, apresentando músicas, histórias e brincadeiras e em contextos para que os bebês e crianças pequenas tenham desafios para se movimentarem, se deslocarem, explorarem objetos e materiais. Uma das práticas que destacou foi a organização em “cantinhos”, como se vê em seu relato:

Eu acho que para mim é uma coisa que é complexa. Mas, assim, observando que esses cantinhos que eu fazia e esse movimento deles, de se deslocar do que eles estavam fazendo, o que tinha naquele espaço e as coisas que eles foram criando. Em 2019, surgiu o projeto com materiais de largo alcance. Foram materialidades potentes, que aí foi um ano que a gente deu. Então, eu fui selecionando muitos dos materiais. (professora Nise, 2020)

A professora Dolores também trouxe a dimensão do afeto como essencial na escuta dos bebês desde a chegada deles no CEI, sendo recebidos no colo e com os espaços organizados para essa chegada, com a “*experiência de que o bebê precisa ser bem recebido*” (professora Dolores, 2020). Incluiu os momentos de troca, do banho e de alimentação nessa dimensão do afeto e da escuta, em que a postura da professora deve ser respeitosa, não mecanizada, dialogando com os bebês. Aprendeu com uma colega a sempre deixar os bebês durante as refeições “*olhando um para o outro*” na organização dos “cadeirões” de alimentação em semicírculo.

Dolores também comentou sobre a observação da expressão dos bebês e das crianças: “*uma criança tão alegre, ela está muito ‘murchinha’. Febre? O que ela tem? Que está acontecendo?*” (professora Dolores, 2020). A professora destacou, ainda, a importância de “desemparedar” os bebês da sala de referência e levá-los aos diferentes espaços do CEI, especialmente, ao parque. Mencionou o desafio de convencer colegas de que **todos** os espaços do CEI devem ser usados pelos bebês, que, geralmente, ficam limitados ao uso do solário, um anexo da sala de referência, onde já passam a maior parte do tempo.

Tal percepção relaciona-se com o conceito de “desemparedamento da infância”, conforme discutido no livro “Desemparedamento da Infância: a escola como lugar de encontro com a natureza” (Barros, 2018). Nesse o autor enfatiza o que a professora Dolores traz sobre os bebês ocuparem todos os espaços do CEI e terem contato com a natureza, a amplitude e desafios que as áreas externas, como o parque, o jardim e o tanque de areia que sua escola oferece.

Dolores também comentou sobre uma experiência com crianças maiores a partir da exploração do parque do CEI, de observarem as árvores ali presentes, depois, passarem a

percorrer as ruas do entorno do CEI, o que gerou um projeto sobre as árvores frutíferas do território:

A gente foi andar na rua da escola. Então, a gente foi entender o que era a árvore robusta, grandona e trazendo esse vocabulário que a gente conhece como difícil, mas assim, o que era uma árvore robusta, o que era uma árvore pequenininha? A gente descobriu que tinha uma pitangueira dentro da escola, a gente não sabia. Então, "- Olha, essa fruta não é amora", uma criança falou. "- Essa fruta não é amora". Então, vamos investigar que fruta é essa. Tiramos foto da fruta, e mandei para a casa, na agenda de cada um, para pesquisar com a família que fruta era aquela, quem sabia o nome? Que ela fazia? Se dava para fazer suco, se era amarga, se era doce, e era pequena, se era grande. Então, eu acho que é isso. Aí, eu começo a entender que dá para juntar aquilo que eu relaciono com a criança no cotidiano, da minha interação, da minha conversa, do que eu observo... (professora Dolores, 2020)

No trabalho da EMEI, as professoras Luiza, Frida, Edna e Viola têm relatos sobre projetos realizados a partir da escuta das crianças, e duas delas também compartilharam sobre a realização de Conselhos Mirins em suas escolas, quando as crianças elegem representantes para assembleias que tratam de suas reivindicações para melhorias na escola (e até no bairro!).

A professora Luiza realiza projetos com as crianças a partir dos interesses e curiosidades delas. Disse que, inicialmente, trabalhava com projetos coletivos da escola, depois, foi aprendendo pela escuta das crianças a fazer projetos por centro de interesse. Um deles, intitulado “Ovo de quê?” começou com a descoberta de ovos no parque da escola, o que provocou a curiosidade das crianças do que poderia ser. A professora levou imagens de diferentes ovos e dos respectivos insetos que os colocavam, até descobrirem que se tratava de ovo de lagartixa. Mesmo com a descoberta, as crianças deram continuidade às pesquisas, pois continuavam interessadas em saber mais. Luiza comentou sobre essa prática:

Desde 2016, os projetos têm norteado bastante o trabalho com as crianças, eu sempre procuro partir da curiosidade deles, daquilo que eles têm como proposta, para depois montar junto com eles aquilo que gostariam de aprender, sem necessariamente, trabalhar conceitos ditos certos, quando a gente trabalha a questão da investigação infantil. Eu acredito muito na criança apresentar aquilo que ela tem como proposta, aquilo que ela tem como teorias e ouvir as crianças a partir disso e possibilitar muito essa questão da troca também. Eu acho que os projetos, quando a gente trabalha a questão da escuta e possibilita que as crianças compartilhem as suas teorias e as suas hipóteses, eu acho que eles vão construindo conceitos juntos, uns com os outros, sem a gente ter que trazer o conhecimento já formado para eles. (professora Luiza, 2020)

A professora Frida relatou uma experiência com as crianças em um dia que estavam brincando no parque e encontraram algumas cascas espalhadas pelo chão. Dessa experiência, originou o projeto “Encontramos uma casca de...”, como se vê em seu relato e imagens do portfólio do projeto:

Figura 29 - Registros de portfólio I



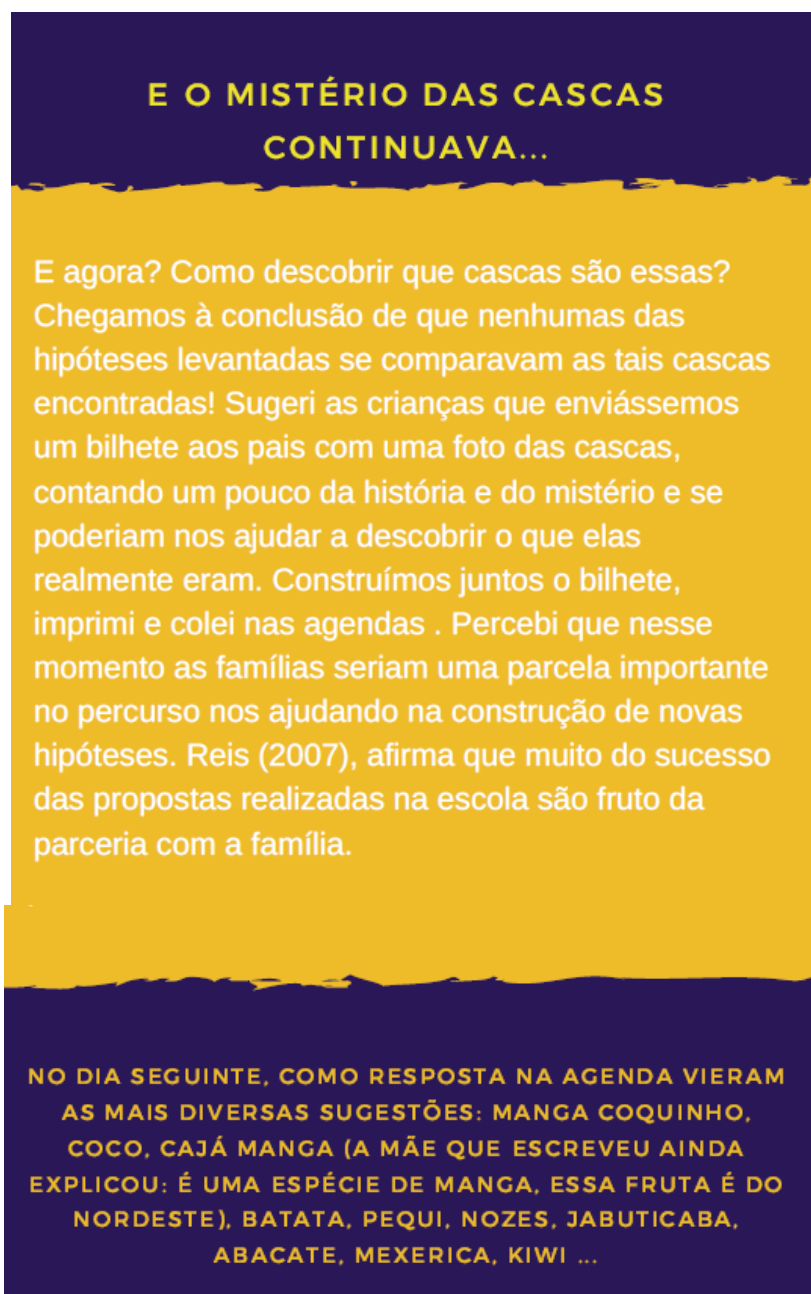
Tudo começou em uma manhã de fevereiro, quando desci com a turma para o parque, ainda era bem cedo, fomos a primeira turma a descer. O parque é um dos momentos da rotina que as crianças mais gostam! Elas exploram os brinquedos, os espaços, correm, sobem em árvores, brincam no tanque de areia, exploram elementos da natureza, pois temos o privilégio de o nosso parque ser rodeado de árvores, tem terra, tem morro... Enquanto eu observava as crianças brincando, duas delas vieram até mim e mostraram três cascas dizendo animadas: Prô, olha encontramos essas cascas de goiaba! Em seguida, outra criança escutando a definição dada para as cascas, indagou: Não! Isso aí não é casca de goiaba! Essa criança que mencionou que a referida casca não era de goiaba foi até o pé de goiaba que tem no parque, me trouxe algumas frutas e falou: “Tá vendo! Isso é goiaba! As outras duas crianças ficaram em dúvida, mas não sabiam dizer de qual fruta se tratava. Foi então que sugeri: Que tal a gente levar essas cascas e as goiabas para a sala e na roda de conversa contar o que aconteceu aqui no parque para que possamos investigar e descobrir que cascas são essas? As crianças ficaram muito animadas, me entregaram as cascas e as goiabas e foram brincar.

Compartilhando a descoberta com a turma... Após o término do parque, subimos para a sala, sentamos em roda de conversa e iniciei com a ajuda das duas crianças que encontraram as cascas, mais a outra criança que trouxe as goiabas e começamos a contar aos demais o que tinha acontecido no parque.

Como não conseguimos descobrir o que eram aquelas cascas perguntei às outras crianças se elas sabiam do que se tratavam e olha só as mais diversas hipóteses que surgiram: “Maçã, banana...”; “Não! Banana não é! Banana parece um palito!”; “Eu acho que é manga!”; “Não, manga é grande!”; “Não é manga, manga é amassadinha!”; “É manga cortada no meio sem caroço!”; “É laranja...”; “Eu acho que é um tipo de bola que tiraram as cascas.”; “Eu acho que é manga cortada no meio.”; “Eu acho que é caju cajueiro!”; “É morango!”; “Mas morango é bem pequeno!”; “É jabuticaba!”; “Jabuticaba não é, jabuticaba é pequena.”; “É mamão!”; “Não, é goiaba.”; “É limão.”; “Por quê?”; “Porque é verde.”; “É mexerica.”

Fonte: acervo da Professora Frida

A partir dessa situação, a professora conversou com as crianças sobre suas hipóteses e planejou novas ações para a “investigação” do que haviam encontrado. Essas pesquisaram diferentes frutas, comparando suas formas e texturas; levaram a pesquisa para casa para que as famílias contribuíssem com suas hipóteses também, até descobrirem de que fruta se tratava. Então, continuaram a pesquisa, agora com a fruta descoberta: sabor, textura, imagens do pé de maracujá, transformações, prepararam receitas com a fruta, observaram a flor do maracujá, plantaram uma muda no parque da escola e passaram a discutir como as cascas surgiram no parque, o que se tornou outra etapa do projeto, do qual seguem alguns registros destacados do portfólio:

Figura 30 - Registros de portfólio II

Fonte: acervo da Professora Frida

Figura 30 - Registros de portfólio II

Uma das crianças falou: Isso não é maracujá! Maracujá tem a casca amarela e essa casca aqui é vermelha!
 Consegui comprar novamente mais algumas das frutas, pois como anteriormente, não consegui achar como, por exemplo, (manga coquinho e cajá). Já sabendo que se tratava de maracujá, mas não falei nada, achei interessante e pertinente continuar nessa investigação junto às crianças como se eu também fizesse parte dessa curiosidade e investigação, estava achando tudo isso muito divertido! Comprei na feira maracujás com cascas de diferentes cores e alguns dias depois na sala mostrei então tanto as outras frutas quanto os maracujás, abrimos a casca analisamos por dentro, com a polpa, sem a polpa e finalmente descobrimos que aquelas cascas se travam de.. Cascas de maracujás!Uhuuu!!!!

Registros de um maracujá... Decidimos observar as transformações de um maracujá, acompanhar as mudanças na casca, na polpa, nas sementes com o passar dos dias. Montei um grande caderno de registro que ficava disposto todos os dias no balcão juntamente com lupas, canetas, giz de cera juntamente do maracujá e as crianças que quisessem iam até esse caderno registrar suas impressões. O caderno se transformou num diário de bordo do maracujá. Observar as observações das crianças diariamente e seus registros gerava em mim um encantamento incrível! Prô, a casca está ficando marrom! A polpa sumiu só ficaram as sementes! Está juntando formiga dentro! A casca ficou enrugada! A casca ficou dura! Tem uns negócios dentro, é terra! Não é terra! É carvão! Não é carvão, carvão é grande! É carvão sim, a pessoa pegou o carvão, bateu com um martelo, virou um pozinho e alguém jogou dentro do maracujá! (Sendo esse pozinho preto um outro questionamento, salvei vídeos do youtube mostrando o processo dos fungos nos alimentos para que as crianças pudessem entender do que se tratava aquele "pozinho" preto dentro do maracujá!).



Fonte: acervo da Professora Frida

Figura 32 - Registros de portfólio IV

Quando uma proposta contagia outras pessoas... Uma das professoras, percebendo o nosso entusiasmo trouxe flores de maracujá que encontrou durante um passeio no final de semana e também uma muda do pé de maracujá que ela tinha na casa dela. Observamos como era a flor e ficamos encantados com os “pelinhos”, observamos que ali dentro da flor já tinha um maracujá bem pequenininho e na muda da planta observamos as folhas, o caule e as raízes. Desenhamos no nosso grande caderno de registro do maracujá. Plantamos a muda no jardim da escola e algumas sementes de maracujá para acompanhar seu crescimento.



Fonte: acervo da Professora Frida

O projeto foi submetido à premiação “Educador Nota 10”, da Fundação Victor Civita e um trecho do relato de prática apresentado pela professora para a comissão dessa premiação com suas considerações sobre o percurso vivenciado com as crianças, o que está destacado abaixo:

Não é possível mensurar em palavras o quanto foi gratificante o que vivenciamos aqui! Tudo começou de um jeito tão simples e natural a partir da exploração ao brincar no parque e a partir de algo tão simples como uma casca, se transpor em tantas possibilidades de investigação e pesquisa. As crianças se contagiaram e foram participativas em todo o percurso, dialogaram, questionaram, sugeriram, trouxeram seus conhecimentos prévios e ampliaram os já existentes de uma forma peculiar que só a criança tem! Desempenharam um papel ativo e protagonista, que se remeteu também na esfera familiar tão importante enquanto parceria na escola! Construíram e reconstruíram significados sobre algo que nunca imaginei trazer tantas possibilidades. Nunca imaginei que uma casca de maracujá encontrada no parque resultaria em aprendizagens tão bacanas! Observar as conquistas foi de fato rico para a minha prática! (professora Frida, 2020)

Os relatos de Luiza e Frida dialogam com os princípios do trabalho com projetos, apresentados por Barbosa e Horn (2008, p. 31), em que as autoras afirmam que “os projetos

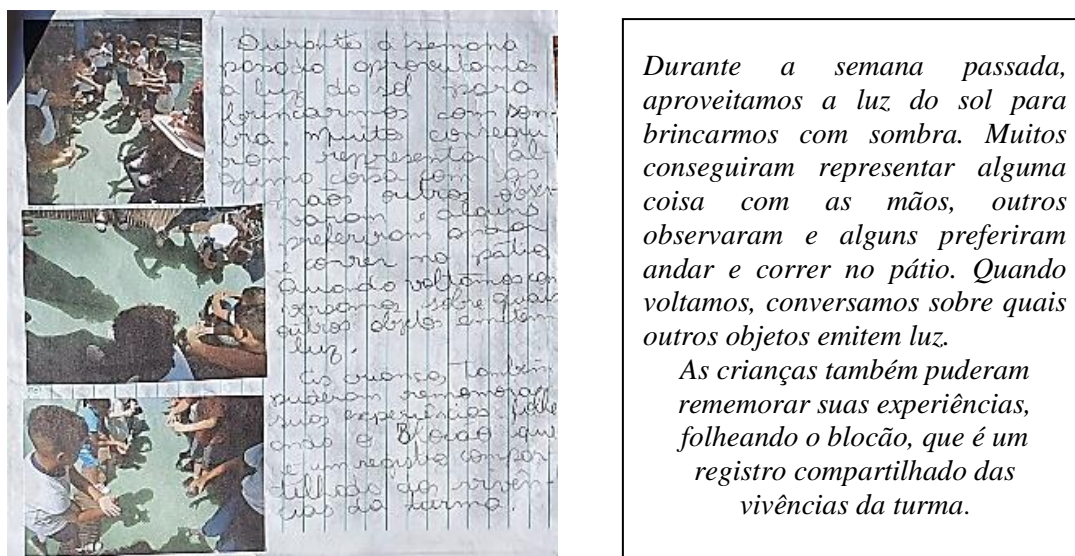
permitem criar, sob forma de autoria singular ou de grupo, um modo próprio para abordar ou construir uma questão e respondê-la”. As autoras acrescentam que o trabalho com projetos envolve o trabalho coletivo, é direcionado sob a orientação de alguém mais experiente e traz elementos do método científico, como questionamento, investigação e solução de problemas. Esse processo ocorre a partir do centro de interesse das crianças e desenvolve a inteligência, pois “a inteligência vai sendo formada à medida que o sujeito se vê frente a situações desafiadoras, enfrentando problemas – reais ou abstratos – que se constituem na dinâmica cotidiana das relações dos indivíduos com o meio” (Barbosa e Horn, 2008, p. 27).

A professora Edna compartilhou dois relatos de prática de projetos realizados com as crianças a partir da escuta de suas curiosidades. O primeiro deles, intitulado “Viajando com as sombras”, começou quando a professora, ao ligar um projetor para passar um vídeo para as crianças, percebeu que elas começaram uma brincadeira com suas sombras, passando em frente ao aparelho:

Fui passar um projetor para as crianças e eu percebia que toda hora elas passavam na frente. Elas passavam pra lá e pra cá, pra lá e pra cá e eu querendo dar o meu da conta do meu planejamento (...). Foi aí que eu tive um pequeno “estalo” (...) que eles estavam querendo fazer sombras. Eles estavam querendo explorar e, às vezes, a gente já traz algo pronto assim: “vou dar uma aula disso”. Sem antes falar: “- Olha esse é o projetor”, esse momento de eles explorarem, verem, estarem habituados. Quer dizer, se eu fosse uma pessoa que não tivesse tanto conhecimento assim da infância, eu ia dar essa “aula” e ia falar: “- Nossa não deu certo. As crianças não prestaram atenção. Eu levei lá o assunto, eles não tiveram interesse. Meu plano de aula foi...” (...) E aí eles começaram a fazer sombras, né. E foi aí que uni também a questão da música clássica, para que eles tivessem liberdade para criarem os seus movimentos. (...) Fora isso, a gente fez sombra com outros objetos que produzem luz, não só com a mídia, mas com a sombra do sol, por exemplo. Fizemos algumas brincadeiras, não foi assim algo tão longo, mas o processo foi bem interessante. (professora Edna, 2020)

Edna destaca em seu relato sobre a sensibilidade necessária para desenvolver a escuta, pois, como professora, planejou uma proposta, organizou o material e espaço, mas foi surpreendida pela curiosidade das crianças. No contexto de uma pedagogia transmissiva (Formosinho, 2019) enfatizou que poderia ter coibido as crianças e avaliado a proposta como um fracasso, como desinteressante para as crianças, mas, ao contrário disso, percebendo o que despertou a curiosidade delas, ampliou investigações sobre luz e sombras com outras propostas: brincadeiras, desenhos, observações, como podemos ver na imagem de seu diário de bordo, cujo texto está transcrito no quadro ao lado da imagem:

Figura 33 - Diário de bordo e transcrição do texto



Fonte: acervo da Professora Edna

Edna apresentou esse relato de prática em um seminário, onde havia uma formadora, que, segundo a Professora, “*tinha acabado de voltar da Itália, lá de Reggio Emilia*” e que elogiou a proposta apresentada. A Professora destacou que em situações como essa, da brincadeira com as sombras, passou a compreender a questão da escuta:

Foi aí que eu comecei a perceber essa questão de ter essa sensibilidade de escuta, de entender que não é que a criança está sendo rebelde que ela é arteira, que ela não presta atenção no que você fala. Ela mesma diz, ela vai mostrando que ela está realmente interessada e quer saber mais sobre o assunto. (professora Edna, 2020)

Luciana Ostetto (2012), ao discorrer sobre diferentes concepções do planejamento docente, entre o centrado no adulto – transmissivo - em listas de conteúdos, por área de conhecimento, o uso de materiais prontos como xerocados ou apostilas; e o centrado nas crianças - participativo, a partir de sua escuta, curiosidade, interesses, teorias, hipóteses e projetos -, endossa o relato da Professora Edna, que, como ela própria afirmou, poderia ter julgado sua proposta de modo negativo dentro de sua expectativa inicial, mas que tomou novos rumos ao dar atenção às ações das crianças. Desse modo, para Ostetto:

O ponto de partida é a observação das crianças: o que buscam saber sobre o mundo à sua volta, quais suas preocupações e que perguntas estão fazendo num dado momento? Afinal: para onde está direcionada a curiosidade das crianças? É necessário, pois olhar a criança, as diferentes crianças, os movimentos do grupo. É urgente ouvir suas perguntas: no choro, no balbucio, no gesto, na palavra, na ação. A escuta é disponibilidade ao outro e a tudo que ele tem a dizer. E mais: a escuta torna-se, hoje, o verbo mais importante para se pensar e direcionar a prática educativa. (2018, p. 194)

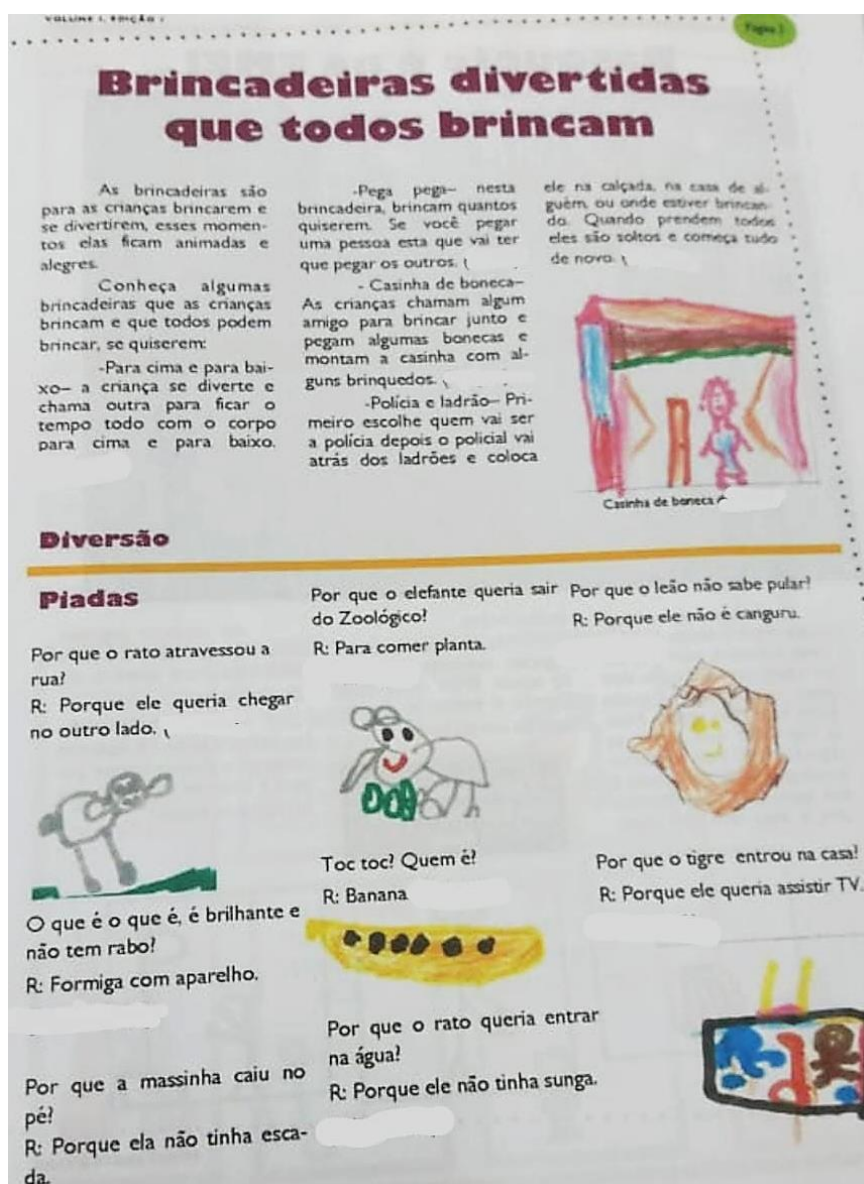
Edna também compartilhou um relato de prática sobre a criação de um jornal com as crianças, um registro da coletânea de situações curiosas que observava nas interações e

expressões delas. O projeto começou pelo interesse das crianças em saber sobre “jornal”. Conversaram sobre o que sabiam, aprenderam sobre o conteúdo e organização desse tipo de texto e criaram suas pautas, registrando nas páginas do jornal, intitulado “Brincadeiras & Tudo”, conforme o relato da professora:

Eu tenho também essa questão do jornal que eu fiz com as crianças. Tinha as crianças no “classificados”, elas estavam vendendo vídeo game, queriam trocar a blusa por três reais. Então, cada sessão do jornal, elas tinham a parte das anedotas, que as crianças contam bastante essas piadas. Tem bastante piadas engraçadinha de criança: “Por que o lápis caiu da mesa?” Aí tinha a resposta. Os desenhos todos eu fiz com um desenho deles. (professora Edna, 2020)

Nas próximas imagens, podemos observar algumas páginas do jornal que ilustram o percurso relatado pela professora Edna:

Figura 34 - Jornal “Brincadeiras & Tudo”



Fonte: acervo da Professora Edna

Figura 35 - Jornal "Brincadeiras & Tudo" II


Basquete é um jogo muito legal e todos gostam. Nele, primeiro, tem que bater a bola no chão e são dois times que jogam, ganha quem fizer mais cestas. Neste jogo tem que seguir as regras, como: não empurrar o colega, não chutar a bola e não pode ficar muito tempo com a bola tem que jogar para o outro.

As crianças da escola jogaram basquete no pátio da escola, EMEI [redacted] e todos se divertiram, foi um dia lindo.

As crianças jogaram basquete para valer e a bola tinha uma risca preta e ela era toda laranja.

O aluno [redacted] falou sobre a bola: "A bola era molenga e depois agente pegava e batia no chão...".

"A bola era molenga e depois agente pegava e batia no chão..."
Nicolas



Fonte: acervo da Professora Edna

Figura 36 - Jornal "Brincadeiras & Tudo" III

Curiosidades

Você sabia...

A água

A água é algo importante e temos que tomar muito para ficarmos bem. Ela sempre existiu e ela pode apagar o fogo.

Nós usamos ela para algumas coisas, como: fazer comida, lavar louça, tomar banho e limpar a casa.

Nós temos que economizar a água, pois ela está acabando e se nós não entendermos, nós não vamos viver.

Todos podem ajudar:

- Não brincando com a água;
- Tomando banho rápido;
- Fechando a torneira e não deixando ela aberta;

Fazendo isso nunca acabará a água.

Os marcianos

Os marcianos vivem no planeta Marte que é um planeta de fogo e fica muito longe do planeta Terra.

Eles não gostam de água porque vivem no planeta de fogo e lá não tem água.


Os marcianos são verdes e alienígenas e podem salvar a Terra de bandidos, dinossauros e dragões.

Às vezes, podem tomar decisões para viverem felizes, como a decisão de amor com os outros marcianos.

Eles são engraçados quando andam na corda bamba e se equilibram.

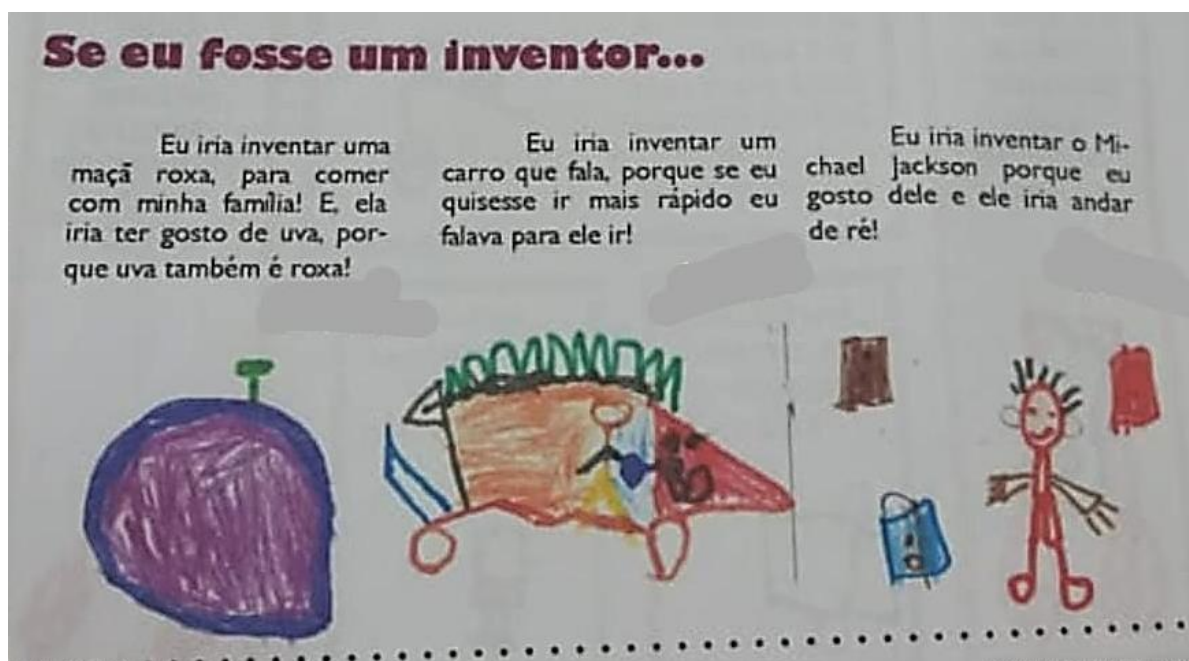
Eles ficam sempre "alegrados" quando eles se encontram porque gostam um do outro.

Eu gosto dos marcianos porque eu sei tudo sobre eles!



Fonte: acervo da Professora Edna

Figura 37 - Jornal “Brincadeiras & Tudo” IV



Fonte: acervo da Professora Edna

Observa-se que o registro traz as diferentes linguagens das crianças e explora suas curiosidades, criações, aprendizagens e diálogos. A professora foi “escriba” das crianças, registrando e organizando os temas nas seções do jornal, que tinha por exemplo: as definições sobre um jornal pela ótica das crianças; uma matéria sobre um esporte que brincaram na quadra; outra sobre regras de brincadeiras que as crianças gostam; piadas criadas pelas crianças; curiosidades; invenções – narrativas e até uma entrevista com um funcionário da escola.

Para Barbosa e Horn (2008), os projetos possibilitam a mobilização de diferentes linguagens e de formas de documentação de seu percurso, como no caso do jornal “Brincadeiras & Tudo”, criado pelas crianças e Professora Edna. Nesse sentido, as crianças elaboram hipóteses, aprendem sobre diferentes assuntos e criam memória por meio de seus registros e, assim, “a experiência de aprendizagem dos conhecimentos por meio da vida coletiva alarga o conhecimento, enriquece o espírito e oferece significação mais profunda à vida” (Barbosa e Horn, 2008, p. 88).

No caso da professora Viola, ela define que o trabalho pautado pela escuta e participação das crianças é um direito a ser garantido, acontece nas ações cotidianas, em que, diariamente, conversa com as crianças sobre o planejamento, que é combinado com elas. Contou que foi aprendendo com o tempo a mediar as rodas de conversa e que as crianças aprenderam a construir boas perguntas, a esperar, a ouvir umas às outras, isto é, a escutar.

Para Viola, a escuta e a participação são um “exercício” tanto para os educadores, quanto para as crianças, pois:

Quando eu quero escutar as crianças eu também tenho que me policiar para ouvir de fato, uma escuta mais ativa e que a criança também, conforme ela tem esse direito garantido, ela também começa a organizar melhor as suas ideias, a pensar no que ela falou. Ela constrói as suas hipóteses. (professora Viola, 2020)

Viola também contou sobre o ponto de partida do projeto que desenvolve desde 2017 para o acolhimento às crianças e famílias migrantes. Mesmo sendo um projeto a longo prazo, que já tem algumas ações definidas, como as rodas de música e de conversa e a participação das famílias, por exemplo, considera que a cada ano, novas ações são incorporadas, “*porque as crianças, elas são diferentes e cada sala tem a sua especificidade*” (professora Viola, 2020).

Quanto à escolha da professora Viola pelo projeto de acolhimento à diversidade presente em sua escola, Barbosa e Horn (2008, p. 26) comentam que há aprendizagem com sentido quando se considera o contexto histórico e cultural onde o grupo está inserido e que na presença das diferenças, da diversidade, no caso dessa Professora, de culturas de várias partes do mundo há uma “fonte privilegiada de aprendizagem”.

A professora contou que o que desencadeou o projeto foi quando teve em uma turma crianças migrantes e crianças com deficiência e sentiu dificuldade em estabelecer vínculo e comunicação com elas. Viola contou que com sua formação inicial em música e, depois, com outros cursos que fez, foi aperfeiçoando seu trabalho de escuta e acolhimento a todas as crianças. Encontrou o caminho para a comunicação e inclusão das crianças pela música e cita:

Eu peguei essa minha formação de música e do teatro e trouxe para essa sala. Fiz um trabalho de música para essa turma. E eu comecei a observar que toda vez que eu fazia alguma proposta de música, essas crianças elas paravam e sentavam. E aí eu observava o que elas gostavam, não só elas, porque depois que eu fiz uma formação sobre a questão do brincar para todos, foi muito importante, eu falo sempre que formação é fundamental em toda etapa da vida da gente. Até lá eu achava que a inclusão tinha que ter coisas específicas para crianças. E lá eu vi que não. Eu senti isso. Eu via que era uma coisa para todo mundo e me marcou muito isso. Então pensei: “- Como que eu vou trabalhar com essas crianças, mas, com todos juntos?” Fiz esse trabalho de música para crianças, primeiro trazendo cantigas, daí, o trabalho foi se desenvolvendo, conhecendo instrumentos e de repente, assim, não é de repente, é um processo. Mas, de repente, essas crianças, elas estavam presentes na sala. Elas faziam parte da sala, elas faziam parte do grupo. (professora Viola, 2020)

Outra parte desse projeto passou a ocorrer depois de alguns anos, com saídas das crianças pelo bairro e territórios, pois, além de conhecerem e aprenderem sobre as diferentes culturas representadas na escola, também passaram a conhecer e aprender sobre seu entorno e

a cidade. Em um dos passeios, conheceram um vendedor Senegalês que contou sua história às crianças. Uma delas falou em francês com ele e ele se emocionou, pois se sentia invisibilizado na rua e foi acolhido pelas crianças.

As crianças sempre queriam cantar para as pessoas e em suas observações, começaram a perguntar: por que é que tinha tanta gente dormindo na rua? Por que tinha pessoas sem casa? Por que as ruas estavam muito sujas? Na escola conversavam sobre o que viam, propunham melhorias e a professora anotava. Uma criança teve a ideia de mandar uma carta para alguém poderoso – o prefeito - para pedir mudanças, mas, em decorrência da pandemia da Covid-19, não foi possível prosseguir com essa ação.

Nesse período, a escola também já iniciava um movimento de estabelecer um Conselho Mirim, segundo a professora Viola: *“estudando e vendo outras escolas fazendo; fizemos a eleição dos amigos, as crianças votaram nos representantes da sala, foi super legal”*, mas, também foi uma ação que ficou suspensa pela pandemia.

Para decisões sobre melhorias nos espaços e materiais da escola, por exemplo, Viola contou que a escola tem a prática de escutar a opinião das crianças e suas famílias, incluindo em momentos próximos da realização dos IQs e no período de atendimento remoto, usaram da estratégia de pedir às crianças que enviassem vídeos sobre o que queriam para a escola naquele momento:

Eu tenho alegria e orgulho de dizer que a gente, na compra dos materiais, a gestão assume e a escola também está passando essa questão, além de cuidar da parte estética, que a escola seja cada vez mais inclusiva, que ela seja criativa, que ela seja pensada para as crianças e com as crianças. Isso é uma coisa que também mudou muito na escola, a gente não quer desqualificar a fala de nenhuma criança. A gente pede a opinião das crianças, das famílias, na nossa próxima ação, a gente está fazendo exatamente isso. A gente tinha uma “grana” e além do dinheiro do prêmio, a gente tinha uma outra verba e ela queria (a diretora) que o conselho e que as famílias falassem o que desejam para a nossa escola, o que a gente pode melhorar. Várias crianças participaram mandando vídeos, possíveis e impossíveis. E aí a gente está estudando muito esses vídeos porque a gente não quer desqualificar a fala de nenhuma criança. Então, uma criança, por exemplo, pediu um leopardo na escola. Não é possível isso. Mas, dentro dessa ação, a gente quer dizer que um leopardo, ele tem o habitat natural dele. Ele é um animal selvagem e dizer que a gente pode propor da criança pintar um quadro de um leopardo, um desenho para deixar numa parede sabe, de não desqualificar o desejo da criança. (professora Viola, 2020)

Viola ressaltou que essa escuta não significa atender a todos os pedidos das crianças, mas que é uma “qualidade negociada” (Bondioli, 2004), dando o exemplo de uma criança que pediu um “leopardo” para a escola. Na inviabilidade de atender a esse pedido, a turma poderia

pesquisar sobre o animal, descobrir curiosidades em livros, vídeos e, como a professora pensou, criar um quadro ou mural sobre ele.

Marcia Covelo Harmbach (2023), ao conceituar sobre o Conselho Mirim e o direito das crianças a serem ouvidas na escola, salienta que a escuta dá oportunidade de as crianças levantarem suas “hipóteses factíveis e utópicas, fazendo-as descobrir que transformar o espaço ao seu redor está ao seu alcance, pois para elas tudo é possível”. E ainda que aos olhos do adulto, algumas solicitações pareçam impossíveis, o trabalho de “*não desqualificar a fala de nenhuma criança*”, como afirmou a professora Viola, é fundamental, pois “ao serem convidadas a participar das decisões que lhe dizem respeito em casa, na escola, na sociedade, elas constroem autonomia ao pensar e, ao organizar suas ideias, aprendem que também podem ter voz” (Harmbach, 2023, p. 30).

Na escola da Professora Luiza, o Conselho Mirim teve um processo mais efetivo por ocorrer há mais tempo e antes da pandemia. A Professora relatou que a ideia de instituir o Conselho Mirim veio de uma Coordenadora Pedagógica que, segundo Luiza “*incentivava práticas pautadas no Currículo Integrador*” e havia feito uma formação sobre o tema. Apresentou ao grupo de professoras o relato de outra EMEI da RME com práticas de Conselho Mirim e Assembleias, e, a partir daí, passaram a realizar na escola, como destacamos:

[...] a gente começou a discutir o que eles achavam que tinha como prioridade na nossa escola de mudanças: brinquedoteca, festa dos aniversariantes e horta; “- Eu acho que tem que mudar a festa de aniversariantes”, “- Tem que ter bexiga, tem que ter refrigerante, tem que ter música” e a escola repensou as festas a partir do que as crianças disseram, com pula-pula e cama elástica, “baladinha”, cantos de brincadeiras, penteados com gel, spray e acessórios, lanche diferente do habitual. (professora Luiza, 2020)

Além do diálogo com as crianças sobre mudanças nessa atividade do calendário da escola – festa dos aniversariantes - e nos espaços, foram eleitos representantes das turmas em eleição com uso de “urna eletrônica” (por aplicativo de *tablet*) e com os desdobramentos do Conselho de Escola, a escola participou do Conselho Mirim Municipal, que tem a participação de crianças da educação infantil e, majoritariamente, do ensino fundamental na Câmara dos vereadores. Luiza contou sobre esse processo, que ocorreu durante um projeto da escola sobre sustentabilidade:

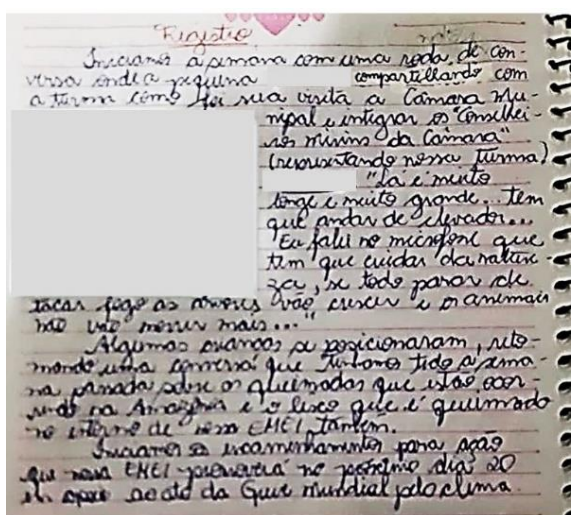
[...] o projeto era sobre sustentabilidade, aí a gente começou a discutir muito essa questão do território, aí, as crianças começaram a trazer essas discussões: “- Ah pô, hoje eu tive que vir pra escola pela rua, porque pela calçada tá cheia de lixo, a gente começou a discutir com as crianças isso, né, o entorno da nossa escola precisava de cuidados, então, a gente começou a discutir com as nossas turmas e,

aí, veio essa ideia que a gente precisa acionar os conselheiros mirins pra poder ver o que a gente pode fazer em relação a isso. (professora Luiza, 2020)

A partir dessas conversas, fizeram uma “*caminhada investigativa*” para ver o que tinha no entorno da escola. Fizeram campanha em rede social por melhorias nos espaços. Um vereador se interessou pelo projeto e visitou o território; as crianças produziram cartazes e ata (tendo as professoras como escribas) com desenhos e fotos, entregaram ao vereador em sua visita e foram convidadas por ele para o encontro na câmara dos vereadores. Nesse dia, estava acontecendo um fórum sobre a importância de a cidade ser pensada para as crianças.

Em outra ocasião, também no Conselho Mirim Municipal, participaram do tema sobre as queimadas no Amazonas, que, posteriormente, teve a participação dos Conselheiros Mirins em uma passeata na Avenida Paulista, mas, nesse ato, as crianças da EMEI não foram, pela distância, por questões de segurança e pela falta de recursos humanos para acompanhá-las. No trecho do diário de bordo da professora, podemos ver um breve registro sobre essa participação no Conselho Mirim Municipal:

Figura 38 - Diário de bordo e transcrição do texto II



Iniciamos a semana com uma roda de conversa onde a pequena... compartilhou com a turma como foi sua visita à Câmara Municipal e integrar os “Conselheiros Mirins da Câmara” (representando nossa turma). “- Lá é muito longe e muito grande, tem que andar de elevador. Eu falei no microfone que tem que cuidar da natureza, se todo parar de tocar fogo as árvores vão crescer e os animais não vão morrer mais...”

Algumas crianças se posicionaram, retomando uma conversa que tínhamos tido a semana passada sobre as queimadas que estão ocorrendo no Amazonas e o lixo que é queimado no entorno de nossa EMEI também.

Iniciamos os encaminhamentos para ação que nossa EMEI promoverá no próximo dia 20 em apoio ao ato da Greve Mundial pelo clima.

Fonte: acervo da Professora Luiza

No livro “Gestão democrática: minúcias, dizeres e fazeres do conselho mirim na educação infantil” (Harmbach, 2023), a autora, uma Diretora aposentada da RME, conceitua e relata sobre sua experiência de implementação do Conselho Mirim na escola onde atuou em seus últimos dez anos de carreira. Para Harmbach (2023, p. 28), “não há melhor definição da intencionalidade do Conselho Mirim: ouvir as crianças para a construção de uma escola que as tenha como principais sujeitos”.

Harmbach contou que o Conselho Mirim (da escola onde se aposentou) surgiu a partir da observação e escuta das reivindicações das crianças para melhorar o cotidiano e os espaços da escola. Primeiramente, foram estabelecidos vínculos com as crianças para estreitar o diálogo e acolher suas ideias. As crianças tiveram momentos de leitura de livros sobre os direitos das crianças; foi explicado às crianças que as atas das assembleias servem para lembrar o que foi dito; as assembleias ocorrem periodicamente: ou com todas as turmas no pátio⁵⁴, ou em cada sala, para depois os representantes levarem as pautas para as reuniões de representantes; a eleição dos representantes passou a ter um menino e uma menina por turma a partir da solicitação das crianças por representatividade de gênero.

No que concerne à eleição dos representantes, Harmbach (2023) comentou que mesmo quando os adultos questionam a escolha das crianças, dando o exemplo de uma criança eleita que não verbalizava nas reuniões, mantendo-se mais observadora, essa escolha das crianças deve ser respeitada, pois, segundo a fala de uma das crianças: “elas sabem escolher”. Harmbach (2023) também mencionou que no início das assembleias todas as crianças queriam falar ao mesmo tempo, mas que com o tempo, aprenderam a organizar a fala e a escuta uns dos outros nos encontros. A autora também chamou a atenção para a escuta das crianças não somente nesses momentos sistematizados de reuniões e assembleias, mas no cotidiano: enquanto brincam, nos usos dos diferentes espaços da escola, como refeitório, parques, salas, banheiros, como uma postura do adulto em sua interação com as crianças, quando afirma:

Precisamos nos abaixar para conversar com as crianças em igualdade de condições, olhando-as nos olhos; sentando-nos no chão da roda; conversando ao pé do ouvido na assembleia, nos conselhos, nas reuniões atrás de uma mesa, no bate-papo, no tanque de areia – pois o diálogo ocorre por todos os poros da escola e o educador que reverencia as vozes infantis deve acolher suas falas em todos os espaços. (Harmbach, 2023, p.25-26).

Em seu livro, a autora traz diversos relatos de mudanças nas práticas e intervenções nos espaços da EMEI a partir das crianças e das ações do Conselho Mirim e do Conselho de Escola, envolvendo toda comunidade educativa e estendendo a outras parcerias, como arquitetos, sub-prefeito e vereadores. Destaca-se dessas ações, a mudança na rotina das crianças, antes obrigadas a dormirem todos os dias, sob o pretexto de ficarem o dia todo na escola, para a reorganização das propostas pedagógicas e espaços, com possibilidades de

⁵⁴ Trata-se de uma escola que há alguns anos (antes de ser regulamentado à toda RME) organiza os agrupamentos multietários, e atende em período integral, portanto, é possível agrupar todas as turmas da escola em um único momento e espaço.

atividades de descanso e relaxamento para além do sono na sala: redário, música e brincadeiras.

Outras ações de destaque foram: a mudança no “ritual de passagem” das crianças para o Ensino fundamental, antes, como “formatura” nos moldes dos adultos (com becas, discursos e apresentações cansativas às crianças), para o “luau”, um pedido das crianças de ficarem na escola “à noite”, que foi ampliando ao longo dos anos; mudanças nos espaços com a reforma da quadra, construção de uma casa na árvore, criação de pista de motocas (com “posto de combustível e outros elementos que fazem parte do trânsito de veículos) e outra para carrinho e produção de brinquedos no parque com acessibilidade para as crianças com deficiência.

Assim como no relato da professora Luiza, que levaram suas pautas de reivindicação à Câmara Municipal, Harmbach (2023) apresenta relatos das crianças acionando o subprefeito para melhorias no bairro (sinalização de trânsito, poda de árvores); encaminhando uma carta ao Prefeito para melhoria nos alimentos ofertados nas refeições da escola e parceria com um deputado estadual e um vereador para encaminhamento das reivindicações das crianças.

Desse modo, a efetivação da escuta das crianças por meio dos Conselhos Mirins cria espaços onde as crianças possam se expressar, participarem das decisões sobre a escola que as acolhe, solucionar problemas, “tornando-a mais bonita, brincante, de modo a construir espaços e tempos significativos para e com a infância, de acordo com suas percepções” (Covelo, 2023, p. 37).

4.3 RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E DE GÊNERO NAS PRÁTICAS DOCENTES

Neste ano, celebram-se os vinte anos da promulgação da Lei Federal nº 10.639/2003 e os quinze anos da Lei Federal nº 11.645/2008, que incluem no currículo das redes de ensino “a obrigatoriedade da temática de História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena” (Brasil, 2003/2008). Em novembro de 2022, a RME publicou a versão digital do documento “Currículo da cidade: educação antirracista - orientações pedagógicas: povos afro-brasileiros” (São Paulo, 2022), como parte do programa “São Paulo, farol de combate ao racismo estrutural”⁵⁵, em parceria com a Secretaria Municipal de Relações Internacionais (SMRI).

⁵⁵ “*Prefeitura de SP anuncia currículo antirracista e compra inédita de 128 mil bonecas negras para as escolas municipais*”. Disponível em: <https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/noticias/prefeitura-de-sp-anuncia-curriculo-antirracista-e-compra-inedita-de-128-mil-bonecas-negras-para-as-escolas-municipais/>. Publicado em: 21/03/2023. Acesso em 25/06/2023.

Além da publicação do documento curricular, o programa inclui a pesquisa sobre os que apresentam os PPPs da educação infantil sobre as relações étnico-raciais, a distribuição de acervo literário de autoras e autores negros e de conteúdo antirracista para todas as escolas (do CEI à EJA) e aos estudantes (programa “Minha Biblioteca”). Em março de 2023, as escolas receberam a versão impressa do documento curricular e as unidades de educação infantil, bonecas e bonecos que representam os povos africanos e andinos.

Os IQs completam dez anos desde sua implementação, lembrando que, nos primeiros dois anos, ocorreu em projeto-piloto, de forma eletiva, e posteriormente, passou a fazer parte do calendário oficial da rede, de modo obrigatório. Como já explicitado outras vezes, a versão dos IQs paulistanos inclui as dimensões “2) participação, escuta e autoria de bebês e crianças e 5) relações étnico-raciais e de gênero”. De acordo com a definição da Dimensão 5 presente no documento, em consonância com a legislação federal, seus objetivos são:

Reconhecer e considerar essas identidades nas unidades de educação infantil nas diversas ações, experiências e nas relações estabelecidas cotidianamente significa reconhecer o papel fundamental da educação no que tange ao combate do racismo e sexismo, assumindo o compromisso com a promoção da igualdade étnico-racial e de gênero. E, por consequência, promovendo a igualdade de acesso, tratamento e oportunidade no desenvolvimento integral dos bebês e das crianças. Esta dimensão surge com a intenção de que as educadoras e os educadores da educação infantil possam refletir e construir ações comprometidas com uma educação para todos(as), o que pressupõe diálogos com toda a comunidade escolar, nos momentos de formação e discussão, que pontuem o quanto muitas práticas que ocorrem dentro do ambiente educativo têm silenciado ou citado de modo pontual as culturas e conhecimentos produzidos pelas populações africana, afro-brasileira, indígenas e dos imigrantes. Além de nos fazer repensar as intencionalidades presentes nos currículos, nas imagens nas paredes, corredores e murais, nas histórias lidas e/ou oferecidas aos bebês e crianças, aos meninos e meninas, nas comemorações/festas que estão presentes no cotidiano das escolas (São Paulo, 2016, p. 45-46).

A inclusão dessa dimensão no documento tem o intuito de provocar reflexões e mudanças nas práticas pedagógicas das unidades de educação infantil, muitas vezes naturalizadas, como a divisão nas atividades cotidianas em “meninas e meninos” (em listas de nomes, as “abomináveis” filas para os deslocamentos pela escola, nos brinquedos e brincadeiras) (Finco, Silva e Drumond, 2011, p. 67); na prioridade das crianças a serem alimentadas, trocadas, ou receberem afeto (geralmente, as crianças brancas e as meninas brancas) (Cavalleiro, 2000; Finco e Oliveira, 2011); na escolha das imagens, livros, músicas, filmes e personagens (a quem representam?); na efetiva inclusão das crianças migrantes, considerando suas culturas, línguas e histórias de vida. Desse modo, as professoras apresentaram alguns relatos de suas práticas e experiências profissionais com relação às questões de gênero, antirracistas e não xenofóbicas.

4.3.1 As práticas docentes e as questões relativas a gênero na educação infantil

Nos últimos anos, em especial durante a campanha eleitoral à presidência da república de 2018, houve um movimento com intenções de polemizar o currículo nacional, por exemplo, em ações de educação sexual e combate à homofobia, denominado “ideologia de gênero”. Esse conceito advém de uma corrente conservadora da Igreja Católica dos anos 1970, e, recentemente, no Brasil, pela vertente conservadora da Igreja Evangélica, além de partidos e representantes políticos que também se autodeclaram conservadores (Barreiro, 2019).

Movimentos como esse, fomentados em redes sociais, contribuíram para compreensões equivocadas do que se trata de uma educação igualitária e não sexista, haja vista, que em 2018, uma EMEI da rede paulistana foi alvo de ataques em redes sociais após um pai compartilhar um vídeo “entrevistando” seu filho quanto às práticas pedagógicas da escola, em brincadeiras que não reforçavam estereótipos de gênero. O caso foi levado à polícia para investigação, pois a escola passou a sofrer ameaças, a Câmara Municipal levou o caso em pauta e a SME também se manifestou em defesa da escola que atua de acordo com os princípios do currículo municipal⁵⁶.

Nos IQs (São Paulo 2017, p. 46), o conceito “sexismo” é definido da seguinte forma: “é o termo que se refere ao conjunto de ações e ideias que privilegiam determinado gênero ou orientação sexual em detrimento de outro gênero (ou orientação sexual)”. E o conceito de gênero é sintetizado por Finco e Oliveira (2011, p. 58), como:

O conceito de gênero nasce com a luta feminista nos anos de 1970, para questionar as diferenças de comportamentos, competências, preferências de homens e mulheres baseado pela biologia e anatomia de seus corpos. O conceito começou a ser usado para se contrapor ao determinismo biológico, na época designado como sexo, para a ênfase na construção social de homens e mulheres, traduzida como significados de gênero.

Pensando na educação infantil, como traduzir esses conceitos no cotidiano com os bebês e crianças? Nas pesquisas de Finco e Oliveira (2011), as autoras evidenciaram que as marcas sexistas presentes na sociedade se fazem presentes, diariamente, nas escolas da primeira infância. Determinar cores para meninos e meninas, separar as crianças em filas para brincadeiras, deslocamentos e uso do banheiro por gênero, oferecer ou delimitar brinquedos e brincadeiras para meninos e meninas (carrinhos, ferramentas, bonecas e panelinhas). Quem

⁵⁶ “Denúncias de ameaças à Escola Infantil da rede municipal de ensino são ouvidas pela Comissão de Educação”. Publicado em 01/09/2021. Disponível em: <https://www.saopaulo.sp.leg.br/blog/denuncias-de-ameacas-a-escola-infantil-da-rede-municipal-de-ensino-sao-ouvidas-pela-comissao-de-educacao/>. Acesso em 25/06/2023.

pode correr, saltar, escalar mais? Quem são as crianças que ajudam em determinadas tarefas? Chamar meninas de “princesas” e dizer aos meninos que “homem não chora” parecem clichês, mas são recorrentes. Segundo as autoras, essas experiências influenciam nas identidades dos bebês e crianças e vão determinando papéis sociais, como:

As experiências de gênero são vivenciadas desde as idades mais precoces, quando as crianças aprendem, desde bem pequenas, a diferenciar os atributos ditos femininos e masculinos. Aprendem o uso das cores, dos brinquedos diferenciados para cada sexo, aprendem a diferenciar os papéis atribuídos a mulheres e homens; aí se enraíza a diferenciação que, muitas vezes, está na base das futuras desigualdades na vida adulta (Finco e Oliveira, 2011, p. 62).

Nesse sentido, algumas das perguntas presentes nos IQs (São Paulo, 2017, p. 46-48) provocam reflexões sobre práticas sexistas no cotidiano da educação infantil, como por exemplo:

- As educadoras e educadores organizam vivências e estimulam experiências onde as crianças possam brincar sem que haja a distinção entre brinquedos/brincadeiras de meninos e meninas?
- Nas atividades cotidianas da Unidade Educacional, como fila, organização dos brinquedos, divisão de equipes, há preocupação em não separar os grupos em meninos e meninas?
- É garantido a todos os bebês e crianças expressarem seus sentimentos, emoções, atitudes, preferências, sem restrições por serem meninos ou meninas?
- Existe também a escolha intencional de histórias que apresentem as meninas como aventureiras, heroínas e corajosas assim como personagens de princesas?

A questão do gênero esteve presente de forma muito rica nos relatos referentes às experiências vividas pelas professoras junto às crianças em suas escolas. Luiza por exemplo, comentou sobre a curadoria para compra de brinquedos em sua escola, priorizando materiais como tecido e madeira, brinquedos não tradicionais das grandes lojas (que já determinam em seus corredores brinquedos por gênero), mas brinquedos para construção, criação e, no caso das bonecas e bonecos, encomendaram a produção que representasse diferentes identidades:

A gente trabalhou muito essa questão dos brinquedos para comprar, por exemplo bonecas e bonecos, então traz essa questão de gênero, a questão dos materiais, a gente estudou um pouquinho dessa questão Waldorf de não ter muitas coisas industrializadas, de trazer as coisas mais artesanais, de tecido, então bonecas também. Aí a gente conseguiu contato de um grupo de artesãos, para confeccionar as bonecas. (professora Luiza, 2020)

A professora Frida também relatou sobre a oferta de brinquedos que não reforçassem estereótipos como “rosa e azul” e que todas as crianças brincavam com qualquer brinquedo ou brincadeira. Deu o exemplo de um menino que quis usar fantasia de princesa em uma brincadeira e os colegas debocharam dele. Nem por isso, a Professora o reprimiu, pelo contrário, observa-se em seu relato que a criança ao invés de se constranger, sentiu-se segura para brincar como queria, como relata:

Eu sempre levei, nunca só panelinha rosa, eu sempre procurei levar essas panelas de verdade, coisas mais... Não focado nessa cor rosa também e nunca obriguei as crianças de brincar... Igual, já teve turma, o L. queria colocar a fantasia de princesa, nunca privei. Se quiser colocar, coloca. Lembro que no começo os meninos falavam: "- Olha lá, de bela" e eu: "- Aqui ele pode ser o que ele quiser, não tem nada a ver". E aí nunca me opus de as crianças brincarem com qualquer tipo de brinquedo. Eu tive esse menino e ele até falava: "- Ah professora, aqui eu posso ser o que eu quero ser". (professora Frida, 2020)

Na pesquisa de Finco (2011, p. 74), a autora comenta sobre brincadeiras com fantasias em situações parecidas com a da Professora Frida, de meninos que gostavam de usar roupas e adereços ditos “femininos”, entretanto, destaca que percebia por parte das educadoras que “enquanto para as meninas havia todo um processo de encorajamento, por meio de elogios, como ‘que linda princesa’, para os meninos era possível perceber um tipo de ‘desencorajamento’ (...) com vestidos e objetos femininos”.

Nesse sentido, Frida complementou seu relato, ainda sobre a criança mencionada no trecho anterior, de que em outra ocasião, em que as crianças foram fantasiadas para a escola, para uma atividade do Dia das crianças, o menino enfatizou ser “macho”:

Eu lembro do Dia das Crianças, eles estavam de fantasias e ele foi de jogador de futebol e aí ele falou assim: "- Eu vim com essa fantasia porque eu sou macho, eu sou macho!". Mas, isso é uma coisa que já veio de casa. Já deviam estar observando-o. E aí começou a falar: "- Sou macho. Eu sou macho, mas, posso brincar de boneca? Eu: "- Claro que pode brincar!" (professora Frida, 2020)

Contudo, mesmo tendo vindo de casa com uma roupa tida como “masculina” (uniforme de futebol), a criança em determinado momento quis brincar com bonecas. O que isso nos mostra? Nada além de que na brincadeira das crianças, elas representam papéis e assim como o próprio menino disse à Professora, “podem ser o que quiserem ser”. O que deve nos chamar atenção é a fala inicial da criança de que estava “vestido de macho”, pois isso nos leva a crer que “meninos e meninas desenvolvem seus comportamentos e potencialidades no sentido de corresponder às expectativas quanto às características mais desejáveis para o masculino e o feminino” (Finco e Oliveira, 2011, p. 69) e, nesse caso, reforçada externamente à escola.

Na escola (e na sociedade), a brincadeira de representação de papéis deve incentivar que tarefas de cuidados com bebês e crianças, de limpeza e organização de casa são atribuições de homens e mulheres. Encontramos essa prerrogativa em uma das questões dos IQs: “Os educadores e educadoras oportunizam aos meninos vivências em que estes se fantasiem, assumam papéis de cuidar do outro, limpar e organizar o espaço coletivo em contraposição à ideia machista?” (São Paulo, 2017, p. 48).

Nas brincadeiras, o que está em voga são as possibilidades de representar a vida e o cotidiano, de interagir com colegas, explorar brinquedos e materiais e elaborar narrativas. O papel da/o professora/r é oferecer contextos para as brincadeiras e para as criações e representações das crianças. O excerto abaixo destaca a potência das brincadeiras infantis:

A atenção para os fazeres das crianças permite perceber o poder transformador da brincadeira, permite compreender como o brincar pode dar às crianças a possibilidade de fazê-lo de corpo inteiro, de fantasiar com o corpo e brincar com os pensamentos; a possibilidade de brincar de “ser”, de ser o que desejam da forma que desejam. O que não se pode negar, entretanto, é que as crianças podem vivenciar diferentes formas de ser durante as brincadeiras. Nelas, impulsionadas pelo desejo de se apropriarem das coisas do mundo, que inclui não somente o imaginário, mas também o afetivo, o corpo, o sonho, o prazer, o riso, o movimento, as crianças estão sempre prontas para mostrar outras novas possibilidades para e nessa apropriação (Finco, Silva e Drumond, 2011, p.79)

Ainda sobre o uso de fantasias nas brincadeiras, a professora Dolores contou sobre uma situação no CEI em que trabalhava de um menino que também gostava de usar vestidos, o que para a professora e para a família do menino não eram um problema, pois em uma das reuniões a própria família compartilhou com as demais sobre o acolhimento da professora com seu filho e da liberdade dele brincar do que preferisse.

Mas havia uma preocupação da parte da professora em relação às outras famílias da turma, pois muitas eram militares que residiam em uma base militar próxima da escola e também com atitudes de colegas que demonstravam “*curiosidade e exposição*” sobre a criança ao verbalizarem frases homofóbicas ou fazerem perguntas que expunham a criança, por exemplo:

*"- Oi, você gosta de princesa?" E ele: "- Gosto". Porque ele era "descoladão".
"- Ah, então pergunta, pergunta pra ele". Então, tinha isso. Essa coisa de ficar provocando o menino para poder ver e ficar de conversa e tal. E claro, as falas de:
"- Esse daí já sabe né, é bicha". "- Esse vai ser bicha, não vai ter jeito". "- Olha, olha como ele dança igual menina!" (professora Dolores, 2020)*

Na análise da professora, esses comentários deveriam ter sido levados aos momentos de formação na escola, problematizando as falas, crenças e postura dos colegas, afinal, ao serem proferidas livremente, sem intervenção por parte da equipe gestora sobre sua gravidade, são reforçadas e naturalizadas. Segundo a professora:

Então, eu acho que essa postura... Por exemplo, isso que aconteceu dos professores ficarem como espectadores, é algo que na verdade tinha que ser conduzido pro (sic.) momento de formação. Vamos conversar sobre por que é que a gente acha que esse menino "vai ser bicha, viado?" Que era o que eu ouvia. Por que é que a gente está discutindo sobre isso? Por que é que a gente acha isso? Vamos discutir o que é que é. O que ele está fazendo? Brincando né. Só que a gente está falando de gênero. E quando a gente fala de gênero, a gente fala também da subjetividade do outro. (professora Dolores, 2020)

Para Guacira Lopes Louro (2014), essas representações, afirmações e, até mesmo como já foi dito, as organizações nas brincadeiras que delimitam o que é “de menino e menina”, vão instituindo o que é “pertinente” a cada um: as brincadeiras, os movimentos, as atitudes, as falas, o tom de voz, as cores, e, assim, “a escola delimita espaços. Servindo-se de códigos, ela afirma o que cada um pode (ou não pode) fazer, ela separa e institui. Informa o ‘lugar’ dos pequenos e dos grandes, dos meninos e das meninas” (Louro 2014, p. 62).

Apesar do significativo papel da escola na construção das identidades dos sujeitos (no caso dessa pesquisa, dos bebês e crianças) que por ela passam, Louro (2014) ressalta que a escola é atravessada pelo que impera na sociedade quanto à gênero, raça e classe, o que não faz da escola a “salvação” para essas questões postas na sociedade, mas sim, em seu papel fundamental de “manter-se vigilante” na desnaturalização dos estereótipos e preconceitos, como vemos:

Sem alimentar uma postura reducionista ou ingênua – que supõe ser possível transformar toda a sociedade a partir da escola ou supõe ser possível eliminar as relações de poder em qualquer instância – isso implica adotar uma atitude vigilante e contínua no sentido de procurar desestabilizar as divisões e problematizar a conformidade com o “natural”; isso implica disposição e capacidade para interferir nos jogos de poder. (Louro, 2014, p. 90)

A professora Dolores contou que, além dessa experiência sobre essa criança, reconhece algumas de suas próprias práticas como equivocadas, como por exemplo, já realizou atividades de pedir para as meninas pintarem um “rosto de menina” e os meninos “rosto de menino” e enfatiza o quanto a formação permanente é importante para qualificar as práticas docentes, que, muitas vezes, é dissonante entre o tempo e formação docente, do tempo e contexto dos bebês e crianças, quando afirma:

[...] a gente não quer errar, porque as crianças, elas passaram pela experiência, pela minha falta de experiência naquele momento. E aquela experiência elas não vão ter mais para aquele período. Então, o quanto é importante a gente ir estudando, estudando, para a gente ir se revendo. (professora Dolores, 2020)

Nesse sentido, Finco, Silva e Drumond (2011) reforçam a importância de se pautar a questão de gênero na educação infantil nos momentos formativos, tendo em vista ser a etapa da educação que lida com a formação identitária dos sujeitos:

A discussão de gênero na educação infantil se traduz na possibilidade de uma educação mais igualitária, que respeite a criança na construção de sua identidade e que favoreça, desde as primeiras relações, a constituição de pessoas sem práticas sexistas (...) porque o sexismo afeta o crescimento de meninos e meninas, inibindo muitas manifestações na infância e impedindo que se tornem seres completos. (Finco, Silva e Drumond, 2011, p. 63)

A Professora Edna endossa a importância da formação permanente para a desconstrução dos estereótipos sexistas e recorda que em sua trajetória profissional, reproduzia práticas de separar fila e brinquedos de “meninos e meninas”, como relata:

Então, essa questão foi uma quebra durante a minha jornada. Porque você vem com algumas coisas já muito enraizadas, da questão da escolarização na escola: fila de meninos, fila das meninas, brinquedo das meninas, brinquedo dos meninos. Eu me lembro que eu ia na brinquedoteca, aí eu separava os brinquedos das meninas, os brinquedos dos meninos e era uma loucura porque isso me dava um trabalho, até de falar com as crianças; "- Não, esse não é aqui, aquele não é aqui". (professora Edna, 2020)

Edna completa, corroborando com o excerto citado acima, de Finco, Silva e Drumond (2011) que as próprias crianças vão incorporando e naturalizando essas práticas, que estão postas não só na escola, mas na sociedade, como afirma:

[...] como essa questão até do étnico-racial e a questão de gênero, as crianças acabam reproduzindo o que a nossa sociedade, o que ainda está latente na nossa sociedade, então é um trabalho árduo, né. Porque você trabalhar isso com as crianças, sabendo que a comunidade, a família ainda não entende... (professora Edna, 2020)

Também enfatiza a importância da formação das/os educadoras/es, incluindo o diálogo formativo com as famílias, aproveitando momentos como as reuniões – e acrescento os IQs – para ampliar as reflexões e discussões com toda comunidade escolar, ao dizer:

[...] então, esse trabalho formativo perpassa até a própria sala de referência com as crianças, até na própria reunião de pais alguns assuntos, costumo já tratar, falar, sobre essa questão da diversidade, sobre a questão do que eu trabalho, falo com orgulho da questão dos negros, dos indígenas. Falo alguns trabalhos na reunião de pais, para que eles também conheçam. E essa questão também de gênero, também dos brinquedos, já é uma coisa que você já tem que trabalhar, também falar nos encontros com as famílias. (professora Edna, 2020)

Para além da discussão de meninos e meninas poderem brincar de carrinhos e bonecas, ou de usarem as fantasias e acessórios que quiserem, correrem, escalarem e se movimentarem como quiserem, expressarem suas emoções sem distinção de gênero e como precisarem, Finco, Silva e Drumond (2011) salientam que o debate, as reflexões e práticas devem contribuir para valores contrários aos de “hierarquia, poder e dominação”, ou seja, para uma educação mais igualitária a meninos e meninas, ao afirmarem:

[...] essa reflexão não se limita a dizer para as crianças que é possível que meninos brinquem de boneca e meninas de carrinho, com isso, estaremos oportunizando relações mais solidárias ou menos hierárquicas quanto ao gênero, o que é importante, mas ainda é pouco. Com a mediação de profissionais que se reconheçam em sua condição social de homens e mulheres podemos, através de diferentes experiências, tomar consciência de que “antivalores” como hierarquia, poder e dominação precisam ser constantemente desmistificados, ajudando, assim, a ampliar as concepções de infância e gênero. (Finco, Silva e Drumond, 2011, p. 72)

No caminho para uma educação infantil mais igualitária e equitativa, as professoras também contribuíram com reflexões acerca de suas concepções e práticas pedagógicas para uma educação antirracista, como veremos a seguir.

4.3.2 As práticas docentes para uma educação infantil antirracista

Assim como houve ataques à uma EMEI referente à questão de gênero, essa mesma escola e outra EMEI da RME também sofreram com pichações racistas no muro e postes do entorno dessas escolas. Uma das EMEIs teve seu muro pichado com frases racistas em 2011, pois já havia adotado a implementação da Lei 10.639 em seu PPP e, desde então, ampliou as ações de práticas antirracistas em seu currículo, mudando inclusive o nome da escola para ser mais representativo a identidade dessa escola⁵⁷.

A outra escola que, em 2018, teve um vídeo compartilhado por um pai acerca da questão de gênero, em meados de 2023, teve postes localizados em seu entorno pichados com frases racistas, do tipo: “viva voz é coisa de macaco”, encaminhou o caso à Polícia, à SME e ao Conselho de Escola, que decidiu realizar uma caminhada com as crianças, famílias e funcionários no entorno da EMEI, conscientizando o território sobre seu trabalho coerente com o que determina a legislação federal e currículo municipal.

Silvio de Almeida (2019, p. 32) conceitua o que são racismo, preconceito racial e discriminação racial, o que ajuda na compreensão das práticas e discursos presentes nas instituições de Educação Infantil, como veremos mais adiante nos relatos das professoras. Para o autor:

O **racismo** é uma forma sistemática de discriminação que tem a ideia de raça como fundamento e se manifesta por meio de práticas conscientes ou inconscientes que culminam em desvantagens ou privilégios para indivíduos, a depender do grupo racial ao qual pertençam.

O **preconceito racial** é o juízo baseado em estereótipos acerca de indivíduos que pertençam a um determinado grupo racializado, e que pode ou não resultar em práticas discriminatórias.

A **discriminação racial** é a atribuição de tratamento diferenciado a membros de grupos racialmente identificados. (*grifos meus*)

No contexto da educação infantil, algumas questões dos IQs (São Paulo, 2017, p. 47-48) destacam pontos de atenção quanto às práticas cotidianas que podem ser racistas,

⁵⁷ “*EMEI Nelson Mandela: educação pública que respeita as diferenças*”. Disponível em: <https://lunetas.com.br/emei-nelson-mandela-educacao-publica/> . Publicado em: 11/05/2018. Acesso em: 26/06/2023.

“*Escola infantil de Higienópolis, em SP, organiza ato contra ataques racistas e ameaças pichadas em postes*”. Disponível em: <https://mundonegro.inf.br/escola-infantil-de-higienopolis-em-sp-organiza-ato-contra-ataques-racistas-e-ameacas-pichadas-em-postes/> . Publicado em: 21/06/2023. Acesso em: 26/06/2023.

preconceituosas ou discriminatórias, referentes ao: cuidado e afeto aos bebês e às crianças, espaço nas formações, representatividade nas imagens, brincadeiras e histórias, respeito às diferentes religiões e crenças das famílias, como podemos constatar:

- Todos os bebês e crianças (meninos e meninas) recebem os mesmos cuidados, atenção e acolhimento no momento da troca de fraldas/roupas, do banho, do choro e dos conflitos, sem que haja privilégio de gênero, raça e etnia?
- A Unidade Educacional organiza, frequentemente, momento formativo e/ou de orientação com relação à identificação e intervenção em situações de racismo, sexismo e outras discriminações? (Especial atenção às Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008, que alteram a LDB)
- Os bebês e crianças negras, indígenas e imigrantes têm oportunidade de conhecer e ouvir por parte das educadoras e educadores falas positivas sobre sua beleza, seu cabelo, penteados e demais características físicas e culturais?
- Todos os bebês e as crianças têm a oportunidade de ver sua imagem (revistas, fotos, vídeo, desenhos e outros) representada positivamente nos materiais gráficos presentes nas paredes e murais da Unidade Educacional?
- A Unidade Educacional está atenta se em seu calendário, nas ações pedagógicas e na rotina, não são realizadas orações, rituais e comemorações de nenhuma religião garantindo a não violação do direito à liberdade religiosa dos bebês, crianças e suas famílias/responsáveis?

Nesse sentido, de que forma as docentes deste estudo têm contribuído com suas experiências e práticas pedagógicas? As Professoras Edna e Dolores relataram sobre discursos recorrentes entre educadoras/es do tipo “de novo esse assunto? Aqui não existe preconceito...”, quando é proposto tratar nas formações docentes. O que também está posto na pesquisa de Cavalleiro (2000, p. 56) ao afirmar que “o silêncio e a omissão sobre o problema étnico parecem apagar o problema. É como se a discussão sobre ele fosse capaz de lhe dar vida”. No caso da professora Edna, ela reforça essa afirmação, como quando relata:

[...] infelizmente nós temos muitos professores que acham que a questão do negro, a questão do indígena, a questão das minorias, o conceito de equidade e essas coisas não existem. E realmente vêm com discursos, com respostas na ponta da língua. Nesse sentido, a gente iniciou nosso trabalho. Eu estava como o CP, então, algumas coisas para dar umas cutucadas, causar uma certa instabilidade... (professora Edna, 2020)

Já a Professora Luiza destacou que as práticas antirracistas devem ocorrer cotidianamente e não apenas em períodos do calendário, como o mês de novembro (mês da Consciência Negra), um princípio posto no Currículo da Cidade ao conceituar que: “é fundamental a compreensão de que a educação para as relações étnico-raciais e as práticas antirracistas devem estar presentes de janeiro a janeiro, no planejamento e vivências de educadores(as)” (São Paulo, 2023, p. 87).

Ao tratar da mesma questão, a Professora Frida destacou que, em seu planejamento, procura propor projetos a partir da escuta das crianças, como vimos no item anterior. Porém, considera necessário ampliar o repertório das crianças e, ainda que as relações étnico-raciais

não surjam como um tema de projeto, a Professora apresenta no cotidiano brincadeiras, histórias, materialidades às crianças e deu um exemplo dessas práticas: *“projeto não é só da escuta da criança. Projeto, o professor também tem que ampliar esse conhecimento de mundo. Então, como eu estava na época do tecido, eu trabalhei com esses africanos; bonecas, músicas e instrumentos musicais”* (professora Frida, 2020).

O relato da Professora corrobora com as orientações propostas no Currículo da Cidade: Educação Antirracista (São Paulo, 2023, p. 194), uma vez que esse destaca as seguintes propostas para o cotidiano na educação infantil:

- Dentre os brinquedos que as crianças brincam, há bonecas ou bonecos negros?
- Há brinquedos que dialogam com a prática social e que não reforçam estereótipos?
- Dentre as fantasias oferecidas para brincadeiras, há super-heróis, heroínas, princesas, príncipes negros?
- As histórias contadas e ouvidas pelas crianças são protagonizadas por personagens negras?
- As personagens negras circulam em livros literários com diferentes temáticas ou apenas naqueles com foco em abordar questões raciais?
- Considerando o espaço como educador no processo educativo, esse revela a presença/o protagonismo de personalidades negras?
- Os curtas, longas e demais vídeos que as crianças assistem trazem personagens negras?
- Quando a escolha é trazer personalidades negras, bonecas negras, histórias de protagonistas negras, qual a concepção apresentada?
- Os cuidados, colo e afeto oferecidos para os bebês e crianças negras ocorrem em igual proporção aos oferecidos às demais crianças?
- As músicas ouvidas e cantadas durante o cotidiano valorizam a diversidade racial presente nas UEs?

A Professora Edna salientou que, na educação infantil, as relações étnico-raciais não são “conteúdos a serem didatizados”, mas assim como vimos nas orientações do Currículo, devem ocorrer no cotidiano. Edna acrescentou que o preconceito racial da sociedade é reproduzido pelas crianças e deve ser desconstruído ainda na educação infantil, o que também foi evidenciado na pesquisa de Cavalleiro (2000), ao observar o cotidiano de uma EMEI e as interações entre as crianças e adultos e crianças, que reforçavam preconceitos e discriminação raciais. Segundo a Professora:

*Na minha prática, eu procuro sempre estar sensível a essas questões que vão surgindo das próprias crianças. Porque as crianças acabam sendo preconceituosas, porque aprendem às vezes, ou reproduzem, por conta das famílias, ou de onde estão inseridos, ou que estão assistindo e tal. Então, é mais num viés de representatividade e não um viés para "didatizar": "- Agora nós vamos contar a história da África. Agora nós vamos falar sobre..." Mas, que no cotidiano, num livro, numa brincadeira, eles se sentem representados ou com histórias, ou com filmes, ou com brinquedos, lá nós temos as bonecas e tal. Mas, procurar ver esse outro lado, mais de **representatividade**. No meu caso também sendo negra, professora na rede, as crianças já estão acostumadas por exemplo, a questão do cabelo é uma coisa que anualmente eu gosto de trabalhar com as crianças,*

potencializando não só o cabelo crespo, mas, essa questão da diversidade. (professora Edna, 2020, grifo meu)

Edna também comentou que apresentou vídeos de uma MC às crianças e trabalhou a questão dos diferentes tipos de cabelo e que uma das crianças colocou tranças a partir dessa experiência na escola: “*Eu trouxe uma MC adolescente que fala do cabelo. Eu trouxe, registrei e coloquei as fotos no blocão. As crianças ficaram felizes e depois eu sei que a criança tinha colocado tranças ... a partir da música da MC*” (professora Edna, 2020).

Enquanto atuou como Coordenadora Pedagógica, Edna propôs reflexões formativas (como vimos, anteriormente) e o planejamento da equipe docente para curadoria de livros e leitura simultânea com as crianças⁵⁸ na temática das relações étnico-raciais conforme salienta:

Fizemos o levantamento dos livros. Foi nessa época que a gente conseguiu colocar o "Leituraço" na escola ... e daí a gente conseguiu refletir, porque a gente trabalhou essa questão dos livros com essa temática. E aí, a gente conseguiu um pouco perceber, mas a gente tem ainda bastante pessoas que são bem engessadas em relação a esse assunto, que acreditam que não existe preconceito, não existe diferença... (professora Edna, 2020)

Assim como o exercício feito na escola da professora Edna, a escritora Sonia Rosa, que já publicou mais de quarenta livros infanto-juvenis com temática antirracista, salienta em sua dissertação de mestrado sobre a curadoria dos livros a serem apresentados às crianças, pois há de se considerar as histórias contadas, as ilustrações, de modo a “*ênfatisar a importância da proximidade das crianças negras com as várias possibilidades das palavras, sobretudo através de uma literatura representativa, a literatura infantil afro-brasileira*” (Rosa, 2019, p. 07).

No relato da professora Luiza, assim como já mencionado, há uma preocupação de garantir propostas às crianças de forma contínua, não apenas em datas “*especiais*” ou como um projeto específico, como relata:

Eu acho que tem que discutir isso nas nossas formações, não só no novembro negro, não só no agosto indígena e nem no dezembro imigrante, a gente tem que discutir isso durante o ano todo. Não é só fazer projeto específico, mas é trabalhar, refletir sobre a nossa prática cotidiana em relação a esse tema. (professora Luiza, 2020)

Luiza comentou que em sua escola, durante a pandemia, resgataram práticas pedagógicas para as relações étnico-raciais, anteriormente realizadas com as crianças, nas propostas do ensino remoto emergencial e nas formações docentes. Apesar de considerar a

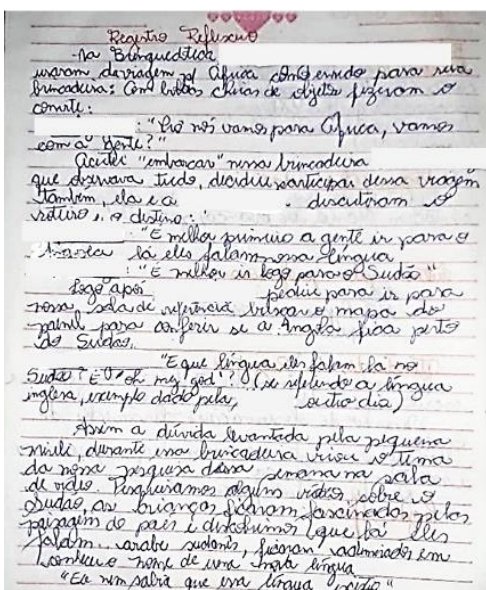
⁵⁸ Os projetos Entorno e Leituraço promovidos pela SME entre os anos de 2008-2016 têm o princípio de realizar momentos de leitura mediados por todos os educadores das escolas, nos diferentes espaços das escolas e, no caso do Leituraço, com livros de temas étnico-raciais. Disponível em: <https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/noticias/iii-seminario-leituraco/>. Acesso em: 03/07/2023.

importância do trabalho contínuo, Luiza também compartilhou o relato de um projeto desenvolvido com a turma, intitulado “Viagem para a África”, que começou a partir do diálogo de algumas crianças enquanto brincavam.

A professora sinaliza, anualmente, em suas cartas de intenções o trabalho para as relações étnico-raciais e as compartilha com as crianças e famílias. Em uma situação, observou as crianças brincando no parque e que uma delas dizia que faria uma “Viagem para a África”. Em roda de conversa, a professora perguntou a essa criança e para a turma sobre o que sabiam sobre o continente africano, sendo dito pela criança que “*sua avó fez uma viagem para a África...*” e, assim, iniciou o projeto, que teve como objetivos desconstruir a ideia de “*pobreza e miséria*” do continente, ampliar o repertório das crianças sobre os países, paisagens, culturas, brincadeiras e histórias do continente africano.

Luiza compartilhou um trecho de seu diário de bordo em que descreve as aprendizagens das crianças sobre o que aprenderam e descobriram com o projeto. Destacou nos relatórios de uma das crianças⁵⁹ os conhecimentos prévios dela no início do projeto ao dizer “*Na África também tem as pirâmides do Egito...*” e “*- Nós estamos fazendo as pirâmides onde ficam os faraós! (disse ao empilhar peças de madeira em cones de papelão)*”. Podemos observar o trecho de seu diário de bordo:

Figura 39 - Diário de bordo e transcrição do texto III



Registro Reflexivo:

Na brinquedoteca... usaram de viagem p/ África como enredo para sua brincadeira: Com bolsas cheias de objetos fizeram o convite:

“-Pró, nós vamos para África, vamos com a gente?”

Aceitei “embarcar” nessa brincadeira ... que observava tudo, decidiu participar dessa viagem também, ela e a discutiram o roteiro e o destino.

“- É melhor primeiro a gente ir para a Angola, lá eles falam nossa língua.”

“-É melhor ir logo para o Sudão”.

Logo após, ... pediu para ir para nossa sala de referência buscar o mapa do painel para conferir se a Angola fica perto do Sudão.

“- E que língua eles falam no Sudão?”; “- É oh, my God” (se referindo à língua inglesa, exemplo dado pela ...outro dia).

Assim, a dúvida levantada pela pequena... durante essa brincadeira virou o tema da nossa pesquisa dessa semana, na sala de vídeo. Pesquisamos alguns vídeos sobre o Sudão, as crianças ficaram fascinadas pelas paisagens do país e descobrimos que lá eles falam árabe, sudanês, ficaram admirados em conhecer o nome de uma nova língua.

“- Eu nem sabia que essa língua existia”.

Fonte: acervo da professora Luiza

⁵⁹ Nota-se que foi relatado pela professora que essa criança estava em hipótese de transtorno do espectro autista (TEA) ou deficiência intelectual.

A partir do relato da professora, no qual ela destaca a realização do trabalho com o país Sudão do continente africano é importante ressaltar o contido no Currículo da Cidade: educação antirracista (São Paulo, 2023, p. 198-199), que orienta a não generalizar o continente como se fosse “um país”, afinal, trata-se de um continente com mais de cinquenta países, diversidade cultural e linguística, como as próprias crianças descobriram no projeto. Nesse sentido, o documento orienta:

Quando a escolha da(o) educadora(or) for trazer brincadeiras ou vivências de algum país da África (por exemplo), é necessário evitar generalizações e tratar de maneira singular os saberes e fazeres dos povos que vivem em um dos 54 países que compõem o Continente Africano. Assim, ao propor alguma “brincadeira africana”, é interessante nomear o país e apresentar os contextos em que se brinca. A falta desse rigor ajuda a perpetuar a ideia da África como país, por exemplo, ou mesmo reforçar as designações do tipo cultura “africana” ou dos “povos indígenas”, tratando essas culturas como homogêneas. Restaurar essas singularidades é condição para que as culturas sejam compreendidas como diversas e complexas.

Sobre o percurso do projeto, a professora também compartilhou trechos do portfólio com parte de sua carta de intenções e registros iniciais desse percurso, como veremos nas imagens a seguir:

Figura 40 - Trecho de portfólio

“Viagem para África”

“Sabendo que nossas crianças estão em processo de construção de identidade e este também se dá pela oferta de elementos culturais ao qual têm acesso, penso que é importante oportunizar a elas propostas de trabalho em que se possa reconhecer, discutir e valorizar a diversidade étnico racial, atendendo às leis 10.639/03 e 11.645/08. Apresentando e explorando assim, elementos das culturas africana, indígena e imigrante. Como brinquedos e brincadeiras, danças, músicas, culinária, adereços, roupas, livros e histórias que trabalhem a representatividade desses povos etc.”

(trecho da Carta de Intenções: Professora Luiza para a turminha do 6 D)

Nosso projeto surgiu da escuta atenta de um grupo de crianças que brincavam no parque de nossa EMEI, quando a pequena M. comentou:

“Sabiam que minha vó já foi para África?”.

E ao ser questionada, sobre o que sua vó encontrou por lá, ela e as outras crianças, que muito interessadas pelo assunto, logo descreveram as savanas e os animais que existem no continente. Assim, as crianças foram compartilhando informações e saberes que têm adquirido dentro e fora da escola. Nesse contexto, com a proposta de conhecermos o que mais existe por lá, foi lançado o convite:

E assim nossa turminha literalmente embarcou nesse projeto, que nos rendeu ricas experiências e grandes aprendizagens com a proposta de que as crianças pudessem ampliar seu repertório, desconstruir estereótipos e conhecer a riqueza da diversidade cultural, geográfica, histórica, artística e literária dos povos africanos, bem como suas contribuições científicas, tecnológicas, sociais, políticas e intelectuais no desenvolvimento da humanidade.



Fonte: acervo da professora Luiza

Em seu relato, Luiza avaliou o projeto satisfatoriamente e contou que no decorrer das propostas, outras turmas da escola se envolveram também a partir das próprias crianças de sua turma que contaram aos colegas sobre o que estavam aprendendo:

Através dessa questão lúdica, através do faz de conta, a gente conseguiu trazer para as crianças a construção de uma imagem positiva do continente africano, uma imagem positiva da história, dos povos africanos, das contribuições, e reconhecer de tudo isso o que há na nossa cultura, então a gente aprendeu muito junto com as crianças. (professora Luiza, 2020)

Sobre o envolvimento de outras turmas no projeto e as diferentes linguagens desenvolvidas no percurso, podemos observar o registro da professora em parte do portfólio:

Figura 41 - Trecho de portfólio II

**ATIVIDADES DE PRODUÇÃO ARTÍSTICAS
INDIVIDUAIS E COLETIVAS:**



Durante todo o projeto as crianças foram convidadas a produzirem registros através de desenhos de imaginação e observação, esculturas, painéis, estamparias, etc. Buscando influência nas matrizes artísticas africanas como máscaras, pinturas, esculturas e simbologia como os “adinkras”. A exposição dessas produções passou a aguçar a curiosidade e o encantamentos das outras turmas (6 A e 6 B) de tal forma que ao compartilharmos com elas o que estávamos aprendendo sobre a África elas pediram para embarcar com a gente nessa viagem também. Essa parceria passou a enriquecer ainda mais nosso projeto pois as outras turmas passaram a trazer mais informações e curiosidades sobre a África produzindo e tecendo juntas uma grande teia de saberes e conhecimentos.

Fonte: acervo da professora Luiza

De acordo com o relato da professora, as crianças brincaram, ouviram histórias e tiveram contato com elementos das artes visuais e plásticas, dentre elas a simbologia “Adinkra”, que segundo o Currículo da Cidade, advém “do povo Ashanti de Gana. Cada símbolo tem um significado e é utilizado em tecidos, cerâmicas e outros suportes” (São Paulo, 2023, p. 138). As crianças elegeram o Adinkra preferido, como podemos observar no registro da professora:

Figura 42 - Trecho de portfólio III



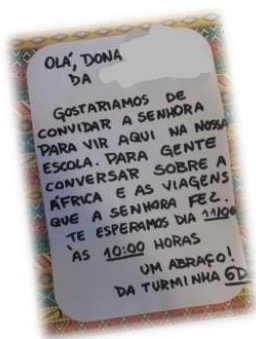
SIMBOLO ADINKRA:
CROCODILOS SIAMESES
ESSE SIMBOLO FOI ESCOLHIDO COMO O
PREFERIDO DAS CRIANÇAS, ELE
SIGNIFICA

DEMOCRACIA E UNIDADE, OS DOIS CROCODILOS ESTÃO
UNIDOS PELO ESTÔMAGO, SIMBOLIZANDO QUE DE ALGUMA
FORMA ESTAMOS TODOS LIGADOS UNS AOS OUTROS E O QUE EU
FAÇO PARA O OUTRO TEM CONSEQUÊNCIAS PARA MIM TAMBÉM.

Fonte: acervo da professora Luiza

No portfólio da professora também constam registros da participação da avó de uma das crianças da turma em uma roda de conversa, envolvendo a família no projeto e com essa experiência, aprenderam sobre outros territórios, como da região amazônica, onde a avó esteve. Podemos observar o trecho com esse registro:

Figura 43 - Trecho de portfólio IV



A turma resolveu convidar a avó da colega que fez o comentário que disparou nosso projeto. Dessa forma, as crianças discutiram e refletiram sobre as características da escrita do gênero “convite” na elaboração de um convite que foi enviado para ela.

Assim, Dona _____, muito gentilmente aceitou nosso convite e durante sua visita nos relatou que na verdade ainda não havia ido para a África, mas assim como nós alimentava um grande sonho de conhecer o continente. Sua visita foi muito enriquecedora, pois ela compartilhou histórias, fotos e curiosidades das viagens que tem feito pelo Brasil como missionária de sua religião, as crianças ficaram encantadas com as histórias sobre a Amazônia.

Fonte: acervo da professora Luiza

Luiza destacou que esse projeto foi uma iniciativa sua e da turma na qual lecionava e que acabou contagiando outras colegas professoras e turmas, mas ressaltou que é necessário ser um trabalho coletivo da escola, deve constar no PPP e ser pauta das formações das/os educadoras/es e das reuniões com as famílias:

Então, o olhar que se tem em relação a isso precisa construir, precisa desconstruir muitas coisas, construir outras né, discutir, trazer essa discussão para as famílias, mas eu sempre trabalhei um pouco com esses projetos e com essas práticas um pouco sozinha, com as minhas turmas. Algumas colegas a gente acaba contagiando, trabalhando junto, mas, do ano passado pra cá, eu acho que o grupo tem também lançado esse olhar, a CP também que veio ano passado ela abriu bastante para a gente discutir, ainda não é tema específico do PPP, é uma pena, eu sempre lutei por isso... (professora Luiza, 2020)

Com relação ao trabalho coletivo da escola, que pautou as discussões sobre as relações étnico-raciais, a professora Dolores compartilhou seu relato⁷, na função de professora de bebês em CEI e os desafios de lidar com discursos e práticas preconceituosas e discriminatórias por parte de colegas de profissão, que a motivaram a pesquisar, estudar e rever as próprias práticas:

Tabela 16 - Relato da professora Dolores

É muito convencimento. Então, é um lugar muito solitário, se você não tem ali pares avançados. Chego no CEI e o PEA era currículo, depois dois anos de étnico-racial. E aí, os enfrentamentos, eles passaram pela minha subjetividade. E aí, foi por isso que eu fui procurar estudar.

A primeira experiência foi: a coordenadora convidou um formador da SME para falar sobre a cultura africana e a cirandas...E aí, você começa a ouvir coisas, então: "- Eu que não vou

participar disso, porque isso é coisa de macumba". Isso diz da sua religião. Então, até você fazer esse filtro... "- Ai, que bobeira, sempre esse assunto, isso cansa. Agora tem que ficar falando toda hora de racial, racial". Então, não foi confortável não, tá? Carregar essa bandeira é muito, é muito ruim, assim, no sentido de que você...

Antes, eu achava que eu precisava convencer as pessoas de que aquilo era necessário olhar. E ainda que não fosse, eu não era a coordenadora na época, mas, era o meu lugar de fala, e eu era ali a única mulher negra. Quando eu entrei naquele CEI eu era a única. Depois entraram mais duas. Então, esse fardo fica mais pesado. E aí, foi uma conversa de: "- Gente é importante..." e ao mesmo tempo eu queria fazer com que o formador se sentisse importante ali.

E aí, as discussões vão acontecendo e o PEA muito... Desinteressado. Não, era interessante pelo assunto, mas, as pessoas se mostravam muito desinteressadas, caras e bocas, cochichos e aquilo começou a pegar em mim de forma muito pessoal.

Até que um dia eu saí do PEA assim, chorando horrores, porque uma pessoa... A coordenadora passou um vídeo e nesse vídeo sobre evasão escolar, o número de crianças fora da escola, o recorte interseccional e o quanto dessas crianças fora da escola eram negras. E onde estavam essas crianças? Trabalhando na rua. Esse era o contexto do vídeo. E aí, eu fiquei super chocada com o vídeo e uma pessoa fala para mim assim: "- Tudo bem, mas é exagero né? Ai, não é assim também que funciona né, porque veja bem... A gente agora só fala disso. Ninguém fala dos ruivos (...) agora de raça tem que ficar falando toda hora".

Ali para mim foi o estopim. E ali na verdade, eu soltei a bandeira. Eu chorei muito nesse dia, muito. Porque eu falei: "- Cara, eu não vou ficar aqui, não quero ficar nessa escola, uma escola elitizada, com professores elitizados. Não dá. Assim não dá".

E aí, é quando eu começo a fazer a pesquisa, começo a conversar com as crianças, começa a ler autoras negras, começo a trazer elementos, tiro do meu repertório, aquele repertório infantilizado e começo a trazer música para as crianças ouvirem. Sabe, começo a trazer palavras para elas. Faço um apanhado de fotos de pessoas negras, das revistas do SESC, porque você não encontra fotos de pessoas negras em revistas de banca. Se não for a "Raça Brasil" e se não for jornal policial. Então, eu comecei a recortar e fazer coleção de rostos, de corpos e apresentava corpos gordos, magros, altos, baixos, cabelo colorido. E fazer um "painelão" para as crianças todos os dias olharem. Olhava, falava com elas, conversava com elas, deixava elas acessarem meu cabelo. E aí, eu comecei a trazer isso. Que é quando vira o meu artigo.

Fonte: elaborado pela autora (2023)

O relato da professora Dolores evoca os princípios anunciados nesse item sobre o silenciamento, o preconceito e a discriminação racial, verbalizados pelas colegas educadoras. O caminho encontrado pela professora foi sugerido por um amigo dela, um professor que recomendou que ela estudasse, saindo do "campo pessoal, para o campo teórico e reflexivo", pois a demanda de formação docente era, naquele momento, da coordenação pedagógica, e, assim, Dolores entrou para um grupo de pesquisa, iniciou uma especialização e focou em suas práticas pedagógicas com os bebês e das crianças, garantindo a representatividade e ampliação de repertório para elas.

Sobre as práticas pedagógicas antirracistas, assim como a professora realizava, o Currículo da Cidade (São Paulo, 2023, p. 199) apresenta algumas delas, inclusive no trabalho com bebês e crianças pequenas, que perpassa a dimensão do afeto, das interações e do

cuidado, além da oferta de imagens, materiais, músicas, histórias e brincadeiras, como já afirmado diversas vezes para as práticas na educação infantil:

No trabalho com os bebês, as propostas para uma educação antirracista devem compor a intencionalidade docente. A composição dos espaços com tecidos étnicos e com bonecos e bonecas de diferentes tonalidades é importante para oportunizar e incentivar os bebês e as crianças a serem afetuosos. Para aprendizagens diversificadas, ricas e inclusivas, é importante expor variedades de fotos, instrumentos musicais e sons que referenciam diferentes etnias e raças. Vale reforçar que também é uma prática antirracista a relação de diálogo, afetuosidade, troca de olhares, tom de voz e o respeito ao bebê na hora da troca, do banho, do sono, da alimentação, na entrada e saída, ao receber ou entregar os bebês ao colo dos responsáveis. Ressaltamos que o diálogo com as famílias é essencial para que estes vínculos sejam fortalecidos e que as experiências de contato com os bebês e crianças, reforcem positivamente suas identidades.

Em sintonia ao exposto no documento indicado acima, Dolores desenvolveu um projeto com a turma a partir do livro “O mundo no Black Power de Tayó”, da autora Kiusam de Oliveira⁶⁰, em que as crianças levavam uma boneca para casa, denominada Tayó, em referência à personagem do livro; aprenderam sobre Angola: no mapa, línguas faladas e bandeira do país; ouviram outras histórias; conheceram outras escritoras negras, como Carolina Maria de Jesus, por exemplo; criaram um caderno intitulado “identidade positiva”, com diferentes imagens representativas da diversidade presente nas crianças do CEI e esse projeto foi apresentado às famílias e comunidade escolar em uma mostra cultural, como se observa em algumas imagens capturadas do vídeo compartilhado pela professora que descreve o projeto:

Figura 44 - Registros do projeto organizado pela professora Dolores



Fonte: acervo da professora Dolores

Passado algum tempo da professora nessa escola, Dolores assumiu a função de Coordenadora Pedagógica (em substituição por um período). Além de possibilitar sua atuação

⁶⁰ Autora de livros antirracistas para crianças, Kiusam de Oliveira também é Professora da Universidade Federal do Espírito Santo, Doutora em Educação pela USP e já atuou como formadora em diversas redes de ensino para as relações étnico-raciais.

diretamente na formação da equipe docente e demais funcionários do CEI, Dolores colaborou com a ampliação do projeto que havia desenvolvido com sua turma no PPP do CEI, que passou a ter duas bonecas – Zayla e Tayó – como representantes das práticas antirracistas da escola e que envolveram educadoras/es e famílias, como se observa em trechos do relato de prática da professora, publicado em um artigo:

Tabela 17 - Relato da professora Dolores II

Comunidade Educadora: O direito integral de Ser na infância

*O primeiro trabalho incluiu as relações étnico-raciais e gênero como eixo norteador para trabalhar o **Projeto Identidade e Diversidade**. Neste projeto as crianças levaram a boneca Zayla para casa. A proposta era promover o convívio e a valorização do povo negro, relatar a experiência e reconhecer-se na diversidade. O projeto foi um sucesso. As famílias participaram doando uma mochila e roupas para a boneca, penteavam e enfeitavam seu cabelo. A Zayla e outros bonecos foram confeccionados pelos profissionais do CEI, que, para se aprofundarem na temática receberam formadores da SME, da DRE e formação no PEA (Projeto Especial de Ação) como tema específico. Finalizamos o projeto com oficinas temáticas na Festa da Família: tranças, bonecas Abayomis e rodas de conversas acerca da diversidade, racismo e tolerância.*

*(...) Já no projeto sobre **diversidade, cultura afro e identidade racial positiva**, foi utilizado o livro: *O mundo no Black Power* de Tayó, da escritora negra Kiusam de Oliveira. A Tayó, representada por uma das bonecas de pano confeccionada pelo grupo de professores, participa da rotina e partilha com os amigos sua experiência por vir de outro país, a Angola. Ela “fala” das suas brincadeiras, sentimentos, músicas e comidas favoritas. As crianças estão convidando seus familiares a participarem através do resgate da história e memória de infância para fazerem seus relatos da infância de “ontem e de hoje”. Através de pesquisas, diversos familiares estão revivendo sua experiência de infância e diversidade étnica e cultural em suas famílias.*

A proposta é que o CEI seja um território com a Cultura do respeito à diversidade presente através da parceria entre os adultos da escola, das famílias e entorno, para formamos a Comunidade Educadora. Que estes adultos estejam envolvidos na defesa dos direitos das crianças tornando-se agentes multiplicadores dessas ações para além dos muros da escola.

Fonte: acervo da professora Dolores

Diante dos relatos das professoras, é significativa a retomada das contribuições de Finco e Oliveira (2011, p. 78), uma vez que apontam a “necessidade da construção de uma Pedagogia das diferenças”, em que princípios e práticas pedagógicas como os que foram apresentados (e outros tantos, tão potentes quanto ou mais do que os compartilhados nesta pesquisa), sejam difundidos e ocorram em todas as unidades de educação infantil. Para as autoras:

O enfrentamento das situações de desigualdades de gênero e raça na educação da infância demanda múltiplos olhares, que busquem suscitar reflexões que promovam a igualdade de oportunidades educacionais e que levem em conta diferenças, diversidades e desigualdades de nosso imenso território e das muitas culturas nele presentes.

Sendo assim, é fundamental que se promova o estudo, reflexões e ressignificações das práticas cotidianas com bebês e crianças para uma educação infantil antirracista, cujo tema

será ampliado no próximo item acerca da dimensão do acolhimento aos bebês e crianças migrantes na educação infantil.

4.3.3 As práticas docentes para uma educação infantil que acolha todos os povos

Os IQs na versão municipal sinalizam a importância de práticas não xenofóbicas⁶¹ na educação infantil, de maneira a acolher os bebês e crianças migrantes, respeitar e valorizar suas culturas, línguas e crenças e apresentar imagens e ofertar materiais que representem a diversidade das culturas representadas na escola.

Em 2016, o Decreto Municipal nº 57.533 regulamentou a Lei nº 16.478/ 2016 para a política destinada à população imigrante, e entre as ações previstas, constam:

Artigo 20:

I - priorizar e ampliar ações educativas de combate à xenofobia, considerando as suas interfaces com as demais formas de discriminação;

II - introduzir conteúdos que promovam a interculturalidade e a valorização das culturas de origem dos alunos imigrantes ou filhos de imigrantes dentro das grades curriculares, em todas as disciplinas e etapas de educação, com inclusão de materiais pedagógicos sobre a temática das correntes migratórias contemporâneas, compreendendo o refúgio, e o diálogo intercultural;

III - fortalecer e ampliar programas de formação intercultural voltados para profissionais de ensino;

IV - promover, divulgar e garantir apoio pedagógico, material e institucional a projetos de acolhimento, promoção da interculturalidade e valorização da cultura de origem dos alunos imigrantes e de suas famílias, com sua participação, nos estabelecimentos de ensino e equipamentos públicos municipais em geral.

Nesse sentido, a SME passou a ter o dever de implementar ações no combate à xenofobia, garantindo formação, oferta de recursos e materiais para sua efetivação nas escolas em todas as etapas de ensino, o que inclui a educação infantil. Dessa forma, em 2021, foi publicado o documento “Currículo da Cidade: Povos Migrantes”, que apresenta fundamentos teóricos, dados estatísticos sobre a população migrante dos estudantes da RME e orientações pedagógicas às(aos) educadoras(es) e afirma que “A escola é o ponto de apoio, uma entrada singular e tem um papel importante de convidar a população migrante à participação na sociedade e a organização comunitária” (São Paulo, 2021, p. 55).

⁶¹ O conceito de xenofobia pode ser definido como: “**um tipo de preconceito caracterizado pela aversão, hostilidade, repúdio ou ódio aos estrangeiros**, que pode estar fundamentado em fatores históricos, culturais, religiosos, dentre outros”. Apresentado no artigo: “*Xenofobia: fatores de risco e prevenção*”. Disponível em: https://www.geledes.org.br/xenofobia-definicao-fatores-de-risco-e-prevencao/?gclid=Cj0KCQjwho-IBhC_ARIsAMpgMoeJBOJ_RRQAm-q-4qFSXU3liM2GbCQ-E3rls_A_JDyTV3KT730LLxQaAkjqEALw_wcB. Acesso em 04/07/2023.

O documento conceitua “migração” como terminologia que evidencia “as pessoas como protagonistas do processo migratório, aquelas que tomam a decisão de migrar e que de fato fazem o percurso migratório” (São Paulo, 2021, p. 18), deixando de fazer uso dos prefixos “i” e “e”, que correspondem aos sujeitos que entram e saem de um território a outro⁶². Dessa forma, o conceito “migrante” foi adotado nessa pesquisa, entendendo, portanto, que migrar é o ato de deslocar-se de um território e ocupar outro.

Segundo o documento, em 2020, estavam matriculados na RME 7.350 estudantes migrantes de cerca de 100 países, sendo a Bolívia o país com maior população migrante na cidade de São Paulo e, conseqüentemente, de matriculados nas escolas da RME. As DREs com maior quantidade de estudantes migrantes são em ordem decrescente: Penha, Jaçanã-Tremembé e Pirituba-Jaraguá, representadas pelas professoras participantes desse estudo. Essas DREs somam mais da metade das matrículas de estudantes migrantes de toda rede e a maior parte das matrículas está na educação infantil, primeiramente, nas EMEIs, seguidas pelos CEIs.

De acordo com o levantamento bibliográfico realizado por Daniel e Moro (2022), os estudos brasileiros sobre o atendimento a crianças migrantes na educação infantil, apesar de ainda incipientes, aumentaram a partir de 2017, e foram localizadas duas pesquisas da cidade de São Paulo, com estudos sobre práticas pedagógicas em EMEIs das regiões central e leste, acerca do atendimento às crianças migrantes da Bolívia (sejam nascidas no país ou de segunda geração). Como observamos no levantamento bibliográfico, foi apresentado um estudo realizado na região sul do Brasil sobre o acolhimento de crianças migrantes do Haiti (Maçaneiro, 2021), mas destacam-se aqui os trabalhos relativos à RME-SP.

A dissertação de Silva (2014) e a tese de Santos (2018), assim como outros trabalhos analisados por Daniel e Moro (2022) de outros estados brasileiros (que tem maior população de migrantes haitianos), evidenciaram três eixos de discriminação e preconceito contra as crianças ou suas famílias: a língua, a higiene e as vestimentas. As pesquisas apresentaram, por meio de relatos de professoras em entrevistas ou por observações das pesquisadoras, discursos como o de que as crianças e suas famílias deveriam aprender e falar o português, incentivando

⁶² “Sob a perspectiva do Estado ou país de origem, esta pessoa será uma emigrante, ou seja, aquela que sai. Nessa linha, os nacionais que se ausentam são emigrantes que já não residem no país em que nasceram. Já sob a perspectiva do Estado ou país de destino, esta mesma pessoa será considerada uma imigrante, ou seja, aquela que chega e que é cidadã de outro país e que agora reside dentro de suas fronteiras” (São Paulo, 2021, p. 18).

que no ambiente familiar priorizassem a língua portuguesa com o pretexto de estarem no Brasil e da preocupação com a etapa de alfabetização.

Para Silva (2014, p. 112), tais práticas precisam ser revistas, pois cabe à escola respeitar a “diversidade e diferentes identidades” e, “nesse sentido, um primeiro aspecto a ser considerado é a importância da conservação da língua materna como preservação da identidade cultural das famílias de imigrantes”.

A professora Edna traz em seu relato considerações que evidenciam a concordância com o que está posto na pesquisa de Silva (2014), ao afirmar que, contrariando o discurso de que “a criança tem que se adaptar”, a escola e as professoras precisam se atentar à questão da língua materna:

Precisa ter um olhar sensível para ver se de fato essas crianças estão se sentindo participantes do grupo... Não é: "A criança tem que se adaptar". O professor também faz parte desse processo. A gente acha que a criança tem que aprender, no caso das crianças bolivianas, "elas têm que aprender a nossa língua" e muitas vezes elas não têm ainda essa voz ativa para se colocar no mundo. Então, é o professor que tem que estar a par dessa situação. (professora Edna, 2020)

A professora Viola também compartilhou um relato semelhante de uma família Síria, cujo pai foi incentivado em outra escola a só falar português em casa, mas Viola contradisse a orientação da escola, entendendo ser importante para as crianças conhecerem as duas línguas e, no caso dessa criança migrante, não perder a língua materna. Viola complementou:

E tem uma outra coisa, a gente na maioria das vezes, ela é através da fala, mas existem muitas outras formas de se comunicar, principalmente com as crianças né. E eu acho que as emoções elas passam pelo sentido. Por mais que eu não tenha domínio da língua árabe, eu escolhi estar ali com ela. Esse esforço, a criança... ela reconhece as tentativas de comunicação e o respeito daquele momento. (professora Viola, 2020)

Os outros pontos destacados nas pesquisas dizem respeito à menção das professoras ao cheiro de algumas das crianças migrantes, às roupas usadas para irem à escola e à saúde das crianças, frequentemente, tidas como sujas, fedidas e descuidadas quanto ao asseio e à saúde bucal (Santos, 2018, p. 51). Para Silva (2014), esses estigmas seriam superados se de fato houvesse respeito e um trabalho qualificado de combate ao preconceito e discriminação, pois “no caso das crianças imigrantes bolivianas nas escolas de educação infantil, o estigma que as classifica como sujas e ladras poderia ser facilmente dissolvido se vivenciássemos um contexto de respeito à diversidade étnica e cultural” (Silva, 2014, p. 102). A pesquisadora ainda acrescenta que “apontar a sujeira como fator de diferenciação é assinalar a limpeza de seu próprio grupo e, de certo modo, definir sua superioridade em relação a este grupo de imigrantes” (Silva, 2014, p. 114).

Apesar de observarem essas situações, uma das pesquisadoras relatou sobre algumas práticas acolhedoras na escola, como a de traduzir bilhetes e recados às famílias, ou, em uma das turmas que acompanhou, a proposta de convidar uma mãe boliviana para uma roda de conversa a partir do projeto desenvolvido pela turma sobre “identidade”, em que uma das propostas era de que as famílias escrevessem a letra de uma canção de ninar e essa mãe registrou uma em espanhol e cantou para a turma. A própria pesquisadora, ao observar os registros traduzidos na escola, teve o cuidado de enviar os termos de participação em sua pesquisa traduzidos em espanhol às famílias que desejassem.

Nesse sentido, já observamos no terceiro capítulo o relatório enviado pela professora Nise, traduzido em espanhol, uma prática do CEI que trabalha, assim como fazem tradução de bilhetes nas agendas, murais e redes sociais. A professora Dolores também comentou sobre traduzir bilhetes para facilitar a comunicação com as famílias, mas considera que era uma prática muito singela diante do que precisava ser feito para acolher as crianças e suas famílias:

Olhei para a questão dos migrantes, porque essa coisa de ter quase cinco crianças de origem boliviana, fez com que a gente usasse esses bilhetes na agenda. Aquele bilhetezinho de praxe: “Hoje foi tudo bem”, eu fazia em espanhol. Então, talvez, meu primeiro contato, foi muito raso como um pires... (professora Dolores, 2020)

A professora Luiza também assinalou que em sua escola alguns bilhetes são traduzidos para o espanhol com a colaboração de uma professora que tem maior domínio da língua, mas, assim como Dolores, acredita ser necessário melhorar o trabalho para de fato incluir a comunidade migrante de sua escola:

Nós temos uma professora que ela é de origem espanhola, então ela conhece um pouquinho o espanhol né e assim, teve alguns bilhetes que foram traduzidos, mas eu acho que não é só uma ação específica “- Ah, nós vamos traduzir bilhetes”, que a gente já tá integrando a comunidade boliviana e tudo bem, não é. A gente sabe que muito pelo contrário né. Então a gente acha que o trabalho com a comunidade boliviana, com as crianças imigrantes, que agora a gente tem até haitiano, são duas crianças haitianas também na nossa unidade, é algo que tem que ser bem construído, bem consolidado, bem discutido, então assim eu não posso falar, “- Ah, a gente tem sim uma prática, um trabalho. (professora Luiza, 2020)

O Currículo da Cidade: Povos Migrantes (São Paulo, 2021) orienta quanto a algumas das práticas possíveis e necessárias na educação infantil para acolher as crianças e famílias migrantes das unidades. Mapear a origem das famílias e crianças, levar esses dados e discutir ações no PPP das escolas que levem em conta a diversidade cultural presente nelas é o primeiro passo, assim como traduzir formulários de matrícula, bilhetes e demais materiais escritos da escola como já vimos:

Um passo necessário a ser dado nesse caminho é identificar a origem das e dos estudantes, de suas famílias e da comunidade próxima à escola. É importante ter um olhar atento, uma vez que muitos bebês, crianças e jovens nasceram no Brasil e têm nacionalidade brasileira, mas sua família tem origem migrante, ou mesmo, muitas delas podem residir em São Paulo, mas ter nascido ou ter a família de outras cidades e regiões de todo o Brasil.

Reconhecer a origem de estudantes e da própria equipe que trabalha na escola indispensável para poder incluir nas ações cotidianas conteúdos que dialoguem com a bagagem cultural presente nas experiências de todas as pessoas que convivem no espaço escolar e, portanto, valorizar a diversidade cultural.

Essa ação sozinha, no entanto, muitas vezes não é suficiente. Se uma escola conta com estudantes de diferentes estados brasileiros como Minas Gerais e Pernambuco, e de países como Angola, Bolívia, China, Haiti e Síria, é importante também buscar a história, as manifestações artísticas – incluindo música, literatura, cinema, dentre muitas outras –, a língua que se fala em cada um desses estados e países, ou, por vezes, as diferentes línguas faladas, tendo a preocupação de transcender aquelas introduzidas pelo passado colonial e incluir as línguas nativas no cotidiano do aprendizado (São Paulo, 2021, p. 49-50).

A professora Luiza chama a atenção para esse movimento de conhecer as famílias e incluí-las em ações cotidianas, com seus relatos e partilha de saberes com educadoras/es e crianças, bem como aprender sobre os elementos da cultura:

[...] a gente precisa conhecer também a Bolívia, no sentido assim para a representação das crianças imigrantes, que a maioria são bolivianas mesmo, acho que das nossas crianças só duas são venezuelanas e as outras duas são haitianas. Então, a gente vai ter que trazer essas famílias, as contribuições, porque essas famílias vieram de lá, então eles devem ter uma riqueza muito grande para compartilhar com a gente né em relação a isso. (professora Luiza, 2020)

A professora também falou sobre a importância de a escola adquirir materiais que representem a diversidade das crianças, incluindo as crianças com deficiência: *“a gente também pediu bonecas indígenas, bolivianas, bonecas que representassem alguma deficiência, usando óculos, então, a gente quis trazer esses brinquedos e toda essa representatividade”* (professora Luiza, 2020); o que é destacado na tese de Santos (2018, p. 16), ao afirmar que:

Se tomarmos como referências os materiais oferecidos às crianças, tais como livros e brinquedos, e também as atividades por ela experienciadas através de textos e brincadeiras de tradição oral, por exemplo, verificaremos que, na maioria das vezes, esses materiais e atividades não contemplam o critério de representatividade. Melhor dizendo, as crianças migrantes não reconhecem patrimônios de suas culturas no interior da escola, pois eles não são tomados como conteúdo, como objetos de estudo.

Sobre as crianças serem representadas nas propostas cotidianas da escola, a professora Edna compartilhou uma experiência com a música. Frequentemente, as crianças sugeriam músicas para ouvirem e percebeu que uma delas não participava, até ser surpreendida pelo pedido da versão em espanhol da cantiga “A galinha magricela”, que desencadeou outras ações com as crianças explorando músicas e palavras em espanhol, tal como relatado pela docente:

Em momentos próximos da saída, eu falo para eles pedirem músicas até para eu ir conhecendo os gostos e tal. Então, as crianças iam pedindo as músicas. E no caso a E., ela ficava quietinha no canto dela. E aí eu percebi, não é que ela ficava quieta, ela não conhecia as músicas direito. E foi aí que eu pedi para ela escolher uma música que ela queria, que ela gostava. Aí ela escolheu da "La Gallina Turuleca" e "La Vaca Lola" e como eu tenho essa questão das mídias, de ter o meu celular e de projetar - tenho o meu projetor - então eu mostrei para ela e ela bem habituada com o celular, disse "- Ah, essa daqui!" e eu falei: "- Você mostra para mim?".

E aí eu falei, eu pensei comigo, falei: "- Nossa, tenho que saber digitar isso, pra encontrar agora para ela". Nossa, quando eu coloquei essa "Gallina Turuleca", essa "Vaca Lolla", a E. foi outra criança. (...) Eu falei com a tia dela e eu falei "- Olha, eu mostrei isso para ela". E aí ela ficou também super feliz de eu ter mostrado uma música. Depois eu tirei foto dela e coloquei no blocão. Aí, ela ia lá, ela olhava. E durante muitas semanas seguidas, eu continuei com esse vídeo. E a "Gallina Turuleca" é a "Galinha Magricela". Aí, eu coloquei as duas versões. Expliquei para as outras crianças. Aí, eles falavam: "- Ah, agora é a música da E". Então, ela se sentia o máximo. Depois, eles começaram a cantar. Foi bem legal.

Depois, eu fiz um livrinho também de palavras, porque eu não entendia também algumas coisas. E coloquei no blocão. E algumas palavras a gente colocou, porque tinha uma do banheiro "Y hacer pis", era "Y hacer pis", que eu não entendia. Ela: "- Y hacer pis, professora" e eu não entendia e eu falei: "- Nossa, acho que eu vou ter que algumas palavras básicas, fazer e falar para as crianças, registrar com eles. Mas, assim foi bem legal, porque se é outra, outro educador ia achar que ela não quer participar, que é tímida, que ela não fala. (professora Edna, 2020)

Corroborando e complementando as práticas mencionadas nos relatos das professoras e pesquisadoras, que citaram: a música, aquisição de brinquedos e materiais que representem a diversidade cultural, elaboração de banco de palavras, traduções, parceria com as famílias, outras orientações previstas no Currículo da Cidade: Povos Migrantes (São Paulo, 2021, p. 99) recomendam as seguintes práticas pedagógicas na educação infantil:

- livros com protagonistas migrantes, sobretudo as nacionalidades que temos na RME;
- bonecas e bonecos de diversas tonalidades e características (cabelos crespos e curtos, tranças, cabelos lisos com pele clara, escura, representando diversidade étnica e racial);
- contos de princesas, rainhas e super-heróis de outros países, para permear o imaginário infantil, como por exemplo de princesas africanas e asiáticas;
- imagens no espaço escolar que representem a diversidade racial, cultural (mural, painel);
- convite às famílias migrantes para contação de histórias, realização de culinária de seus países;
- ao longo do ano, promover eventos como, por exemplo, a festa da família com presença marcante de alimentos, adereços, músicas, de diversos países e de diversas regiões do Brasil;
- trazer para as rodas de música a diversidade musical, canções dos países dos diversos continentes;
- brincadeiras com tecidos (sling, aguayo etc.) como fazem as famílias bolivianas, angolanas dentre outros países;
- costura manual com cola e construção de livros de tecidos (para vivenciar a costura, sendo esta parte do trabalho de muitos familiares migrantes);
- construção de instrumentos musicais com sementes já que diversos países do mundo utilizam sementes para construção de instrumentos musicais;
- danças e movimentos das diversas etnias.

Destacam-se dessas orientações, as propostas de participação das famílias com a música e danças de diferentes etnias, que são parte do projeto realizado pela professora Viola

há alguns anos com suas turmas, pois, tem recebido sistematicamente crianças de diversas nacionalidades. Seu projeto já foi premiado, apresentado por ela em diferentes eventos do campo da educação e em programas de televisão.

Viola contou que o projeto começou quando chegou à escola onde atua e percebeu em sua turma duas crianças que lhe chamaram atenção. Uma por estar em situação “*vulnerabilidade social muito grande*” e outra, uma criança com deficiência e migrante. A professora percebeu que a escola tinha crianças de vários países e, naquele ano em sua turma, havia duas crianças migrantes (uma já citada e outra de origem boliviana).

Para acolher essas crianças, que apresentavam comportamentos agressivos, batendo e chutando colegas e professoras, Viola utilizou de sua formação em teatro e música para pensar propostas que as inserissem no grupo, as acalmassem e mudassem o foco para se expressarem de outras formas. Em outro momento, Viola recebeu uma criança refugiada⁶³ da Síria, que chorava muito na escola. O diálogo com o pai da menina era difícil, pois ele falava árabe e a professora usava um recurso do celular para tradução das conversas. A história marcante dessa criança e família foi relatada pela professora:

Então, quando eu entrei nessa sala, eu recebi uma aluna da Síria. Essa criança me dá uma chave para eu abrir a porta desse tema. Essa criança chorava um choro muito sofrido. Não era um choro comum. A gente tem que observar, mas tem choro que é diferente. Então ela chorava das sete da manhã à uma da tarde sem parar. Era como se fosse... imagina uma criança de quatro anos que não fala sua língua, que vem de outro país. Enfim, era um choro muito profundo. Então, até o pai ele sentia, você via nos olhos dele como ele estava sofrendo com aquela situação. Mas, também era visível como ele precisava daquele espaço também. Então, um dia numa conversa com ele, a gente conversou por aplicativo. Ele falava em árabe, o aplicativo traduzia, eu falava em português e a gente foi conversando. E aí ele me contou que na Síria as crianças pequenas não vão à escola por conta dos bombardeios e que todo mundo que vai, muitas das crianças que foram, os pais nunca mais viram essas crianças. A gente chegou à conclusão que para essa criança ir para a escola era ir para a morte todos os dias. Aquilo para mim foi muito forte, só de falar já estou arrepiada, porque foi muito forte ele dizer isso. E você sentir a tristeza dele te contando aquilo. E como eu falei, para ele a escola era o caminho dele se sentir integrado. Era importante que ela fizesse amizades, que ele pudesse ter um núcleo ali de pessoas, de uma rede que ele pudesse contar, que ele pudesse aprender o português, enfim, então a R. me deu essa chave para esse mundo. (professora Viola, 2020)

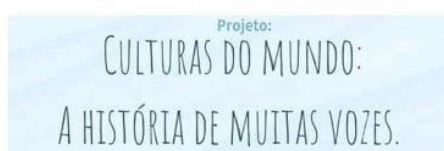
A partir dessas experiências, Viola fortaleceu o projeto com a música, de modo a estabelecer vínculo e uma forma de comunicação com as crianças, em especial dessas que não

⁶³ De acordo com a definição no Currículo da Cidade, **refugiada** “é aquela pessoa que por medo de ser perseguida por causa de sua raça, religião, nacionalidade, opinião política ou pertencimento a um grupo social se vê forçada a deixar a sua casa e o seu país de origem. No Brasil, a Lei Brasileira de Refúgio (Lei Federal nº 9.474, de 22 de julho de 1997) também considera como refugiada aquela pessoa que devido a uma situação de grave e generalizada violação de direitos humanos tem que deixar seu país de origem” (SÃO PAULO, 2021, p. 19).

inicialmente, só se comunicavam pelo choro ou com agressividade, além de dar importância em seu planejamento à dimensão da diversidade cultural de sua escola, que é uma marca do PPP.

Em 2017, a professora recebeu crianças da Palestina, Haiti e em sua escola havia crianças de vários outros países. Pensou que, uma vez que o projeto de música havia dado certo, poderia ser bom novamente. No portfólio do projeto, podemos compreender um pouco de seu histórico:

Figura 45 - Registro de portfólio



O início do projeto:

Em 2017, o Projeto Político Pedagógico (PPP) da nossa unidade, tinha como Projeto Especial de Ação (PEA) o tema “Música e o brincar: por todos os cantos e encantos da infância”, a partir de estudos, reflexões e observações do cotidiano, percebemos que a música e a brincadeira dialogavam com todas as crianças e suas culturas. Como uma das ações do PEA, as professoras da unidade elaboram projetos temáticos para suas turmas, o projeto da minha turma foi “Cantos e ritmos brasileiros, outros cantos e outros ritmos.” Que teve como objetivo principal, tornar as chegadas menos dolorosas e mais acolhedoras, valorizando o encontro da criança brasileira e migrante, para que pudesse ser afetivo, intercultural e transformador.

Durante a roda de conversa, perguntei o que estavam sentindo com a chegada das crianças migrantes, me falaram que achavam diferente o jeito delas falarem, “Eu não entendo ela falando inglês” (os idiomas eram diversos, árabe, francês, espanhol, crioulo, nenhuma criança falava inglês como primeira língua), conversamos sobre como poderíamos construir o momento de ir à escola mais prazeroso e permanência também, as crianças deram várias sugestões: “A sala tem que tá limpa”, “Ah, tem que tá bonita!”, “A gente podia trazer flores e fazer desenhos” e por aí foi a conversa, perguntei o que achavam de cantar uma música para as crianças que estavam chegando. A turma adorou a ideia, então fizemos uma pesquisa no Google e no Youtube, foi unânime a escolha da música “Tuê Tuê”, pelo ritmo, significado e por ser do continente africano (a turma tinha 2 crianças de Angola e 1 em que a família era do Congo).

Música: “Tuê Tuê”

*Tuê Tuê, barima tuê tuê
Tuê Tuê, barima tuê tuê
Alofra ba ama darua darua darua
Tuê Tuê
Alofra ba ama darua darua
Tuê Tuê
Barima tuê tuê
Barima tuê tuê
Barima tuê tuê
Barima tuê tuê*

A música é um canto africano de boas-vindas para receber uma pessoa querida ou importante, para a chegada da colheita, um nascimento etc.

As crianças também construíram uma percussão para acompanhar a melodia, ficou muito animado e divertido!

Cada chegada era esperada, preparada para que a criança se sentisse bem recebida, com música, sons, sorrisos, escuta, num ambiente acolhedor e alegre.

A partir da música, começamos o processo de conhecer a cultura de cada criança. Esse projeto se deu, através de vivências e experiências significativas e importantes para todos, geralmente em roda ou pelos espaços da escola, ouvíamos histórias e saberes trazidos da América Latina, África e Ásia, o que fez com que ampliássemos o repertório cultural e a barreira

linguística se tornasse uma ponte para aprender e conhecer os diferentes idiomas, despertou o interesse pelo espanhol, árabe, francês, crioulo, lingala, kikongo (línguas da República Democrática do Congo), uma experiência valiosa principalmente para as crianças brasileiras, porque não é comum terem contato com outros idiomas. Também construímos instrumentos musicais e sonoros, brincamos, exploramos nossos corpos, através de variados ritmos e movimentos.

Fonte: acervo da professora Viola

Nota-se, no trecho do portfólio no qual a docente evoca o seu diálogo com as crianças, que o que chama atenção delas é a língua, que generalizavam como “inglês”. Com a professora, pensaram em formas de acolher os colegas migrantes e pesquisaram sobre as músicas, sobre as diferentes culturas representadas no grupo, com brincadeiras, instrumentos musicais e jogos corporais.

No decorrer do projeto, além da música, outras linguagens e propostas foram trabalhadas, como as artes por exemplo, em uma vertente que a professora chamou de “A arte no mundo”, em que as crianças conheceram e pesquisaram sobre artistas do Congo e do Brasil. Também pesquisaram sobre brincadeiras de várias partes do mundo, produziram gráfico da origem das famílias (percebendo que apenas quatro nasceram no Estado de São Paulo) e passaram a fazer saídas pelo território da escola (a pé e de metrô) como veremos mais adiante.

Parte do projeto também contemplou a participação das famílias na escola, que começou com a apresentação musical das crianças, com o canto de boas-vindas – “Tuê tuê – e de outras músicas do repertório que cantavam na escola, em uma reunião com as famílias⁶⁴. Depois desse evento, as crianças e a professora planejaram visitas periódicas das famílias para contarem suas histórias de vida às crianças, como vemos no registro do portfólio:

Figura 46 - Registro de portfólio II

Conversamos sobre o que achavam de convidar as famílias migrantes para uma conversa, as crianças vibraram com a proposta. Perguntei como poderia ser a conversa, surgiram muitas ideias, como colocar almofadas no chão, pintar quadros para presentear quem viesse conversar conosco, fazer a cadeira em formato de trono para a família sentar-se, como se fossem reis e rainhas etc. Organizamos tudo como as crianças quiseram e nomeamos o encontro como “Roda de Família.”

A primeira visita foi de uma mãe congoleza, ela nos contou como foi a dolorosa experiência de fugir do próprio país porque pensava diferente do governo, se ficasse poderia morrer – “- Foi muito difícil atravessar o oceano”. As crianças ficaram vidradas, olhos atentos, algumas nem piscavam. Quando falou que na República do Congo as pessoas falavam várias línguas, ouviu-se: “- Nossa!”

Mensalmente convidávamos o pai, a mãe ou o responsável da criança para nos presentear com a história de sua vida, principalmente da infância. Eu fazia a mediação da conversa, elaborava as primeiras perguntas, as crianças também faziam perguntas, as que quisessem e perguntavam sobretudo “Qual era tua brincadeira preferida?”, “O mar era grande?”, “No seu tempo existia metrô?”, “No seu tempo existia boneca?” No seu tempo você apanhava?”. No seu tempo era o início da frase preferida das crianças, um tempo tão, tão distante. A família também era convidada para ensinar uma música de sua infância ou cultura e uma brincadeira, um momento muito divertido e feliz.

Quando a brincadeira acabava, pedi que nos contasse o que tinha sentido com a nossa conversa: “- Eu nunca tinha contado para ninguém sobre a minha infância, falar

⁶⁴ Opto pelo termo “reunião com as famílias” no lugar de “reunião de pais e mestres” conforme constou nas normatizações de calendário até 2021. Na IN SME n. 48/22 passou a ser denominado “reunião com familiares/responsáveis”, considerando as múltiplas formas de tutela das crianças e de forma não sexista, como outrora.

sobre isso com meu filho e seus amigos, foi uma sensação maravilhosa!” (mãe de origem boliviana). “- Crianças, amei estar com vocês, foi muito bom falar da minha infância e cantar com vocês”; “- Estou muito feliz, foi uma experiência muito linda e emocionante!” (mãe de origem colombiana). Ao final, fazíamos a fila do abraço para tornar o encontro ainda mais afetivo e fortalecer vínculo. Cada família recebia um quadro de presente, feito pelas crianças.

Fonte: acervo da professora Viola

As rodas da família são registradas pela professora, que relatou se emocionar com muitas das histórias contadas. Uma delas foi de uma mãe boliviana, que relatou ter sofrido muito preconceito quando chegou no Brasil: *“As pessoas riam dela quando ela tentava pedir uma informação, as pessoas davam uma informação errada e ela ficava perdida. Em muitos dias ela chorava. Ela não conhecia ninguém e ela sofreu muito e foi muito difícil ela ter amigos se aproximar de alguém”* (professora Viola, 2020). De acordo com Viola, a experiência de ser acolhida na escola de seu filho foi significativa para essa mulher, mãe e migrante.

No portfólio, consta um dos registros de participação das famílias na íntegra, como podemos ver na imagem a seguir. Os registros eram feitos pela professora, no material intitulado “livro da família”, enquanto as famílias faziam suas narrativas e eram “entrevistadas” pelas crianças. Viola contou que não apenas as famílias migrantes de outros países participavam das “rodas da família”, mas de outros estados do Brasil, dando o exemplo de uma mãe que nasceu em Pernambuco. O trecho abaixo trata de uma mãe boliviana:

Figura 47 - Registro de portfólio III

Roda da Família:

E. nasceu em Cochabamba, uma cidade no centro da Bolívia. Ela nos contou que é um lugar cheio de colinas e montanhas.

M. J. é a filha caçula e tem mais 3 meninos.

Sua profissão é costureira, onde ela e o marido ganham o sustento.

Quando chegou ao Brasil, veio com a ideia de trabalhar para ter uma vida melhor, mas não sabia muito bem o que queria fazer da vida. Foi bem difícil se estabelecer aqui, tudo bem diferente do que estava acostumada, mas agora ama o Brasil com todo seu coração.

Quando criança amava desenhar o sapo da montanha, árvores e brincar de queimada.

Na escola adorava as horas cívicas, como o Dia das Mães, cada turma preparava uma comida para receber as convidadas e todos compartilhavam os alimentos, dançavam, brincavam, era um dia feliz. Para cada hora cívica tinha um hino, até para o aniversário das professoras. o hino que mais amava e ama até hoje é o da Bolívia.

Tinha vários sonhos, como ser advogada, médica e professora.

Sua comida preferida é sopa de amendoim, mas gosta muito de comer "larva", um caldo de farinha de trigo tostada, verduras, batata e costela.

É apaixonada por gatos, tem vários em sua casa.

Gosta de ouvir as músicas dos cantores Kjarke e José Felipe.

Sente saudade de subir a montanha e se deitar na grama. Era um momento maravilhoso! Cantou para nós a música "Arroz com leite", a mesma que cantava quando criança e se emocionou.

Deu um conselho às crianças: "Estudar é tudo na vida de uma pessoa, estudem, por favor!"

Fonte: acervo da professora Viola

Além das rodas com as famílias, o projeto também promovia as “rodas das crianças”, em que contavam sobre suas histórias de vida e migração, quando fosse o caso, sendo um desses retratado no registro abaixo:

Figura 48 - Registro de portfólio IV

Roda da Criança

*M. nasceu na Bolívia, tem 5 anos.
Ela falou que está gostando muito do Brasil, mas sente falta de seu irmão mais velho que não pôde vir morar aqui e de sua tia, a saudade é tanta que usa linhas em formato de pulseiras para lembrar deles.
Adora brincar de bonecas e fazer comidinhas.
Fica muito contente quando o dia está bem quente e pode brincar no parque.
Seu passeio preferido com sua mãe também é ir ao parque.
Tem muito medo de ratos e aranhas e na Bolívia tem ratazanas muito grandes.
Sua comida preferida é arroz, feijão, frango ensopado e salada de verduras.
Tem um sonho muito especial - "Conhecer o mar". Ela acha que deve ser lindo!*

Fonte: acervo da professora Viola

Sobre o desejo dessa criança de conhecer o mar, Viola comentou que em uma entrevista que deu para um programa de televisão, comentou sobre esse relato (que era o desejo de outras crianças da turma também) e uma produtora do programa entrou em contato com a professora para viabilizar o passeio das crianças à praia, que ocorreu pouco tempo depois.

Esse passeio excepcional (com todos os sentidos que a palavra traz) foi um dos passeios das crianças, que, frequentemente, visitam (uso o verbo no presente porque essa ação perdura atualmente) o bairro e outros locais da cidade, caminhando ou deslocando-se de metrô. A primeira saída das crianças ao território foi relatada pela professora:

Figura 49 - Registro de portfólio V

Ampliando nossos olhares:

"O direito à cidade é tão importante como o direito à educação."

Durante nossas pesquisas, observei que as crianças estavam super interessadas em conhecer a própria cultura e a da turma, mas pouco sabiam sobre nosso território, o nosso bairro, o entorno. Perguntei se tinham interesse em explorar os arredores, e, claro, amaram a ideia, então, nasceu outro braço do nosso projeto: Território, com o intuito das crianças conhecerem além dos muros da escola, através dos passeios as crianças possam reconhecer o bairro e a cidade como parte delas, por isso a importância de conhecer para respeitar, cuidar e preservar.

Os primeiros passeios foram pelo bairro, conhecemos vários moradores, para cada conversa, um canto, as crianças cantavam (ato espontâneo) para todas as pessoas da rua, alegrava o dia de quem recebia a canção, era difícil alguém não se emocionar, ao mesmo tempo sentíamos as dificuldades da rua, muitos moradores de rua, as crianças se sentiam incomodadas e tristes. Também observamos a quantidade de lixo nas ruas, a dificuldade de caminhar pelas calçadas, muitas, irregulares. Ao final de cada passeio, uma reflexão e escrita sobre nossas impressões.

Um dia, fomos passear de metrô, na entrada, as crianças pararam para conversar com M., um vendedor informal que trabalha todos os dias na porta do metrô Brás. Ele nasceu no Senegal, falou: “- Todos os dias milhares de pessoas passam por mim e ninguém dá bom dia! Hoje deixei de ser invisível!”

Tem sido um projeto de muito comprometimento e respeito, uma grande ação afirmativa de que a educação é um bem público, de todos, de todas as crianças e suas famílias.

A escola pode e deve ser um espaço de reparação, ético, diverso, plural e lúdico. Estamos trabalhando para que as crianças possam ser o que quiserem e que tenham boas oportunidades, muitas das crianças da EMEI moram em minúsculos quartos, nos cortiços, pensões, favelas, ocupações. Eu morava em um quartinho quando era criança e boa parte da juventude. Foi através de um projeto da escola pública (políticas públicas em educação) que tive a oportunidade de sair do cortiço com minha família. A educação me tirou daquele quarto, me devolveu a dignidade. Que todas as crianças possam sair de seus “quartinhos” e possam olhar para céu e sonhar, assim como eu pude!

O brincar.
O simbólico.
O chão.
As famílias.
A escola.
O tempo.
Um projeto.

(Tais Romero)

Fonte: acervo da professora Viola

O relato que finaliza o portfólio da professora, além de contar sobre as descobertas e interações das crianças, que assim como acolhiam seus colegas cantando, fizeram para as pessoas que encontravam na rua, também estabelece relação do projeto com a história de vida da própria professora. O desejo dela para que as crianças tenham seus direitos garantidos, uma vida melhor e uma escola que as respeite em suas diferenças, vai ao encontro com a frase final da dissertação de Silva (2014, p. 128), que tem: *“o sonho de uma educação infantil pública que respeite a diferença e a diversidade cultural. Há de chegar o dia em que ouviremos: - ¡Aquí, hablamos español!”* (e acrescento: em outras línguas também!).

*

* *

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Somente nesse exercício disciplinado, solitário (mas povoado de outros interlocutores) de escrever, pode-se evitar, lutar contra a vagabundagem do pensamento.

(Madalena Freire, 1995, p. 45)

Comecei e encerro esta tese tratando sobre o exercício da escrita. Primeiro, nas palavras do poeta Manoel de Barros, e agora, nas palavras de Madalena Freire. Escrever é um “exercício disciplinado e solitário” e exige a mobilização de muitos elementos: organizar o pensamento, sistematizar, criar, elaborar, incorporar e “traduzir” conceitos, tratar as informações e, no caso das narrativas docentes, ter o cuidado e o respeito com elas, sem abrir mão do rigor acadêmico que se faz necessário. É novamente um momento árduo de recuperar o percurso da pesquisa, destacar das análises alguns pontos, identificar as lacunas – “o que deixei de lado” - e tentar responder às perguntas: a que conclusões cheguei? Quais os achados do estudo e suas possíveis contribuições ao campo educacional? Afinal, o que é avaliar na e a educação infantil?

Então, retomando o percurso da pesquisa, esta se constituiu nas inquietações advindas da minha prática ora como professora, ora como coordenadora pedagógica e, mais recentemente, como supervisora escolar. Ainda nos anos iniciais da docência, passei pela transição das proposições curriculares (das OCs para o Currículo Integrador). Pesquisei no mestrado sobre as OCs e no doutorado sobre as proposições posteriores (São Paulo, 2013; 2015; 2017 e 2019). Buscando meus próprios registros de planejamento e avaliação, percebo os descompassos entre o que era proposto e o que eu realizava. Porém, a brincadeira como eixo central da educação infantil, as diferentes linguagens, o trabalho com projetos, uma aproximação com a Pedagogia da escuta e da infância, a aversão ao trabalho com datas comemorativas e aos “desenhos para colorir”, sempre me pareceram o caminho certo a seguir.

Também vivenciei a implementação dos IQs, nos primeiros anos, como projeto-piloto na rede e, em seguida, quando passou ao calendário oficial. Lembro-me da grande mobilização da escola em organizar o encontro com as famílias, de estudarmos o documento e das discussões nos pequenos grupos. Mas, no momento da plenária, algumas “manobras” da equipe gestora em negociar os resultados, num intento de “aliviar” as demandas que surgiram,

o que era vermelho foi mudando de cor... até “esverdear”. E pensava: “como podemos dar verde à dimensão cinco, se temos uma mãe boliviana entre nós, que não está compreendendo o que estamos falando?”, entre outros tantos questionamentos.

Alguns anos depois, já na coordenação pedagógica, experimentei outras formas de gerir a escola, inclusive de organização do processo de AIP. A escola – uma EMEI - já redimensionava questões, facilitando a linguagem aos participantes e tinha o Plano de Ação como um instrumento importante para as mudanças da escola: nas adequações dos espaços, nas aquisições de materiais, nas formações e práticas pedagógicas. Gostei desse formato e levei para um CEI onde fiquei por um ano, até retornar para a escola anterior. Nesse CEI, realizamos algumas ações de acolhimento e participação das famílias, em especial das famílias migrantes. Traduzimos bilhetes, relatórios das aprendizagens e fizemos a primeira festa de encerramento do ano letivo, com a expressiva participação das famílias migrantes, com apresentações de dança, culinária boliviana e paraguaia, rompendo com a tradição que lá existia de alguém fantasiado de Papai Noel entregar presentes às crianças.

No ano que retornei para a EMEI, a escola já havia feito assembleia com as crianças e deu ênfase ao tema da formação nas relações étnico-raciais, considerando que, assim como no CEI, um terço da comunidade era migrante, a grande maioria da Bolívia e de outros países vizinhos, como Peru, Paraguai e Uruguai, mas também de países como Bangladesh, Síria, Iêmen e Palestina. Além das ações formativas, que contamos com convidadas pesquisadoras e visitas a museus, também realizamos propostas com a participação das famílias no cotidiano, uma ideia que começou na reunião do Plano de Ação dos IQs. Nessa reunião, apresentamos os resultados dos IQs realizados com as crianças e as propostas delas para melhorias nos espaços da escola (inclusive de propostas pedagógicas). Algumas famílias se encantaram com as ideias e se voluntariaram para colaborar em algumas ações, dando início à uma série de participações das famílias: com oficina de arte e música, leitura e contação de histórias, apresentação musical (de uma família em que cada membro tocava um instrumento), de colaboração em um passeio à feira do bairro, contando suas histórias de vida e mostrando fotografias de seus países de origem (como Paraguai e Síria) e com apresentações de danças bolivianas (como o Salay, ou o Tinku).

Em 2022, quando eu já estava atuando como supervisora escolar, acompanhei (mais de longe) a continuidade do trabalho dessa EMEI com novos encaminhamentos do Plano de ação junto à comunidade escolar, em especial, com a efetiva participação das crianças. E na nova função, também pude acompanhar outras iniciativas de escolas que compreendem os IQs

como uma possibilidade de redimensionar o trabalho e promover mudanças com as vozes dos educadores, famílias e das crianças.

No aspecto da documentação pedagógica, estar na coordenação pedagógica também possibilitou acompanhar os processos de elaboração e qualificação dos registros docentes. Seja nos relatórios, seja nos murais, portfólios, registros fotográficos e diários de bordo. É interessante observar, na heterogeneidade dos grupos de professoras, como vão trilhando caminhos, aprendendo umas com as outras e nos estudos, e assim, produzindo seus registros e “reinventando” práticas. A propósito, como nos reinventamos durante o período de atendimento remoto! Há de se reconhecer o esvaziamento da função da educação infantil e da escola nesse período, afinal, os eixos estruturantes da educação infantil são as interações e a brincadeira (Brasil, 2009), e como isso pode ser possível, sem estarmos com as crianças? As proposições da SME, as condições para o acesso às plataformas pelas famílias e uso do material impresso enviado a elas não garantiram a continuidade do trabalho da educação infantil em casa e, a partir desse desafio, de garantir o mínimo vínculo e interação com as crianças, na escola onde eu estava como coordenadora pedagógica, propusemos encontros virtuais semanais. Ao final do primeiro encontro, nos emocionamos e choramos ao rever algumas das crianças e conversar com elas, digo algumas, pois, afinal, muitas não conseguiam acessar os encontros semanais, por razões diversas (não ter acesso à internet, não ter a presença de um adulto para auxiliá-las a entrar no encontro, o total distanciamento da escola nesse período, por exemplo).

Ainda em minha narrativa sobre avaliação pedagógica e institucional e sua relação com a pesquisa, fiz a escolha pela análise das narrativas das práticas docentes nas dimensões 2 – “participação, escuta e autoria de bebês e crianças” e 5 – “relações étnico-raciais e de gênero” dos IQs. E, recentemente, em um encontro com gestores de EMEIs, foi apresentado um trecho de diário de bordo de uma professora da RME, com a devolutiva da coordenação pedagógica, em que a professora “trabalhou” durante uma semana com as crianças sobre “circo”. As crianças pintaram palhaços xerocados, fizeram alguns movimentos corporais e trabalhos manuais e, ao final, a devolutiva da coordenação parabenizava essa prática de trabalho na “horta”. O trecho apresentado aos gestores procurou problematizar as práticas pedagógicas da professora e também da coordenação, que, por sua vez, fez uma devolutiva sem nenhuma relação com a proposta da professora, sendo bastante equivocada do ponto de vista de uma pedagogia participativa.

No período que ocorreu esse encontro, eu estava escrevendo o terceiro capítulo desta tese. Saber que são recorrentes as práticas pedagógicas ainda tão distantes do entendimento das crianças como sujeitos de suas aprendizagens, da fundamental e necessária escuta delas para se pensar o planejamento foi combustível para continuar a escrita, acreditando que esse “exercício disciplinado e solitário” pode não ser em vão e ter alguma relevância. Os relatos das professoras participantes da pesquisa, longe de serem modelos ou ideais, retratam uma aproximação maior com os princípios apresentados para a educação infantil, do que “práticas recorrentes”, como essas que citei.

E sobre a dimensão cinco, eu teria outros tantos exemplos vivenciados, mas escolhi falar da mais recente. Citei no capítulo quatro o programa lançado pela prefeitura para uma educação antirracista (“São Paulo, farol antirracista”), que incluiu a publicação de uma orientação curricular e a compra de bonecas e bonecos (chamados de “Erês brincantes”) que representam origens afrodescendente e sul-americana e que foram distribuídos à todas as escolas de educação infantil da cidade. Ao chegar em uma visita de ação supervisora em uma unidade, questionei onde estavam as bonecas, pois já havia observado na própria escola, no mês anterior, as crianças usando as bonecas (inclusive um grupo de meninos, brincando de acalantar e dar “comida” às bonecas, que registrei com fotografia e deixei no relatório da visita). Fui surpreendida com a resposta da diretora e da coordenadora de que as bonecas estavam encaixotadas na secretaria por ordem do mantenedor do CEI, que alegou serem brinquedos de cunho religioso, e que só permitiria o uso após ter a devolutiva das autoridades da SME e da câmara dos vereadores sobre a legalidade do projeto, pois “a escola é laica”. Tomei as medidas cabíveis, ao notificar o setor responsável sobre a ilegalidade da ação do mantenedor e, novamente, tive a sensação de que esta tese pode realmente ter algum sentido e contribuição ao campo educacional, pois há práticas racistas ocorrendo explicitamente no cotidiano das escolas e as narrativas das professoras, presentes nessa tese, evocam tantas reflexões, seja pelas experiências de vida ou das práticas pedagógicas delas nesta dimensão.

Outro aspecto apresentado na pesquisa, e que deixei indicado no final do primeiro capítulo, de que retomaria nas considerações, é a questão da avaliação externa. De fato, este foi um tema pouco explorado no estudo, até porque não foi efetivado na RME, mas que perpassou a discussão de algumas pesquisas apresentadas no levantamento bibliográfico, de experiências nacionais e internacionais com escalas de avaliação externa na educação infantil; na defesa da AIP como uma política pública de avaliação da qualidade da educação infantil pautada pelo princípio da gestão democrática e participativa, o que diverge de muitos modelos

de avaliação externa para a educação infantil; e na breve análise do que foi a experiência de um projeto-piloto de avaliação externa na RME, em relação ao que foi apresentado pelas impressões das professoras.

Quanto a essa avaliação externa mencionada acima, saliento que as impressões não foram positivas, tendo em vista que os objetivos e a metodologia para a realização deste modelo não foram explicitados à RME, às escolas, às equipes gestoras e, muito menos, às professoras. Três professoras participantes do estudo, que vivenciaram a aplicação dessa avaliação, destacaram que a falta de transparência na realização da avaliação, de seus objetivos e resultados, assim como a percepção de que os avaliadores não tinham conhecimento pedagógico e do currículo municipal, não foram bem-vistos pelas professoras.

A presença de um avaliador externo, com formação diversa à Pedagogia, favoreceu incompreensões acerca do que é o trabalho da educação infantil. Portanto, acredito que essa avaliação foi balizada por um breve treinamento dado pela instituição responsável pela avaliação e, julgo, pelas crenças pessoais dos avaliadores sobre a educação infantil. A professora Frida destacou essa situação, pois, entre outros aspectos, o avaliador que ela acompanhou achou positiva a prática do uso da lousa para anotar cabeçalho, quantidade de meninos/meninas (usando escala dezena/unidade, não pertinentes à educação infantil) e, ao ser interpelado por uma colega de Frida, que à época era formadora da DIPED, sobre o equívoco dessa prática, respondeu a ela: *"- Eu fico com o que eu acho. Você fica com o que acha e pronto. Não vai entrar num senso comum. Cada um no seu trabalho, você está como DIPED e eu estou como como avaliador"* (professora Frida, 2020). Para Frida, a experiência foi bastante frustrante e pouco contribuiu para a avaliação do trabalho desenvolvido na educação infantil.

No caso da professora Viola, essa comentou pouco sobre esse modelo de avaliação, pois teve conhecimento de ocorrer na escola de uma colega. Naquele contexto, a avaliação foi aplicada por um estagiário de engenharia e destacou que o avaliador achou a quantidade de crianças muito grande para uma educadora e ficou inconformado, não tendo mais elementos para comentar sobre a avaliação.

A professora Luiza, que vivenciou a avaliação externa em sua escola, disse: *"- A forma como veio, parece que veio um espião, que veio controlar. Veio meio que um manual, sabe, do que poderia fazer, do que essa pessoa estaria fazendo, a gente não teria acesso à pauta de observação da pessoa"* (professora Luiza, 2020). Essa ideia de "espionagem" parece caber

bem em um modelo pouco discutido, pouco transparente de seus objetivos, metodologia e resultados, e que me sinto à vontade para dizer: autoritário e não democrático. Luiza corroborou com essa análise ao dizer: “- Até agora não ficou para mim muito claro, o que é a proposta desse tipo de avaliação. Eu acho que tem que se discutir com a unidade” (professora Luiza, 2020).

Entretanto, a professora não despreza a possibilidade de uma avaliação externa, no sentido de haver outros olhares para o trabalho realizado na escola, afinal, como vimos na análise das práticas com os IQs, existe a tendência ao esverdeamento de determinadas questões nas escolas. Assim, a professora Luiza defende: “- Eu acho que tem que ter esse olhar externo mesmo, às vezes, a gente está tão ligada no piloto automático que não consegue enxergar aquilo que a gente pode fazer de melhor, aquilo que a gente pode qualificar, em termos de atendimento às crianças” (professora Luiza, 2020). Contudo, Festa (2019) enfatiza que esse olhar externo não precisa ser de alguém tão distante da rede, e mesmo no contexto dos IQs, pode ser o olhar da supervisão escolar, portanto, não necessariamente implementando outros modelos avaliativos, mas na figura de um agente externo à escola que garanta a articulação entre a comunidade escolar e a SME/DRE.

E tratando-se de “olhares externos”, esta pesquisa não tratou da instância da avaliação das políticas para a educação infantil, o que para Pimenta, Souza e Flores (2021) representa uma dimensão avaliativa importante para esta etapa. Aqui, foram tratadas sobre outras duas esferas: a avaliação na educação infantil, referente ao desenvolvimento dos bebês e das crianças e das práticas pedagógicas; e a avaliação da educação infantil sobre a AIP. Para as autoras, com a recente inserção da educação infantil no SAEB como vimos no primeiro capítulo, é necessário ampliar o debate sobre o monitoramento das políticas públicas para a educação infantil e critérios para estabelecer modelos avaliativos nesta dimensão.

Nesse sentido, aproveito para problematizar que na RME não há expressa filiação ou a elaboração de uma avaliação das políticas públicas para a educação infantil paulistana. Mas não faltam elementos a serem avaliados. Sugiro, então, atenção aos seguintes aspectos ancorados nos dados da pesquisa: a gradativa redução da proporção adulto-criança, em especial na etapa de 4-5 anos; o redimensionamento da ON n. 01/15, considerando a velocidade da expansão da rede parceira, que carece de extrema atenção e monitoramento das condições prediais e de recursos humanos para o atendimento dos bebês e das crianças; o

redimensionamento da Portaria SME n. 4548/17⁶⁵, com medidas mais incisivas às OSCs quando descumprirem o termo de colaboração firmado com a SME; indicadores para a avaliação e qualificação das condições de trabalho, da carreira do magistério municipal e a equiparação da jornada de trabalho e salário das educadoras da rede parceira às educadoras da rede direta; a avaliação da articulação da SME com outras secretarias municipais (saúde, cultura, serviço social, por exemplo); a avaliação e o monitoramento das condições prediais, de insumos a todas as unidades de educação infantil da RME; a avaliação do repasse e da prestação de contas para as unidades educacionais; as políticas de equidade na educação infantil: para a educação especial e antirracista; proposições para a transição das crianças nas etapas da educação infantil e desta para o ensino fundamental. Algumas dessas sugestões estão também apresentadas na pesquisa de Pimenta, Souza e Flores, (2021).

Destaco outros aspectos não explicitados nas categorias de análise do primeiro ao quarto capítulo, mas que surgiram das narrativas das professoras e que são indicativos potentes para se pensar nas práticas pedagógicas e avaliativas da educação infantil. Trago esses elementos, pois apareceram nas falas de três ou mais professoras em cada assunto. O primeiro deles trata da formação inicial e permanente, como dimensão fundamental para a ressignificação das práticas pedagógicas. Quanto à formação inicial, três professoras rememoraram as experiências que tiveram no Ensino Médio, no curso do Magistério – CEFAM. Luiza, Dolores e Viola comentaram que, por se tratar de um período da vida bastante precoce quanto às decisões e maturidade – a adolescência –, o curso as ajudou em diferentes situações. Isto é, para Luiza, em sua formação inicial e decisão pela carreira do magistério; Dolores porque teve apoio de seus professores e família para a escolha da profissão e somado ao fato de ter sido mãe na adolescência e Viola pela descoberta de “um mundo novo” com as leituras, estudos e estágios, considerando sua vida e vida escolar até então.

Sobre a formação permanente é uníssona a expressão das professoras sobre sua “*importância para mudar as práticas*”, quer quando ocorre nas formações internas à escola (PEA, reuniões pedagógicas e horários coletivos), quer quando ocorre nos cursos que realizam ao longo da carreira e nas leituras, seja de acervo formativo ou literário que

⁶⁵ Portaria SME n. 4548/17 - *Estabelece normas para a celebração e o acompanhamento de termos de colaboração entre a Secretaria Municipal de Educação e Organizações da Sociedade Civil visando à manutenção, em regime de mútua cooperação, de Centros de Educação Infantil – CEI para o atendimento de crianças na faixa etária de zero a três anos.*

fazem/fizeram e que foram se apropriando, incorporando em suas práticas e concepções pedagógicas.

As professoras também destacaram o papel da equipe gestora no acompanhamento das ações pedagógicas, na implementação do PPP, na articulação e diálogo com as famílias, na garantia dos recursos e materiais que estão ao alcance delas para o desenvolvimento do trabalho pedagógico. Luiza falou sobre a diretora “provedora”, atenta às necessidades de aquisição de materiais e adequações prediais em direção ao que é demandado pelas crianças e em coerência com o currículo da educação infantil. Frida falou sobre a parceria com uma CP que garantia reflexões formativas e a ajudou a rever práticas “escolarizantes” que tinha no início de sua carreira na prefeitura. Assim como Frida, Luiza mencionou que as formações e as devolutivas da coordenação também ajudam a rever as práticas. Por outro lado, Frida destacou que as mudanças frequentes no quadro da equipe gestora dificultam a continuidade do trabalho, trazendo recomeços, rupturas e, até mesmo, retrocessos.

Dolores e Viola também enfatizaram a importância da coordenação pedagógica para o trabalho da escola. Dolores mencionou que, pelo trabalho de uma CP, teve maior contato e participação na escrita do PPP e passou a compreender a importância de conhecer a comunidade escolar e seu entorno, assim como o que as crianças desejam para pensar o planejamento. Disse que, pela atuação de uma coordenadora, passou a gostar do momento de formação na escola: “- *Ia com essa dedicação em aprender*” (professora Dolores, 2020). Viola destacou sobre as formações do PEA, mediadas pela coordenação pedagógica e acrescentou, assim como Luiza, sobre o trabalho da direção na aquisição de materiais e adequações. Viola também mencionou a importância dos colegiados, como o Conselho de Escola e Associação de Pais e Mestres para melhorias e discussão do trabalho desenvolvido, e sobre isso comentou: “*A gestão eu acho que é fundamental. Sempre falo, nenhum projeto consegue caminhar sozinho. A professora bancar o projeto sozinha é difícil e isso você precisa de ferramentas e muitas vezes essa ferramenta tem um custo*” (professora Viola, 2020).

Por fim, as professoras mencionaram as parcerias no cotidiano da escola para desenvolverem seu trabalho, seja com outras colegas professoras com quem compartilham o planejamento ou com quem aprenderam sobre o fazer docente, seja com outros educadores,

como a equipe de apoio (agentes escolares e auxiliares técnicos de educação), professoras volantes⁶⁶ e professoras readaptadas⁶⁷.

Mas tendo em vista os objetivos da pesquisa - compreender, por meio das narrativas autobiográficas de seis professoras, as suas impressões e práticas avaliativas nas dimensões pedagógica e institucional - quais as principais contribuições trazidas por esta tese? Além das entrevistas narrativas, fontes nucleares, a tese foi construída mobilizando os registros compartilhados por elas.

Antes de discutir as informações obtidas pelas narrativas, o primeiro capítulo tratou de conceituar as duas dimensões da avaliação no contexto da rede de ensino paulistana, *lócus* da pesquisa e da atuação das professoras participantes. As aspirações do contexto paulistano para avaliação pedagógica advém de países como Itália e Portugal, “traduzidas” para a realidade de uma rede de ensino gigantesca e com uma história, aliás, com duas histórias que convergiram a partir de 2001 – da EMEI e do CEI - que marca sua identidade em relação à outras redes do Brasil e do mundo. Quanto à avaliação pedagógica, os eixos escuta-observação-registro-reflexão são compreendidos como balizas para as ações docentes e servem para o (re)planejamento, para a comunicação do trabalho desenvolvido, para o acompanhamento das aprendizagens dos bebês e das crianças e para a avaliação do trabalho desenvolvido. Para tanto, é recomendada a elaboração de diferentes instrumentos de registros, preconizando a autoria docente, os processos reflexivos e o desenvolvimento profissional. Todo esse montante não ocorre no contexto de uma pedagogia transmissiva, bancária ou tradicional, mas de Pedagogias participativas, ou emancipatórias (Freire, 1996; Oliveira-Formosinho, 2019; Ribeiro, 2022).

Nas Pedagogias Participativas, compreende-se bebês e crianças como sujeitos de direitos e de suas aprendizagens, potentes, capazes, inteligentes, participativos, o que requer, portanto, professores e educadores que: correspondam a esses princípios: mediadores; escutam e observam; criam bons contextos de aprendizagens; planejam a partir das curiosidades das crianças; selecionam e fazem boas escolhas para o que será ofertado aos bebês e às crianças, e que pesquisam e estudam sobre a prática. O que, portanto, é de grande complexidade, exige estudo, uma postura sensível, atenta, investigativa e a reinvenção constante de seu fazer docente. Porém, esse perfil profissional não deve ser esperado somente

⁶⁶ Trata-se de profissionais que não tem atribuição de regência em uma turma e que ficam à disposição da escola para substituição de faltas, afastamentos e apoio nas turmas.

⁶⁷ Trata-se de profissionais afastadas de suas funções em sala de aula, que de acordo com o laudo médico que possuem, realizam atividades diversificadas nas escolas, geralmente na secretaria e dando apoio à equipe gestora.

dos professores, mas das equipes gestoras (direção, assistentes de direção, coordenação pedagógica e supervisão escolar) e dos formadores e educadores dos órgãos centrais. Na homologia dos processos (Oliveira- Formosinho, 2019), como podemos esperar determinadas concepções e práticas docentes se não forem adotadas por outras instâncias também?

Quanto à avaliação institucional, sua premissa de ser uma autoavaliação participativa implica todos os sujeitos pertencentes à uma comunidade escolar para pensarem sobre suas práticas, sobre o trabalho desenvolvido e para, coletivamente, traçarem planos de ação com vistas à melhoria do trabalho realizado, dos espaços e materiais disponibilizados, das práticas pedagógicas e da gestão escolar. Em tempos recentes que a democracia se viu tão fragilizada, resgatar, fomentar e implementar a efetiva participação coletiva e democrática a partir das escolas torna-se ainda mais importante. E, certamente, é fundamental considerar e criar estratégias para a escuta e participação dos bebês e das crianças nessa avaliação. Vimos algumas possibilidades pelos relatos das professoras e existem outros tantos outros que podem ser inspiradores para a rede.

No que diz respeito às narrativas das professoras, cujas trajetórias e apresentação, assim como a fundamentação teórica da metodologia da pesquisa constam no segundo capítulo; foram mobilizadas nos capítulos 3 e 4 para a análises das duas dimensões avaliativas. O terceiro tratou da avaliação pedagógica e o quarto da avaliação institucional. Ambos discutiram os desafios e potencialidades das esferas avaliativas pela ótica das professoras e práticas pedagógicas e avaliativas delas nas duas instâncias, com destaque no capítulo quatro para as dimensões 2 e 5 dos IQs.

No capítulo 3, ao tratar sobre os desafios da avaliação pedagógica, as professoras destacaram: o elevado número de crianças por agrupamento, em especial as professoras Nise e Viola, pois isso dificulta garantir registros das observações de cada criança; o trabalho solitário quando não tem a interlocução com a equipe gestora, em especial da coordenação pedagógica com devolutivas de suas práticas, o que foi retratado pela professora Frida; as práticas burocratizadas de elaboração dos registros docentes, em especial do planejamento e da avaliação das aprendizagens, que caem na despersonalização de cada bebê e criança em suas avaliações; e no planejamento mecanizado, que desconsidera a escuta dos bebês e das crianças, abordado pelas professoras Nise, Dolores e Edna. Reconhecem, também, a necessidade de melhorarem seus registros sobre os bebês e as crianças, suas aprendizagens e de contextualizar falas e expressões infantis nesses registros, como apontaram as professoras Luiza, Nise, Dolores e Viola.

As professoras acreditam como potencialidades da avaliação pedagógica: auxiliar no acompanhamento dos bebês e das crianças; a melhorar as práticas; a criar memórias do que é vivido na escola e a valorizar a autoria docente e infantil. A partir de suas narrativas e registros que compartilharam, destaquei os seguintes eixos para análise: planejamento – o qual as professoras Nise, Dolores e Viola evidenciaram o acolhimento no cotidiano e como postura do educador, como um dos pilares do trabalho docente na EI; conhecer as crianças e suas famílias, relatado por Frida Luiza, Nise, Dolores e Viola; realizar a escuta em diferentes momentos e situações do cotidiano, assim como a observação, como bem indicaram as professoras Luiza e Frida quando trouxeram exemplos dessa escuta no cotidiano, em brincadeiras no parque por exemplo; organizar os tempos, espaços, materialidades e contextos que deve ocorrer desde o berçário como foi tratado pela professora Nise; promover a oferta de diferentes linguagens/ campos de experiências,; compreender o planejamento como flexível e adotar a prática de trabalho com projetos como pode ser observado nos relatos das professoras Nise, Frida, Luiza, Edna e Viola sobre o planejamento e os projetos realizados com as turmas dessas professoras.

Entre os documentos analisados o eixo registros - materializados pelas diferentes modalidades compartilhadas pelas professoras: cartas de intenções, diários de bordo/semanários; portfólio/ bloco; relatórios do acompanhamento das aprendizagens; e outros registros que compõem e somam aos anteriores: fotos, filmagens, áudios, produções das crianças, registros de observações de cada criança - trouxeram contribuições muito ricas.

Sobre as cartas de intenções, trata-se de um eixo do registro que aposta na autoria docente, no lugar do plano anual enrijecido, a partir de seu compromisso com a oferta de propostas pautadas pela Pedagogia da Infância e nos diferentes campos de experiências. Por sua natureza autoral, favorece uma linguagem acessível à comunidade escolar sobre a intencionalidade docente para com o grupo de crianças. Em continuidade aos registros dessa intencionalidade docente, o diário de bordo contribui para a escuta e observação das crianças, para a avaliação e o planejamento. Porém, é um instrumento complexo, que requer tempo, rigor, exercício reflexivo e de escrita, nem sempre possível aos professores, que tendem a escrever de forma mais sintética, em listas de conteúdos, ou a planejarem de forma descontextualizada. Em contrapartida, a proposta dessa modalidade de registro de planejamento (e seja qual outra for adotada pelos professores) é a de que sejam planejadas propostas mais encadeadas, que deem pistas para projetos, rompendo com listas de conteúdos, datas comemorativas, atividades prontas e xerocadas e a sair dos “quadradinhos”, como

citaram as professoras. A possibilidade de registrar os percursos vividos pelas crianças pode ser pelo portfólio ou “blocão”, modalidade adotada por uma das professoras, que o referenciou como o registro dos “achadouros” das crianças, com possibilidade de agrupar diversos registros: fotografias, desenhos, textos etc.

Por fim, o eixo avaliação, do qual destaquei o relatório do acompanhamento das aprendizagens, pois trata-se da modalidade que deve ser encaminhada para as etapas seguintes da vida escolar das crianças, sobre o qual foi realizado um estudo pela SME sobre o que os relatórios da rede evidenciam de fato sobre as aprendizagens das crianças. Reconheço que este é um ponto de atenção nas ações formativas das unidades e divisões pedagógicas, pois, apesar de já ter havido avanços no aspecto da oferta ao grupo de crianças, os relatórios ainda não explicitam as aprendizagens de cada criança, como é esperado nas proposições municipais, assim como ainda precisam de qualificação na linguagem, sem adjetivações e expressões genéricas. As próprias professoras reconheceram já terem melhorado na elaboração dos relatórios, antes feitos por fichas descritivas, priorizando mais aspectos comportamentais, ou “sabe-não-sabe, faz/não/faz”, uso de textos padronizados e expressões estereotipadas sobre as crianças, caminhando para registros mais personalizados sobre elas. Pudemos observar alguns relatórios das professoras Frida, Luiza e Nise, com diferentes estilos de escrita, ora mais personalizado do percurso da criança avaliada, ora com expressões ainda genéricas. No caso da professora Nise, pudemos ver a tradução do relatório facilitando o compartilhamento das aprendizagens da criança à sua família. E no caso da professora Luiza, a relação das aprendizagens da criança com o projeto desenvolvido com a turma.

O terceiro capítulo também trouxe a discussão sobre o período de atendimento remoto, o qual atravessou o percurso da pesquisa e das trajetórias das professoras, que mencionaram nas entrevistas um pouco sobre o que estavam vivenciando no momento. Os relatos evidenciaram que cada professora, e escolas onde atuavam, percorreram caminhos possíveis naquele contexto. Algumas focaram mais em ações formativas com os educadores, como no caso de Frida e Nise, outras conseguiram manter contato com as crianças e famílias por encontros virtuais, como Luiza e Viola, mesmo assim, de modo geral, o distanciamento das crianças e famílias das propostas da escola foi inevitável. A manutenção dos vínculos, do contato frequente, e as (in)compreensões sobre o papel da educação infantil foram grandes desafios para as professoras e para a educação infantil de maneira geral.

No capítulo 4, que tratou da avaliação institucional, uma vez que a conceituação e descrição dos IQs constam no primeiro capítulo, foram evidenciados os desafios e

potencialidades dessa dimensão e apresentadas práticas das professoras nas dimensões 2 e 5 dos IQs – participação, escuta e autoria de bebês e crianças e relações étnico-raciais e de gênero. Sobre os desafios, as professoras destacaram práticas vivenciadas por elas em suas escolas, mais como “cumprimento burocrático” da avaliação, do que de fato ser uma AIP, dado ao apressamento ou à superficialidade na realização dos IQs, como relataram Frida e Luiza ou ao perceberem o não querer comprometer-se por parte de educadores de suas escolas, como relataram Nise e Dolores ou por observarem ser mais fácil delegar aos outros – outras instâncias -, o que lhes cabe na própria escola, afirmado pelas professoras Dolores e Edna. Destacaram a baixa participação das famílias, seja por pouco investimento no convite à participação e explicitação dos objetivos da AIP às famílias retratado por Frida, Luiza, Dolores e Nise; seja pela falta de participação das famílias em outros momentos do cotidiano da escola como indicaram Frida e Dolores. Sobre isso, Malta e Ribeiro (2017) e Silva (2021), sinalizaram que quando há maior participação das famílias no cotidiano, acolhimento e vínculo com elas, a participação nos IQs é mais efetiva.

Outro desafio apontado trata das demandas externas à escola, as quais são registradas em planilha própria como terceira etapa dos IQs e que não têm devolutiva para as escolas, seja pela DRE ou pela SME, o que como visto em outras pesquisas (Malta e Ribeiro, 2017; Festa, 2019; Silva, 2021) leva ao descrédito da AIP por parte das equipes. Reitero as proposições dos colegas citados de que é necessário desenvolver mecanismos para que estas devolutivas ocorram. Um mapeamento com os quadros de demanda feito pelas equipes da DRE - DIPED e Supervisão escolar, e pela SME – DIEI com uma carta-resposta às escolas seria um primeiro passo. Depois, assim como o plano de ação da escola tem prazo e sujeitos implicados na concretização das ações, que as instâncias acima da escola – DRE e SME – comprometam-se com planos de ação delineados a partir dos resultados do mapeamento dos quadros-demanda da rede. É sabido que muitas dessas demandas constam nos planos regional e municipal de educação. Portanto, volto à proposta inicial de uma carta-resposta às escolas da RME, o que já seria um grande avanço após uma década dessa reivindicação por parte dos educadores da RME.

Sobre o plano de ação, as professoras também o destacaram como um desafio, pois, muitas vezes, torna-se um registro burocrático que não é revisitado no decorrer do ano, e no ano seguinte, é elaborado novamente sem ter sido avaliado se as ações anteriores foram atingidas e se as estratégias deram conta de sanar as demandas apontadas como discorreram as professoras Nise e Dolores. Há nas narrativas das professoras Dolores, Edna e Viola ações

pontuais de considerar o plano de ação para mudanças nos espaços das escolas, nas decisões por temas de formação permanente e na contribuição para suas práticas pedagógicas. É necessário haver o fomento por parte da SME e das DREs para que os planos de ação de fato sejam efetivados, o que, mais uma vez, pode acontecer pelo acompanhamento desses planos por parte dessas instâncias e pela promoção de ações formativas sobre AIP.

Outro aspecto tido como desafiador para as professoras é a dimensão 5 - Relações étnico-raciais e de gênero - dos IQs. Da mesma forma que o plano de ação, outros estudos também têm evidenciado esse desafio para a RME (Campos e Ribeiro, 2017; Festa, 2019; Silva, 2021), mas a professora Dolores enfatizou que não se trata apenas de uma questão de cunho pedagógico, trata-se de *“uma questão que na sociedade não é verde”*. Ações como a manutenção dos núcleos de relações étnico-raciais e de gênero na SME e nas DREs, a oferta de cursos, materiais e acervo literário têm sido importantes para as ações formativas e de acesso à oferta de práticas pedagógicas antirracistas e antissexistas. Porém, deixei um exemplo no início desse capítulo, além de outros trazidos pelas professoras, de que ainda estamos distantes de superar o que está posto na sociedade há séculos. Mesmo assim, é urgente e necessário perpetuar boas práticas para as relações étnico-raciais e de gênero e combater preconceito e discriminação.

Sobre as potencialidades dos IQs, as professoras destacaram: ser um avanço na concepção de avaliação (Luiza, Viola e Edna); sua possibilidade em dar a voz aos silenciados como funcionários, famílias e crianças (Luiza e Edna); favorece a reflexão para olhar para questões despercebidas no cotidiano (professora Edna); auxilia nas mudanças, adequações e aquisições da escola como reformasse compras (Luiza, Dolores e Viola); favorece a formação permanente, especialmente nas dimensões sobre as práticas docentes (Luiza, Dolores e Edna)⁶⁸; estimula a autorreflexão e a autoavaliação, no sentido de responsabilizar cada segmento de atuação da escola (professora Edna); é uma proposta curricular que dialoga com o Currículo da Cidade- EI (São Paulo, 2017) e com a BNCC (Brasil, 2018) (Luiza e Dolores); informa as famílias sobre o que é a EI (Luiza); é coerente com os princípios da Gestão Democrática, pois tem a participação de toda a comunidade escolar e compartilha com as famílias sobre o trabalho da escola (Luiza e Edna); fortalece os colegiados (Conselho de escola e APM) (Viola); é flexível nos modos de organização e realização, pois permite ajustes e estratégias para que façam sentido aos participantes (Edna) e deve ser adaptado para a

⁶⁸ 2 - Participação, escuta e autoria de bebês e crianças; 3 - Multiplicidade de experiências e linguagens em contextos lúdicos para as infâncias; 4 - Interações e 5 - Relações étnico-raciais e de gênero.

realização com as crianças, de modo que sua avaliação sobre a escola seja considerada para o plano de ação (Dolores e Viola).

Além de tratar dos desafios e potencialidades dos IQs, o capítulo quatro apresentou a análise e discussão sobre as práticas pedagógicas realizadas pelas professoras nas dimensões 2 e 5 dos IQs. Sobre a dimensão 2 - Participação, escuta e autoria de bebês e crianças foram apresentados projetos realizados pelas professoras, a partir da escuta da curiosidade e das necessidades das crianças, como os projetos “Ovo de quê?” da professora Luiza; “Encontramos uma casca de...” da professora Frida; “Viajando com as sombras” e “Jornal Brincadeiras & Tudo” da professora Edna. Analisando os relatos das professoras sobre o percurso dos projetos, percebemos que partiram da sensibilidade às curiosidades das crianças e a postura de escuta por parte delas, princípios essenciais para o trabalho com projetos. Além da escuta, problematizaram com questionamentos, envolveram as famílias e outros educadores da escola, pesquisaram e aprenderam com as crianças.

Pensando assim, por que ainda encontramos tantas “práticas recorrentes” como das que mencionei no início deste capítulo? Por que ainda é tão difícil ter a expressiva realização de projetos que partem da escuta de bebês e crianças na educação infantil? Talvez porque, apesar de parecer simples, é complexo, dá trabalho! No contexto da formação inicial e nas experiências docentes de sua própria vida escolar (Tardif, 2012), pode ser mais fácil “dar desenho para pintar”. Nos projetos das professoras, percebe-se a singeleza e a complexidade das práticas, que como tenho enfatizado, só são possíveis dentro de uma concepção participativa, emancipatória e autoral da docência na educação infantil.

No caso das professoras Nise e Dolores, que trabalham com bebês, a escuta desses requer maior sensibilidade e exige a “criação de contextos e clima propícios” (Ribeiro, 2022, p. 69). As professoras destacaram a dimensão do afeto, como elemento importante para a escuta dos bebês. Além da premissa do afeto, salientaram a importância de uma prática acolhedora nos diferentes momentos do dia e na organização dos espaços, apresentando músicas, histórias e brincadeiras e em contextos para que os bebês e crianças pequenas tenham desafios para se movimentarem, se deslocarem, explorarem objetos e materiais, como vimos com a professora Nise. Já a professora Dolores destacou a dimensão do afeto e o desafio de desemparedar os bebês, levando-os a ocupar os diferentes espaços do CEI.

O último tema tratado sobre a dimensão 2 - Participação, escuta e autoria de bebês e crianças dos IQs foi a realização dos Conselhos Mirins nas escolas de duas professoras. Uma

delas, Viola, ainda em estágio inicial de efetivação na escola, a outra, Luiza com ações mais elaboradas, envolvendo até a participação das crianças no Conselho Mirim Municipal. Sobre essa dimensão, reitero que a escuta é um direito das crianças e não uma concessão (Ribeiro, 2022, p. 69), requer uma postura de escuta e não a escuta em ações pontuais, o que, mais uma vez, implica na concepção pedagógica que respeita as crianças como sujeitos de direitos, e acrescento, sujeitos do aqui e agora e não do “vir a ser” (Qvortrup, 2011), já que “a busca do conhecimento não é, para as crianças, preparação para nada, e sim vida aqui e agora” (Freire, 1982, p. 15). A prática das assembleias e dos Conselhos Mirins ressalta a potência das contribuições das crianças para as ações da escola e garante a efetiva participação delas na escola e na sociedade, já que nos relatos das professoras, em especial da professora Luiza, e nas referências apresentadas (Harmbach, 2023), a mobilização das crianças teve impacto nas ações do entorno das escolas e na Câmara Municipal.

Com relação à dimensão 5 - Relações étnico-raciais e de gênero, as narrativas foram apresentadas em três eixos: gênero, práticas antirracistas e migração. Sobre as duas primeiras, citamos duas experiências recentes na rede de ataques racistas e sexistas à EMEIs que têm práticas mais expressivas nessas dimensões. Depois, quanto a gênero, as narrativas evidenciaram a importância de aprofundar o debate e as formações nas unidades, desconstruindo estereótipos, discursos e práticas que não dialogam com os princípios da EI e para a construção de identidades positivas e igualitárias em meninos e meninas da RME. A começar pelos brinquedos e brincadeiras, no trato com meninos e meninas, nas histórias lidas, nas imagens apresentadas, no que se faz com as “transgressões” das crianças, como nos exemplos dados pelas professoras Frida e Dolores dos meninos que se vestem com vestidos durante as brincadeiras com fantasias. Vimos com Louro (2014) que a escola não tem a “missão de salvação” para essas questões postas na sociedade, mas sim, tem seu papel fundamental de “manter-se vigilante” na desnaturalização dos estereótipos e preconceitos. Acrescento aqui, que a pesquisa não contemplou a dimensão da presença de educadores do gênero masculino na educação infantil, o que é parte da dimensão 5 dos IQs e tem potencial para reflexões sobre as práticas cotidianas.

Sobre as práticas antirracistas, destaco, primeiramente, os relatos da professora Dolores que vivenciou situações difíceis de lidar com seus colegas quando desdenhavam de formações com temática antirracista, com falas do tipo: “de novo esse assunto?”. Até que a professora encontrasse um caminho para superar o que extrapola a dimensão de cunho formativo-pedagógico, o que foi um percurso difícil. Encontrou uma saída, estudando mais

sobre as relações étnico-raciais, sobre racismo, sobre práticas pedagógicas antirracistas com bebês e crianças pequenas e procurou levar isso ao seu planejamento.

Da mesma forma que a questão de gênero, nessa dimensão é preciso atentar às práticas cotidianas e ao que é ofertado às crianças, como disse a professora Luiza, não é só no “novembro negro”, mas o ano todo. É preciso que as crianças se vejam representadas nas imagens, nas histórias, nos brinquedos e que se amplie o repertório das músicas e das brincadeiras contemplando a diversidade étnico-cultural. Sobre isso, a professora Edna bem ressaltou que na educação infantil não se trata de “didatizar conteúdos”, “- *agora vamos estudar a história da África*”, mas nas ações cotidianas ou em projetos, como o da professora Luiza – “Viagem para a África”. E antes de mais nada, **não existe racismo reverso!** Eu falo de um lugar bastante desconfortável por ser branca e não ter a menor dimensão do que a professora Dolores viveu, por exemplo. Mas, isso de maneira alguma deve me eximir do compromisso por uma educação antirracista desde a primeira etapa.

A professora Dolores mencionou as pesquisas de Cavalleiro (2000), e acrescento as de Finco e Oliveira (2011), sobre práticas pedagógicas nas dimensões de gênero e raça (expressão adotada pelas autoras), com destaque à dimensão do afeto. Meninas e meninos negros são os últimos a receberem colo, a serem trocados, alimentados, além das pesquisas explicitarem adjetivos dados às crianças sobre gênero e raça, reforçando estereótipos e preconceito. Portanto, a atenção ao “esverdeamento” da dimensão 5 não deve ocorrer somente no dia da realização dos IQs, mas no cotidiano quando se prioriza a “branquitude” nas escolhas das imagens, brinquedos, brincadeiras, histórias e discursos.

O terceiro eixo analisado a partir da dimensão 5 dos IQs foi migração, que faz parte de concepções antirracistas, mas optei por diferenciar no trabalho, tendo em vista as especificidades dos temas e dos relatos de práticas compartilhados pelas professoras. Destaco das narrativas o trabalho da professora Nise com bebês e crianças pequenas, na aproximação e acolhimento com a tradução dos relatórios e bilhetes e na inserção em seu planejamento de músicas, brincadeiras e histórias que valorizem a diversidade cultural presente em suas turmas. Também destaco o trabalho da professora Edna, que de forma sensível, percebeu o caminho para a comunicação e vínculo com uma criança a partir da música de sua preferência, na versão em espanhol, que depois se desdobrou em um banco de palavras em português-espanhol para conhecimento e uso da turma no cotidiano.

Sublinho, também, o projeto da professora Viola que teve início há alguns anos e vem sendo redimensionado a cada ano e turma e que tem por princípio o acolhimento das crianças e famílias migrantes de sua escola, o projeto: “Culturas do mundo: a história de muitas vozes”. Vimos com as pesquisas de Silva (2014) e de Santos (2018) o quanto as crianças migrantes, em especial de países como a Bolívia, são discriminadas nas escolas, e no caso dessas pesquisas, nas EMEIs. Discursos como os de que as crianças e famílias precisam “se adaptar” à cultura brasileira e à língua portuguesa; de que as crianças migrantes são mais “sujas e mal-cuidadas” precisam ser combatidos. A comunicação pode ser, muitas vezes, um desafio, mas não deve ser uma barreira, haja vista que a professora Viola teve em suas turmas crianças cuja língua materna era árabe ou chinês, além do espanhol, mas seu relato evidenciou que o vínculo, o afeto e a comunicação não verbal transcenderam o desafio do idioma. Há uma gama de práticas a serem realizadas nas escolas, com imagens, brinquedos e brincadeiras, músicas, histórias e como vimos nos relatos, a tradução de bilhetes, informativos, relatórios, o uso de ferramentas para comunicação (como aplicativos de tradução de voz), a participação das famílias na escola em rodas de conversa, experiências com a arte, com a culinária, o mapeamento da origem das crianças e de suas famílias, para as ações do PPP são algumas delas.

Desse modo, apresentados os eixos estruturantes desta tese, defendo que se faz necessário fortalecer as práticas na avaliação pedagógica e institucional da RME, que são, a meu ver, uma escolha assertiva da SME já de longa data, desde quando, concomitante, com a inserção do CEI à SME, foram resgatados os princípios da Pedagogia da Infância para a educação infantil paulistana. As duas dimensões da avaliação dialogam e são complementares, pois são pautadas por princípios democráticos, da escuta e participação, da autoria, do trabalho reflexivo, coletivo e que, por sua vez, também se aproximam da abordagem metodológica desta pesquisa: as narrativas (auto)biográficas, que podem (por que não?) ser o mote para as formações docentes na rede. Pudemos ter a compreensão de como a avaliação na/da educação infantil podem ocorrer pautadas por esses princípios e a partir das narrativas das seis professoras. A pesquisa também evidenciou a crescente na qualidade das práticas educativas na educação infantil paulistana a partir das adesões conceituais e políticas públicas para esta etapa, pois ainda que com tanta complexidade, desafios e problemas como os discutidos nesta tese, tem suas marcas e boas experiências a inspirar outras redes de ensino, haja vista alguns trabalhos apresentados no levantamento bibliográfico que retratam cenários bastante equivocados sobre a educação infantil brasileira.

Portanto, é preciso continuar o investimento na formação permanente dos educadores da RME, na ampliação dos recursos materiais e financeiros e a desburocratização de sua aplicação nas escolas. É preciso fortalecer a cultura da AIP pela realização dos IQs, compartilhando as práticas inspiradoras que já ocorrem na RME. É preciso ampliar a participação dos bebês e crianças no cotidiano das escolas com a escuta efetiva de suas expressões, curiosidades, sugestões e ideias. É preciso fortalecer os espaços para a gestão democrática nas escolas, como os Conselhos de Escola, APM e Conselhos Mirins. É preciso acolher as crianças e suas famílias na diversidade e na complexidade que demandam às ações pedagógicas e, mais do que isso, no desafio de ressignificar nossa constituição de sujeitos, permeados de estereótipos e preconceitos.

Esta pesquisa tem seus limites de tempo, de análise e de proposições. Ficaram de lado outros temas que fazem parte da EI, como: aprofundar as discussões sobre o trabalho com bebês e crianças pequenas, a educação especial, a avaliação das políticas e dos sistemas de ensino na educação infantil, as especificidades do atendimento prestado pela rede parceira, entre tantos outros. Longe de se apresentar como modelos, as narrativas das professoras trazem, sim, seus desafios e potencialidades sobre o que acreditam, realizam e desejam para a educação infantil nas dimensões avaliativas; sobre os distanciamentos e aproximações com as proposições que recebem; sobre as “estratégias e táticas” (Certeau, 2014), com que incorporam e ressignificam em suas práticas essas proposições.

A professora Frida nos inspira com sua formação e práticas voltadas à linguagem artística, ao trabalho com projetos, pautado pela escuta e observação das crianças. A professora Luiza, também nos inspira com suas práticas pautadas pela escuta e trabalho com projetos, destacando-se pelas práticas antirracistas e de efetiva participação das crianças na escola e na sociedade. A professora Luiza nos inspira com seus princípios de acolhimento, sensibilidade, escuta, oferta de materialidades e diferentes linguagens aos bebês, considerando o acolhimento dos bebês, crianças e famílias migrantes, na aproximação com a comunicação. A professora Dolores traz marcas de sua trajetória de vida e profissional que nos convocam ao compromisso com práticas antirracistas, também nos sensibiliza às práticas de acolhimento no cotidiano dos bebês e do quanto a formação permanente é essencial ao trabalho docente. A professora Viola nos ensina com seu projeto de acolhimento às crianças e famílias migrantes, a partir da escuta, das diferentes linguagens, da ocupação e articulação com os territórios educativos. Por fim, a professora Edna nos inspira com suas práticas de observação, escuta e

registro, o trabalho com projetos, o acolhimento das crianças migrantes, o compromisso com práticas antirracistas e com a formação permanente.

Na trama de uma rede com mais de 3 mil escolas de educação infantil, são muitos os desafios que se colocam, para os educadores terem apropriações mais coerentes com os princípios das avaliações pedagógica e institucional, que perpassam não só as questões de formação dos sujeitos, mas das reais condições que têm para realização de seu trabalho. Ainda assim, espero que, minimamente, as narrativas e discussões aqui apresentadas façam sentido para as práticas avaliativas de outros educadores e, quiçá, de órgãos centrais.

Sei que existem outras tantas narrativas e experiências inspiradoras na RME, pois só na rede direta, são mais de cem mil sujeitos com suas trajetórias e histórias. Eu contei seis. Sete com um pouco da minha. Encerro esta tese com a reflexão inicial que trouxe a partir da citação de Josso (2010): a propósito dessa história, da história desta rede de ensino, aqui tem a minha, tem a da Frida, da Luiza, da Nise, da Dolores, da Viola, da Edna e tantas outras a serem contadas!

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, R. P. W. **Formação da criança:** um estudo sobre a avaliação na educação infantil. Tese de doutorado. Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2014.

ALMEIDA, S. Raça e racismo. In: **Racismo estrutural**. São Paulo: Editora Jandaíra, Coleção Feminismos Plurais, 2023. p. 23-55.

ALTIMIR, David. **Como escuchar a la infancia**. Barcelona: Octaedro, 2010.

BALL, S. (artigo e livro). Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional. *Currículo sem Fronteiras*, v.6, n.2, pp.10-32, Jul/Dez 2006.

BARACHO, N. V. P. **A documentação na abordagem de Reggio Emilia para a educação infantil e suas contribuições para as práticas pedagógicas:** um olhar e as possibilidades em um contexto brasileiro. Dissertação de mestrado. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

BARBIERI, S. **Interações:** onde está a arte na infância? São Paulo: Blucher, 2012.

BARBOSA, M. C. S. e HORN, M. G. S. **Projetos pedagógicos na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed. 2008.

BARREIRO, A. **Legisladores do Desejo:** uma etnografia das diferenças na educação infantil a partir dos debates da ideologia de gênero. Tese de Doutorado. Universidade Estadual de Campinas, 2019.

BARROS, M. **Poesia Completa**. São Paulo: Leya, 2013.

BARROS, M. I. A. **Desemparedamento da Infância:** a escola como lugar de encontro com a natureza. Rio de Janeiro: Criança e Natureza/ Instituto Alana, 2ª ed., 2018.

BOLÍVAR, A. Metodología de la investigación biográfico-narrativa: Recogida y análisis de datos. In: Passeggi, M.C. y Abrahao, M.H. (org.): **Dimensões epistemológicas e metodológicas da investigação (auto)biográfica**. Porto Alegre: Editoria da PUCRS, 2012, p. 79-109.

BONDIOLI, A. (org.). **O projeto pedagógico da creche e a sua avaliação:** a qualidade negociada. Campinas: Autores Associados. 2004.

_____; MORO, C.; BRANCO, J. C. Dossiê educação infantil - Apresentação: Sobre o debate acerca da qualidade e da avaliação em educação infantil. **Educação em Revista**. Vol 39. 2023, p. 01-11.

BRASIL. **Lei Federal nº 5452, de 01/05/1943** - Aprova a Consolidação das Leis do Trabalho. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/del5452.htm#:~:text=Art.%201%C2%BA%20%2D%20Esta%20Consolida%C3%A7%C3

[%A3o%20estatui,a%20presta%C3%A7%C3%A3o%20pessoal%20de%20servi%C3%A7o.](#)
Acesso em 18/07/2023.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm . Acesso em 18/07/2023.

_____. **Lei Federal nº 9.394, de 20/12/1996** - Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm . Acesso em 18/07/2023.

_____. Ministério da Educação e do Desporto / Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil.** Brasília: MEC/SEF, 1998, vol. 3.

_____. **Lei Federal nº 10.639, de 09/01/2003.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm. Acesso em 18/07/2023.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Política Nacional de Educação Infantil:** pelo direito das crianças de zero a seis anos à Educação. Brasília: MEC/SEB, 2005.

_____. **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 República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 17 maio 2005.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil.** Secretaria de Educação Básica – Brasília: DF vol. 1. 2006.

_____. **Lei Federal nº 11.645, de 10/03/2008.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm . Acesso em 18/07/2023.

_____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Indicadores da Qualidade na Educação Infantil.** Brasília: MEC/SEB, 2009, 64 p.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil.** Brasília: MEC, SEB, 2010, 36 p.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Educação Infantil:** subsídios para construção de uma sistemática de avaliação. Relatório Síntese. Brasília: MEC/SEB/COEDI, 2012.

_____. **Lei nº 12.796,** de 4 de abril de 2013. Altera a Lei No 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências.

_____. **Contribuições para a Política Nacional: a avaliação em educação infantil a partir da avaliação de contexto.** Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Coordenação Geral de Educação Infantil - MEC/SEB/COEDI, 2015.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília/DF: MEC, SEB, 2017.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Portaria nº 366, DE 29/04/2019:** Estabelece as diretrizes de realização do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) no ano de 2019. Diário Oficial da União de 02/05/2019. Ed.83-A, seção 1, p.01-02. 2021.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Nota técnica nº 10/2019/CGIM/DAEB** - Detalhamento da população e resultados do Saeb – 2019. Brasília-DF. Inep/MEC, 2021.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Portaria nº 250, de 05/07/2021:** Estabelece as diretrizes de realização do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) no ano de 2021. Diário Oficial da União. Ed. 135, seção 1, p.39. 2021.

_____. **Decreto nº 10.282/20**, regulamenta a Lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020, para definir os serviços públicos e as atividades essenciais. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/decreto/d10282.htm. Acesso em: 08/07/2023.

BRESCIANE, A. L.A. **Avaliação na educação infantil:** o que nos revelam os relatórios de um município paulista. Dissertação de mestrado. Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2015.

CAMPOS, M.M e ROSEMBERG, F. **Crítérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças.** Brasília: MEC, SEB, 2009, 6. ed, 44 p.

_____. Histórias entrelaçadas: a Criação dos parques infantis paulistanos e a trajetória da educação brasileira. In:80 anos da Educação Infantil na Rede Municipal de Ensino de São Paulo. **Revista Magistério.** nº 02/2015. São Paulo: SME / DOT, 2015. p. 10-17.

_____ e RIBEIRO, B. **Autoavaliação institucional participativa em unidades de educação infantil da Rede Municipal de São Paulo.** Textos FCC: relatórios técnicos. v. 48, n. 1, 2016. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2016.

_____. **Autoavaliação institucional participativa em unidades de educação infantil da rede municipal de São Paulo II:** relatórios técnicos. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2017.

CANÇADO, N. F. C. **Avaliação na educação infantil e participação:** desafios para a gestão. Dissertação de mestrado. Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2017.

CARDOSO, J. G. L. **A documentação pedagógica e o trabalho com bebês:** estudo de caso em uma creche universitária. Dissertação de mestrado. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

CARDOSO, R. S. **A leitura da documentação pedagógica com o crivo de referenciais freireanos:** subsídios para uma formação de professoras que trabalham com bebês e crianças pequena. Dissertação de mestrado. Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2018.

CARVALHO, A. M. **A avaliação de ambientes institucionais para crianças pequenas – critérios para a qualidade na educação infantil.** Dissertação de mestrado. Universidade estadual paulista/SP, 2020.

CASALI, A. O legado de Paulo Freire para a pesquisa (auto) biográfica. In: **Narrativas de formação e saberes biográficos.** São Paulo: Paulus, 2008, p. 25-41.

CATANI, D. B. **Docência, memória e gênero.** São Paulo: Escrituras, 1997.

CATANI, D. B. e GALLEGOS, R. de C. **Avaliação.** São Paulo: Editora UNESP, 2009.

CATANI, D. B. e VICENTINI, P. P. **Formação e autoformação:** saberes e práticas nas experiências dos professores. São Paulo: Escrituras Editora. 2006.

CAVALLEIRO, E. **Do silêncio do lar, ao silêncio escolar:** racismo, preconceito e discriminação na educação infantil. São Paulo: Ed. Contexto, 2000, 6ª ed.

CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano: 1 – Artes de fazer.** Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2014, 22ª ed.

CHARTIER, R. **O mundo como representação.** Estudos Avançados, nº 11, v. 5, São Paulo, 1991. p. 173-192.

CHRISTIANINI, A. G. **Desafios, avanços, perspectivas da avaliação da qualidade da educação infantil na rede pública municipal de Campinas (SP).** Dissertação de mestrado. Pontifícia Universidade Católica. Campinas/SP, 2019.

CÔCO, V. e NOVAES R. M. M. C. Abordagem biográfica: a dimensão da vida presente nos enunciados de pesquisa em educação. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica,** Salvador, v. 03, nº 08, p. 517-531, maio/ago, 2018.

COELHO, P. J. S. **Trajetórias e narrativas de professoras de educação infantil do meio rural de Itaberaba-BA:** formação e práticas educativas. Dissertação de mestrado. Universidade do Estado da Bahia. Salvador - BA, 2010.

COLASANTO, C. A. **Avaliação na educação infantil:** a participação da criança. Tese de doutorado. Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2014.

CORRÊA, C. A. e OSTETTO, L. E. Sobre a formação estética e docência: as professoras de educação infantil desejam mais arte!. **Laplage em Revista** (Sorocaba), vol.4, n. Especial, set.-dez. 2018, p.23-37.

COSTA, J. C. P. S. **Saberes docentes: experiências narrativas de professoras da educação infantil da rede municipal de Maricá.** Dissertação de mestrado. Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2021.

DAHLBERG, G.; MOSS, P. e PENCE, A. Documentação Pedagógica: Uma prática para a reflexão e para a democracia, In: **Qualidade na Educação da Primeira Infância: perspectivas pós-modernas.** Porto Alegre: Artmed, 2003. p. 189-207.

DANIEL, F. C. G. e MORO, C. Crianças (I)migrantes e Educação Infantil: o que dizem as pesquisas acadêmicas brasileiras. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 23, n. 69, abr./jun. 2022, p.77-90.

DIDONET, V. **A Avaliação na e da educação infantil.** 2011. Disponível em: <http://www.mpsp.mp.br/portal/page/portal/Educacao/Doutrina/Avalia%C3%A7%C3%A3o%20na%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20Infantil%20Vital%20Didonet.doc>. Acesso em: 12 de julho de 2019.

DUBOVIK, A. & CIPPITELLI, A. **Construção e Construtividade.** São Paulo: Phorte Editora, 2018.

FALCO, M. **Por uma educação infantil mais inclusiva: a documentação pedagógica como abordagem para a educação de todas as crianças.** Tese de doutorado. Universidade de São Paulo. São Paulo, 2020.

FARIA, A. L. G. de e SILVA, L. L. M. (ogs.). **Culturas infantis em creches e pré-escolas: estágio e pesquisa.** Campinas: Autores Associados, 2013.

FESTA, M. **Autoavaliação Institucional Participativa da Educação Infantil da Cidade de São Paulo.** Tese de Doutorado. São Paulo. Universidade de São Paulo, 2019.

FINCO, D. e OLIVEIRA, F. A sociologia da pequena infância e a diversidade de gênero e raça nas instituições de educação infantil. In: **Sociologia da Infância no Brasil.** Campinas, SP: Autores Associados, 2011, p.55-80.

_____.; SILVA, P. R.; DRUMOND, V. Repensando as relações na educação infantil a partir da ótica de gênero. In: **Culturas infantis em creches e pré-escolas: estágio e pesquisa.** Campinas: Autores Associados, 2013, p. 59-85.

FOCHI, P. S. **Mas os bebês fazem o quê no berçário, heim?:** documentando ações de comunicação, autonomia e saber-fazer de crianças de 6 a 14 meses em contextos de vida coletiva. Dissertação de mestrado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2013.

_____. **A documentação pedagógica como estratégia para a construção do conhecimento praxiológico: o caso do observatório da cultura infantil – OBECI.** Tese de doutorado. Universidade de São Paulo. São Paulo, 2019.

_____. **Como zelar pela educação infantil em tempos de isolamento social?.** Disponível em: <https://lunetas.com.br/como-zelar-pela-educacao-infantil-em-tempos-de-isolamento-social/> . Publicado em 27/04/20. Acesso em 04/06/2023.

FLORES, M. L. R. A Construção do direito à educação infantil: avanços e desafios no contexto dos 20 anos da LDBEN. **Revista Contemporânea de Educação**. Rio de Janeiro, v. 12, n. 24, p. 206-225, maio/ago. 2017.

FRAGO, A. V. e ESCOLANO, A. **Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

FRANZOI, F. P. **A avaliação da aprendizagem na educação infantil: implicações no trabalho docente**. Dissertação de mestrado. Unicamp. São Paulo, 2021.

FREIRE, M. F. **A paixão de conhecer o mundo: relato de uma professora**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

_____. **Observação, registro e reflexão: Instrumentos Metodológicos I**. São Paulo: Espaços Pedagógicos, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **A importância do ato de ler em três artigos que se completam**. São Paulo: Cortez, 2017. 22ª ed.

FUNARO, V. M. B. de O. (coordenadora). **Diretrizes para apresentação de dissertações e teses da USP: parte I (ABNT)**. 4. ed. São Paulo: AGUIA, 2020. 75p.

FURLANETTO, E. C. (Org). **Narrativas de formação e saberes biográficos**. São Paulo: Paulus, 2008, p. 8-13.

GALLEGO, R. de C. **Tempo, temporalidades e ritmos nas escolas públicas primárias em São Paulo (1846-1890) – heranças e negociações**. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo. São Paulo, 2008.

_____. e SOUZA, E. C. (orgs.). **Espaços, tempos e gerações: perspectivas (auto) biográficas**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

GANDINI, L.; EDWARDS, C. e cols. Duas reflexões sobre a documentação. In: **Bambini: A abordagem italiana à educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2002. p. 150-169.

GARCIA, J. H. V. **Concepções de professoras de educação infantil sobre avaliação na pré-escola**. Dissertação de mestrado. Universidade Estadual Paulista. São Paulo, 2020.

GAVA, F. G. **Avaliação na educação infantil: sentidos atribuídos por professoras na creche**. Dissertação de mestrado. Universidade Federal de São Carlos. São Paulo, 2019.

GLAP, G. **Avaliação na/da educação infantil: estado da arte 2000-2012**. Dissertação de mestrado. Universidade Estadual de Ponta Grossa/PR, 2013.

GONÇALVES, R. S. P. **Precisa falar! Queremos saber? O desafio da escuta das crianças na avaliação institucional participativa**. Dissertação de mestrado. Universidade de Campinas/SP, 2019.

GOODSON, I. F. Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. In: NOVOA, A. (org.) **Vidas de professores**. Portugal: Porto Editora, 1995. p. 63-78.

GUIMARÃES, O. S. M. **O processo de documentação pedagógica em uma experiência formativa na educação infantil**: um encontro com o princípio ético. Dissertação de mestrado. Universidade do Sul de Santa Catarina. Santa Catarina, 2019.

HARGREAVES, A. O tempo: Qualidade ou quantidade? O pacto faustiano. In: **Professores em tempos de mudança**. Espanha: Mc Graw-Hill, 1998, p. 105-130.

HARMBACH, M. C. **Gestão democrática**: minúcias, dizeres e fazeres do conselho mirim na educação infantil. São Paulo: Panda Educação, 2023.

HARTMANN, A. A. **A documentação pedagógica na educação infantil e o desenvolvimento profissional docente**. Dissertação de mestrado. Universidade de Passo Fundo. Rio Grande do Sul, 2022.

HERRERA, Y. Y. C. **Os sentidos da avaliação no contexto da creche**. Dissertação de mestrado. Universidade Federal do Acre. Acre, 2020.

HOFFMANN, J. M. L. **Avaliação na pré-escola**: um olhar reflexivo sobre a criança. Porto Alegre: Mediação, 1996.

HONORA, R. **Cadernos de Memórias**. *e-Book* Disponível em <https://go.hotmart.com/K66212044Q?dp=1> . São Paulo, 2022.

HORN, M. G. **Brincar e interagir nos espaços da escola infantil**. Porto Alegre: Penso, 2017.

HOSHINO, C. **EMEI Nelson Mandela: educação pública que respeita as diferenças**. Disponível em: <https://lunetas.com.br/emei-nelson-mandela-educacao-publica/>. Publicado em: 11/05/2018. Acesso em: 26/06/2023.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: **Vidas de Professores**. Porto Editora, Porto – Portugal, 1995, p. 31-61.

IAVALBERG, R. **Para gostar de aprender arte**: sala de aula e formação de professores. Porto Alegre: Artmed, 2007.

JESUS, S. R. R. de o. D. **A literatura infantil afro-brasileira como letramento racial e fortalecimento das identidades negras**: uma narrativa autobiográfica. Dissertação de Mestrado. Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, CEFET/RJ, 2019.

JOSSO, M. C. **Experiências e vida e formação**. São Paulo: Cortez Editora, 2010.

LEMOS, N. N. P. **Avaliação da aprendizagem na educação infantil**: fundamentos teóricos e metodológicos. Dissertação de mestrado. Universidade Federal do Piauí. Piauí, 2019.

LIRA, I. C. C. **Arte, infância e práticas pedagógicas na educação infantil**: narrativas de professoras de Arte. Dissertação de mestrado. Universidade Federal Fluminense. Rio de Janeiro, 2021.

LISBOA, A. C. L. **O processo de documentação pedagógica em uma experiência formativa na educação infantil**: um olhar para a dimensão estética. Dissertação de mestrado. Universidade do Sul de Santa Catarina. Santa Catarina, 2019.

LOPES, A. O. **Currículo narrativo**: diálogos com docentes da pré-escola. Dissertação de mestrado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Rio Grande do Sul, 2022.

LOPES, D.M.P. **Vivências de ateliê**: pensando as práticas de acompanhamento, registro e avaliação na educação infantil. Dissertação de mestrado. Universidade Federal do Pampa -RS, 2018.

LOURO, G. L. A construção escolar das diferenças. In: **Gênero, sexualidade e educação: Uma perspectiva pós-estruturalista**. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2014, p. 61-91, 16^a ed.

MAÇANEIRO, G. R. **“Somos todos iguais”**: narrativas de profissionais de educação infantil de Florianópolis face à presença de crianças haitianas. Dissertação de mestrado. Fundação Universidade Regional de Blumenau. Santa Catarina, 2021.

MAINARDES, J. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Revista Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006.

MARINHO, K. **Denúncias de ameaças à Escola Infantil da rede municipal de ensino são ouvidas pela Comissão de Educação**. Publicado em 01/09/2021. Disponível em: <https://www.saopaulo.sp.leg.br/blog/denuncias-de-ameacas-a-escola-infantil-da-rede-municipal-de-ensino-sao-ouvidas-pela-comissao-de-educacao/>. Acesso em 25/06/2023.

MARQUES, A. C. T. L. **A construção de prática de registro e documentação no cotidiano do trabalho pedagógico da educação infantil**. Tese de doutorado. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

_____.; ALMEIDA, M. I. A documentação pedagógica na abordagem italiana: apontamentos a partir de pesquisa bibliográfica. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 12, n. 36, p. 441-458, maio/ago. 2012.

MARTINS, M. P. R. **Saberes docentes e inovações curriculares**: um estudo acerca da incorporação das Orientações Curriculares às práticas de professores da educação infantil da Rede Municipal de São Paulo. Dissertação de mestrado. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

MELLO, S. A. O processo de aquisição da escrita na educação infantil: contribuições de Vygotsky. In: **Linguagens infantis: outras formas de leitura**. Campinas, SP: Autores Associados, 2014, p. 21-36.

_____.; BARBOSA, M. C. S.; FARIA, A. L. G. (orgs.). **Documentação Pedagógica**: teoria e prática. Pedro & João Editores, 2017.

MENDES, M. R. **Documentar na educação infantil: um olhar sobre um percurso formativo com professoras na creche.** Dissertação de mestrado. Universidade do Sul de Santa Catarina. Santa Catarina, 2022.

MERLI, A. A. **O registro como instrumento de reflexão na formação docente: pesquisa-intervenção em escola municipal de educação infantil.** Dissertação de mestrado. Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2015.

MONÇÃO, M. A. G. **Gestão Democrática na educação infantil.** In: **Gestão Democrática na Educação Infantil: cenários do cotidiano.** São Paulo: Edições Loyola, 2022. p. 57-83.

MOTTA, X. F. **Entre o visível e o invisível: tempos e espaços da arte nas narrativas de professoras da educação infantil.** Tese de doutorado. Universidade Federal Fluminense. Rio de Janeiro, 2022.

MÜLLER, L. R. **Avaliação na educação infantil: o que a produção científica em proposto para a prática docente.** Dissertação de mestrado. Universidade do Vale do Itajaí. Santa Catarina, 2021.

NALINI, D. **Construindo campos de experiências: creche, arte contemporânea e a poética das crianças de 0 a 3 anos.** Tese de doutorado, FEUSP, São Paulo, 2015.

NASCIMENTO, A. D. **Auto-avaliação institucional participativa: uma experiência em duas creches da rede municipal de São Paulo.** Dissertação de mestrado. Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2016.

NASCIMENTO, D. A. B. **Autoavaliação institucional participativa: experiência de um Centro de Educação Infantil (CEI) com os Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana (IQEIP).** Dissertação de mestrado. Pontifícia Universidade Católica. São Paulo, 2020.

NASCIMENTO, P. M. F. **As linguagens expressivas e a formação dos professores da educação infantil: novas formas de dizer.** Tese de doutorado. Universidade Federal Fluminense. Rio de Janeiro, 2021.

NETO, A. P. R. **Avaliação da educação infantil entre 2006 e 2018: fundamentos, concepções e políticas.** Dissertação de mestrado. Universidade Federal de Goiás/ GO, 2020.

NOVOA, A. Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. In: **Educação e Pesquisa.** São Paulo, Vol. 25, Jun/1999.

_____. (Org.). **Profissão professor.** Porto: Porto Editora, 1991.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. (org.). **A escola vista pelas crianças.** Portugal: Porto Editora, 2008.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. Desenvolvimento profissional dos professores. In: FORMOSINHO, J. (coord.). **Formação de professores – aprendizagem profissional e ação docente.** Porto, Portugal: Editora Porto, 2009.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. & PASCAL, C. (org.). **Documentação Pedagógica e avaliação na educação infantil**: um caminho para a transformação. Porto Alegre: Penso, 2018.

OLIVEIRA, M. M. C. O. **Narrativas de vida de professoras da educação infantil**: memórias docentes e identidades em construção. Dissertação de mestrado. Universidade Estadual do Pará. Pará, 2022.

OSTETTO, L. E. Planejamento na educação infantil: mais que atividade, a criança em foco. In: **Encontros e encantamentos na educação infantil**: partilhando experiências de estágios. São Paulo: Papyrus Editora, 2000, p. 175-200.

_____. (org.). **Registros na educação infantil**: pesquisa e prática pedagógica. Campinas: Papyrus, 2017.

_____. SILVA, G. D. B. Formação docente, educação infantil e arte: entre faltas, necessidades e desejos. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**. Rio de Janeiro, v. 15, n. 41, p. 260-287, 2018.

PANIZZOLO, C. E as crianças? Notas sobre a história das creches de São Paulo. In: Das creches aos CEIs: comemoração da transição dos Centros de Educação Infantil – CEIs para o Sistema Municipal de Ensino. **Revista Magistério**. Edição especial, nº 03/2017. São Paulo, SME/COPED, 2017. p. 07-16.

PIMENTA, C. O.; SOUZA, S. Z. Avaliação da educação infantil: aportes de iniciativas estrangeiras. **Revista Estudos em Avaliação Educacional**. São Paulo, v. 27, nº 65, p. 376-406, maio/ago, 2016.

PIMENTA, C. O. **Avaliações municipais da educação infantil**: contribuições para a garantia do direito à educação das crianças brasileiras? – Tese de doutorado. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

_____.; SOUZA, S. Z.; FLORES, M. L. R. Dimensões para análise de propostas de avaliação de políticas de educação infantil. Dossiê – Desafios da avaliação na e da educação infantil. **Educar em Revista**. Curitiba, v. 37, e78210, 2021. p. 01-23.

PINAZZA, M. & FOCHI, P. S. *Documentação Pedagógica: observar, registrar e (re)criar significados*. **Revista Linhas**. Florianópolis, v. 19, n. 40, p. 184-199, maio/ago. 2018.

PINTO, V. F. F. **Entre práticas e narrativas**: a avaliação no cotidiano da educação infantil. Tese de doutorado. Universidade de Brasília. Distrito Federal, 2019.

PLACCO, V. M. N. S e SOUZA, V. L T. Diferentes aprendizagens do coordenador pedagógico. In: **O coordenador pedagógico e o atendimento à diversidade**. São Paulo: Edições Loyola, 3ª Ed. 2015, p. 47-62.

POPP, B. **Qualidade da educação infantil**: é possível medi-la? Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

QVORTRUP, J. Nove teses sobre a “infância como um fenômeno social”. **Revista Pro-Posições**. Campinas, v. 22, nº 1 (64), p. 199-211, jan/abr, 2011.

REGUERA, L. **Xenofobia: fatores de risco e prevenção.** Disponível em: https://www.geledes.org.br/xenofobia-definicao-fatores-de-risco-e-prevencao/?gclid=Cj0KCQjwho-IBhC_ARIsAMpgMoeJBQJ_RRQAm-q-4qFSXU3liM2GbCQ-E3rls_A_JDyTV3KT730LLxQaAkjqEALw_wcB. Acesso em 04/07/2023.

REIS, G. A. S. V. **Formação continuada e prática pedagógica:** percursos e narrativas de professoras da educação infantil. Dissertação de mestrado. Universidade Federal Fluminense. Niterói-RJ, 2016.

_____. Narrativas de professores da educação infantil: práticas pedagógicas e processos formativos. **Anais do evento: VII Congresso Internacional de Pesquisa (Auto)Biográfica** Universidade Federal do Mato Grosso, Cuiabá –MS, 2016.

_____.; OSTETTO, L. E. Compartilhar, estudar, ampliar olhares: narrativas docentes sobre formação continuada. **Revista Educação e Pesquisa.** São Paulo, v. 44, e180983, p.1-18, 2018.

REIS, C. M. S. **Andarilhando pelas trajetórias de formação:** narrativas (auto)biográficas de pedagogas docentes universitárias. Dissertação de mestrado. Universidade Federal de Santa Maria/RS, 2017.

RIBEIRO, B. **A qualidade na educação infantil:** uma experiência de autoavaliação em creches da cidade de São Paulo. Dissertação de mestrado. Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2010.

_____. Avaliação da aprendizagem na educação infantil: um estudo exploratório em 125 municípios brasileiros. **Revista Linhas.** Florianópolis, v. 19, n. 40, p. 218-245, maio/ago. 2018.

_____. **Pedagogia das miudezas:** saberes necessários a uma pedagogia que escuta. São Carlos, SP: Pedro & João Editores, 2022.

RODRIGUES, L. P. S. **Pelos fios das histórias:** narrativas de professoras sobre práticas leitoras com crianças de 0 a 3 anos. Dissertação de mestrado. Universidade Federal Fluminense. Niterói-RJ, 2016.

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

SANTOS, E. M. S. **Documentação pedagógica e formação inicial de professores:** um olhar para as narrativas dos acadêmicos sobre o processo de documentação pedagógica na educação infantil. Dissertação de mestrado. Universidade do Sul de Santa Catarina. Santa Catarina, 2020.

SANTOS, H. T. **Narrativas autobiográficas de professoras que atuam na modalidade de creche:** saberes necessários à profissão. Tese de doutorado. Universidade Estadual Paulista. Presidente Prudente - SP, 2018.

SANTOS, I. **Escola infantil de Higienópolis, em SP, organiza ato contra ataques racistas e ameaças pichadas em postes**. Disponível em: <https://mundo negro.inf.br/escola-infantil-de-higienopolis-em-sp-organiza-ato-contra-ataques-racistas-e-ameacas-pichadas-em-postes/> . Publicado em: 21/06/2023. Acesso em: 26/06/2023.

SANTOS, J. O. **“Um baú de memórias”** – estudo sobre as práticas de professoras de educação infantil e suas ideias históricas a partir da leitura de seus relatos. Dissertação de mestrado. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

SANTOS, M. K. **Das estantes da instituição de educação infantil à formação docente: a documentação pedagógica transformada em casos de ensino**. Dissertação de mestrado. Universidade Regional de Blumenau. Santa Catarina, 2020.

SANTOS, M. M. **Avaliação na educação infantil de 0 a 3 anos: pareceres avaliativos descritivos em análise**. Dissertação de mestrado. Universidade do Vale do Itajaí. Santa Catarina, 2021.

SANTOS, P. S. **Narrativas silenciosas: identidade e imigração na educação infantil**. Tese de doutorado. Universidade de São Paulo. São Paulo, 2018.

SÃO PAULO. **Lei Municipal nº 11.229**, de 26/06/1992 - Dispõe sobre o Estatuto do Magistério Público Municipal, e dá outras providências. Disponível em: <http://legislacao.prefeitura.sp.gov.br/leis/lei-11229-de-26-de-junho-de-1992>. Acesso em: 08/07/2023.

_____. **Decreto Municipal nº 41.588**, de 28/12/2001 -Transfere os Centros de Educação Infantil da rede direta da Secretaria Municipal de Assistência Social - SAS para a Secretaria Municipal de Educação - SME, e dá outras providências. Disponível em: <https://legislacao.prefeitura.sp.gov.br/leis/decreto-41588-de-28-de-dezembro-de-2001>. Acesso em: 08/07/2023.

_____. Secretaria Municipal de Educação. **Construindo um Regimento da Infância**. Diretoria de Orientação Técnica. Divisão de Educação Infantil. Decreto nº44.846/04. Orientação Normativa 1/04 – SME. Suplemento do Diário Oficial de São Paulo, 04 de dezembro de 2004.

_____. **Lei Municipal nº 14.660**, de 26/12/2007, Dispõe sobre alterações das Leis nº 11.229, de 26 de junho de 1992, nº 11.434, de 12 de novembro de 1993 e legislação subsequente, reorganiza o Quadro dos Profissionais de Educação, com as respectivas carreiras, criado pela Lei nº 11.434, de 1993, e consolida o Estatuto dos Profissionais da Educação Municipal. Disponível em: <http://legislacao.prefeitura.sp.gov.br/leis/lei-14660-de-26-de-dezembro-de-2007> . Acesso em: 08/07/2023.

_____. **Orientações curriculares: expectativas de aprendizagens e orientações didáticas para educação infantil**. São Paulo: SME / DOT, 2007.

_____. **Orientação normativa nº 01: avaliação na educação infantil: aprimorando os olhares**. São Paulo: SME / DOT, 2014.

_____. **Padrões básicos de qualidade da Educação Infantil Paulistana:** orientação normativa nº 01/2015. Secretaria Municipal de Educação. – São Paulo: SME / DOT, 2015.

_____. **Indicadores da Qualidade na Educação Infantil Paulistana.** São Paulo: SME / DOT, 2016.

_____. **Currículo integrador da infância paulistana.** São Paulo: SME/DOT, 2015.

_____. **Lei nº 16.271**, de 17/09/2015, Aprova o Plano Municipal de Educação de São Paulo. Disponível em: <https://legislacao.prefeitura.sp.gov.br/leis/lei-16271-de-17-de-setembro-de-2015>. Acesso em: 20/07/2023.

_____. **Decreto Municipal nº 57.533**, regulamenta a Lei nº 16.478/ 2016 para a política à população imigrante. Disponível em: <http://legislacao.prefeitura.sp.gov.br/leis/decreto-57533-de-15-de-dezembro-de-2016>. Acesso em: 08/07/2023.

_____. **Portaria SME n. 4548/17**, Estabelece normas para a celebração e o acompanhamento de termos de colaboração entre a Secretaria Municipal de Educação e Organizações da Sociedade Civil visando à manutenção, em regime de mútua cooperação, de Centros de Educação Infantil – CEI para o atendimento de crianças na faixa etária de zero a três anos. Disponível em: <http://legislacao.prefeitura.sp.gov.br/leis/portaria-secretaria-municipal-de-educacao-sme-4548-de-19-de-maio-de-2017>. Acesso em: 30/07/2023.

_____. **Currículo da cidade: Educação Infantil.** São Paulo: SME / COPED, 2019.

_____. **Orientação Normativa:** Registros na Educação Infantil. Instrução normativa nº 02 de 06 de fevereiro de 2019. São Paulo: SME / COPED, 2019.

_____. **Desvelando os relatórios:** Análise e orientações sobre relatórios de acompanhamento das aprendizagens na educação infantil paulistana. São Paulo: SME / DIEI, 2019.

_____. **Currículo da cidade - povos indígenas:** orientações pedagógicas. São Paulo: SME / COPED, 2019.

_____. **Decreto Municipal nº 59.283**, de 16/03/2020 - Declara situação de emergência no Município de São Paulo e define outras medidas para o enfrentamento da pandemia decorrente do coronavírus. Disponível em: <http://legislacao.prefeitura.sp.gov.br/leis/decreto-59283-de-16-de-marco-de-2020>. Acesso em: 08/07/2023.

_____. **Trilhas de aprendizagens:** brincadeiras e interações para crianças de 0 a 3 anos. Vol 1. São Paulo: SME / COPED, 2020.

_____. **Trilhas de aprendizagens:** brincadeiras e interações para crianças de 0 a 3 anos. Vol 2. São Paulo: SME /COPED, 2020

_____. **Instrução Normativa nº 20**, de 16/06/2020. Estabelece procedimentos para comunicar ao conselho tutelar, vara da infância e juventude os casos de suspeita ou

confirmação de violência aos bebês, crianças e adolescentes matriculados na rede municipal de ensino. Disponível em: <https://legislacao.prefeitura.sp.gov.br/leis/instrucao-normativa-secretaria-municipal-de-educacao-sme-20-de-26-de-junho-de-2020>. Acesso em: 08/07/2023.

_____. **Instrução Normativa nº 51**, de 11/12/2020 - Orienta as Unidades Educacionais da Rede Municipal de Ensino no que se refere aos registros do ano de 2020. Disponível em: <https://legislacao.prefeitura.sp.gov.br/leis/instrucao-normativa-secretaria-municipal-de-educacao-sme-51-de-11-de-dezembro-de-2020>. Acesso em: 19/07/2023.

_____. **Trilhas de aprendizagens:** brincadeiras e interações para crianças de 4 a 5 anos. Vol 1. São Paulo: SME / COPED, 2021.

_____. **Trilhas de aprendizagens:** brincadeiras e interações para crianças de 4 a 5 anos. Vol 2. São Paulo: SME / COPED, 2021.

_____. **III Seminário Leituraço.** Disponível em: <https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/noticias/iii-seminario-leituraco/>. Publicado em: 30/03/2016. Atualizado em: 04/05/2021. Acesso em: 03/07/2023.

_____. **Currículo da cidade - povos migrantes:** orientações pedagógicas. São Paulo: SME / COPED, 2021.

_____. **Instrução Normativa nº 42**, de 28/10/2021 Estabelece diretrizes gerais para a realização de cadastramento, compatibilização, matrícula e transferência, reorganiza os agrupamentos na educação infantil da Rede Municipal de Ensino, e dá outras providências. Disponível em: <https://legislacao.prefeitura.sp.gov.br/leis/instrucao-normativa-secretaria-municipal-de-educacao-sme-42-de-28-de-outubro-de-2021>. Acesso em: 19/07/2023.

_____. **Instrução Normativa nº 08**, de 04/02/2022 - Assegura condições para a formação continuada nos Centros de Educação Infantil Indiretos e Parceiros, estabelece o adicional e dá outras providências. Disponível em: <https://legislacao.prefeitura.sp.gov.br/leis/instrucao-normativa-secretaria-municipal-de-educacao-sme-8-de-4-de-fevereiro-de-2022>. Acesso em: 19/07/2023.

_____. **Instrução Normativa nº 12**, de 24/02/2022 - Institui no âmbito da Secretaria Municipal de Educação o Projeto Formação da Cidade, destinado aos Docentes e Coordenadores Pedagógicos das unidades educacionais diretas, indiretas e parceiras. Disponível em: <https://legislacao.prefeitura.sp.gov.br/leis/instrucao-normativa-secretaria-municipal-de-educacao-sme-12-de-24-de-fevereiro-de-2022>. Acesso em: 19/07/2023.

_____. **Instrução Normativa nº 29**, de 09/09/2022 - Dispõe sobre diretrizes, procedimentos e períodos para a realização de matrículas. Disponível em: <https://legislacao.prefeitura.sp.gov.br/leis/instrucao-normativa-secretaria-municipal-de-educacao-sme-29-de-9-de-setembro-de-2022>. Acesso em: 19/07/2023.

_____. **Instrução Normativa nº 38**, de 24/11/2022 - Institui o Conselho do CEI nos Centros de Educação Infantil indiretos e parceiros da Secretaria Municipal de Educação, e dá outras providências. Disponível em: <https://legislacao.prefeitura.sp.gov.br/leis/instrucao-normativa-secretaria-municipal-de-educacao-sme-38-de-24-de-novembro-de-2022>. Acesso em: 20/07/2023.

_____. **Instrução Normativa nº 48**, de 14/12/2022 - Dispõe sobre o calendário de atividades para 2023 das unidades educacionais. Disponível em: <https://legislacao.prefeitura.sp.gov.br/leis/instrucao-normativa-secretaria-municipal-de-educacao-sme-48-de-14-de-dezembro-de-2022>. Acesso em: 19/07/2023.

_____. **Instrução Normativa nº 50**, de 16/12/2022 - Dispõe sobre a organização das Unidades de Educação Infantil, de Ensino Fundamental, de Ensino Fundamental e Médio e dos Centros Educacionais Unificados da Rede Municipal de Ensino para o ano de 2023, e dá outras providências. Disponível em: <https://legislacao.prefeitura.sp.gov.br/leis/instrucao-normativa-secretaria-municipal-de-educacao-sme-50-de-16-de-dezembro-de-2022>. Acesso em: 19/07/2023.

_____. **Instrução Normativa nº 53**, de 30/12/2022 - Reorganiza o Projeto Formação da Cidade, destinado aos docentes das unidades educacionais da Rede Municipal de Ensino de São Paulo, e dá outras providências. Disponível em: <https://legislacao.prefeitura.sp.gov.br/leis/instrucao-normativa-secretaria-municipal-de-educacao-sme-53-de-30-de-dezembro-de-2022>. Acesso em: 19/07/2023.

_____. **Instrução Normativa nº 08**, de 20/04/2023 - Altera o artigo 13 da **Portaria SME nº 4.548, de 19 de maio de 2017**, que estabelece normas para a celebração e o acompanhamento de termos de colaboração entre a Secretaria Municipal de Educação e Organizações da Sociedade Civil visando à manutenção, em regime de mútua cooperação, de Centros de Educação Infantil – CEI para o atendimento de crianças na faixa etária de zero a três anos. Disponível em: <https://legislacao.prefeitura.sp.gov.br/leis/instrucao-normativa-secretaria-municipal-de-educacao-sme-8-de-20-de-abril-de-2023>. Acesso em: 19/07/2023.

_____. **Currículo da cidade - educação antirracista**: orientações pedagógicas - povos afro-brasileiros. São Paulo: SME / COPED, 2023.

_____. **Prefeitura de SP anuncia currículo antirracista e compra inédita de 128 mil bonecas negras para as escolas municipais**. Disponível em: <https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/noticias/prefeitura-de-sp-anuncia-curriculo-antirracista-e-compra-inedita-de-128-mil-bonecas-negras-para-as-escolas-municipais/>. Publicado em: 21/03/2023. Acesso em 25/06/2023.

_____. **Lei municipal n. 17.960, de 12/06/2023**, Dispõe sobre a criação, no Quadro do Magistério Municipal, do Quadro dos Profissionais de Educação – QPE, de cargos de Supervisor Escolar, da carreira do Magistério Municipal, Classe dos Gestores Educacionais, bem como sobre a concessão de Verba de Locomoção, conforme específica, além de outras providências. Disponível em: <https://legislacao.prefeitura.sp.gov.br/leis/lei-17960-de-12-de-junho-de-2023>. Acesso em 15/07/2023.

SERRÃO, C. R. B. **O processo de integração da Creche ao Sistema Municipal de Educação de São Paulo (2001-20014)**: a desconstrução de um atendimento integral e integrado às crianças de 0 a 6 anos. Tese de doutorado. Universidade de São Paulo, 2016.

SILVA, A. P. *¡No hablamos español!* - Crianças bolivianas na educação infantil paulistana. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de São Paulo. Guarulhos, 2014.

SILVA, T. D. M. **De pajens à professoras de educação infantil:** representações acerca da carreira e das condições de trabalho no município de São Paulo (1980-2015). Tese de doutorado. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

SILVA, T. J. **Avaliação Institucional na educação infantil:** processos de construção de qualidade em uma creche. Tese de doutorado. Universidade estadual paulista. São Paulo, 2021.

_____. Avaliação institucional participativa na educação infantil: percursos, desafios e potenciais em uma creche paulistana. **EccoS – Rev. Cient.**, São Paulo, n. 62, p. 1-21, e22065, jul./set. 2022.

SILVEIRA, S. M. da. **Qualidade do atendimento em creches:** análise de uma escala de avaliação. Dissertação de mestrado. Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2009.

SIMIANO, L. P.; SILVA, C.M; BARBOSA, M.C.S. Marcas de uma pedagogia tecida nas relações: documentação pedagógica como narrativa da experiência educativa na creche. **Revista Linhas.** Florianópolis, v. 19, n. 40, p. 200-217, maio/ago. 2018.

SOUZA, E. C. de. **O conhecimento de si:** estágio e narrativas de formação de professores. Rio de Janeiro: DP&A. 2006.

SOUZA, S. Z. Avaliação da educação infantil: propostas em debate no Brasil. **Interacções.** Lisboa, v. 10, n. 32, p. 68-88, 2014.

_____. Avaliação da Educação Infantil: questões controversas e suas implicações educacionais e sociais. **Rev. Educação.** PUC/Campinas, 23(1):65-78, jan./abr, 2018.

SOUZA, V. V. S. **A concepção docente sobre o processo de avaliação na educação infantil em João Pessoa:** uma análise na perspectiva da Psicologia Histórico-cultural. Dissertação de mestrado. Universidade Federal da Paraíba. Paraíba, 2020.

STACCIOLI, G. Diário do acolhimento: um método de trabalho. In: **Diário do acolhimento na escola da infância.** Campinas, SP: Autores Associados, 2013, p. 25-45.

STEINLE, M. C. B. **Avaliação na educação infantil:** decorrências da formação continuada de duas professoras. Tese de doutorado. Universidade Estadual Paulista. Presidente Prudente - SP, 2018.

SUÀREZ, D. A documentação narrativa de experiências pedagógicas como estratégia de pesquisa-ação-formação de docentes. In: **Narrativas de formação e saberes biográficos.** Natal: Editora da UFRN, 2008, p. 103-121.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** Editora Vozes, Rio de Janeiro, 2012, 14ª ed.

THOMPSON, P. A entrevista. In: **A voz do passado: história oral.** São Paulo: Paz e Terra, 2ª ed. 1999, p. 254- 278.

USP. Reitoria. Normas da Universidade de São Paulo. **Resolução nº 4871, de 22/10/2001.** Aprova o código de ética da Universidade de São Paulo. São Paulo: Reitoria, 2001. Disponível em: <https://leginf.usp.br/?resolucao=resolucao-no-4871-de-22-de-outubro-de-2001#c2>. Acesso em: 09/06/2023.

_____. **Resolução nº 510, de 07/04/2016.** Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais cujos procedimentos metodológicos envolvam a utilização de dados diretamente obtidos com os participantes ou de informações identificáveis ou que possam acarretar riscos maiores do que os existentes na vida cotidiana. Disponível em: <https://www4.fe.usp.br/wp-content/uploads/reso510gm.pdf>. Acesso em: 09/06/2023.

_____. Pró-Reitoria de Pós-Graduação. **Resolução nº 8082, de 05/05/2021.** Trata das providências decorridas da Pandemia Covid19 e estabelece autorização excepcional e temporária, decorrente da pandemia da COVID-19 (Novo Coronavírus SARS-CoV-2), para prorrogação de prazos na Pós-Graduação e para aumento do limite de orientandos. Disponível em: <https://leginf.usp.br/?resolucao=resolucao-copgr-no-8082-de-05-de-maio-de-2021>. Acesso em 09/06/2023.

VICENTINI, P. P.; GALLEGO, R. C.; BATISTA, V. S. Trajetórias de professoras e histórias improváveis de sucesso na escola sob o olhar da memória (1870-1985). **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto) Biográfica.** Salvador, v. 03, n. 08, p. 462-485, maio/ago. 2018.

VIEIRA, M. N. A. e CÔCO, V. V. Avaliação institucional formação docente como práticas dialógicas na educação infantil. **Educar em Revista.** Curitiba, Brasil, v. 35, n. 78, p. 303-323, nov./dez. 2019, p.303-323.

_____. **Vivências formativas com a avaliação institucional na educação infantil.** Tese de doutorado. Universidade Federal do Espírito Santo. Espírito Santo, 2021.

WILMSEN, L. **Documentação pedagógica:** estudo sobre crianças e suas linguagens. Dissertação de mestrado. Universidade de Caxias do Sul. Rio Grande do Sul, 2021.

ZANELLI, F. F. B. **Sujeitos e tramas presentes na transformação do parque de um Centro de educação infantil paulistano.** Dissertação de Mestrado. Universidade de São Paulo. São Paulo, 2017.

ZEICHNER, K. M. Uma análise crítica sobre a “reflexão” como conceito estruturante na formação docente. In: **Educação e Sociedade.** Campinas. Vol. 29, Mai-Ago/2008.

ZUCCO, D. G. **Avaliação da educação infantil: uma análise sobre instrumentos avaliativos e parâmetros de qualidade.** Dissertação de mestrado. Universidade Federal de Santa Catarina/SC, 2020.

_____.; ZANELLA, A.; COUTINHO, A. S. Instrumentos de avaliação e parâmetros de qualidade para a educação infantil. **Cadernos de Pesquisa.** Vol. 52. São Paulo, 2022, p. 01-19.

ZUCOLOTO, K. A. **Educação infantil em creches- uma experiência com a escala ITERS-R.** Tese de doutorado. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

APÊNDICES

A. TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Eu, _____, compreendo os direitos das participantes da pesquisa intitulada *Avaliação na/da educação infantil: uma análise de narrativas de professoras*, orientada pela Profa. Dra. Rita de Cassia Gallego, e que tem como pesquisadora responsável a Me. Milena Pedroso Ruella Martins, aluna da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, as quais podem ser contatadas pelos e-mails ritagallego@usp.br e milenapedroso@usp.br respectivamente. Estou ciente de que: a) este estudo tem por objetivo investigar as duas instâncias da avaliação na Educação Infantil da rede paulistana: *institucional e pedagógica* entendidas como: a autoavaliação institucional participativa (Indicadores de Qualidade) e a elaboração da documentação pedagógica como instrumento de acompanhamento do percurso educativo das crianças, por meio de *narrativas (auto) biográficas* de professoras; b) esse estudo possui finalidade de pesquisa, e que os dados obtidos serão divulgados seguindo as diretrizes éticas de pesquisa, assegurando, assim, a privacidade das participantes; c) serão usados nomes fictícios para que a identidade das participantes da pesquisa seja devidamente preservada; d) as participantes da pesquisa estão livres para, a qualquer momento, deixar de participar da pesquisa; e) nenhuma das participantes terá quaisquer benefícios ou direitos financeiros sobre os eventuais resultados decorrentes da pesquisa; f) a participação consistirá em conceder relatos por meio de questionário e entrevista, bem como apresentar material de registro (fotografia, vídeo, relatórios, portfólios, registros de planejamento e observação) que auxiliem nos objetivos de pesquisa; g) as participantes serão informadas dos resultados obtidos; h) receberei uma cópia assinada deste formulário de consentimento.

Nome completo: _____

E-mail: _____

Fone(s): _____

São Paulo, _____ de _____ de 2019.

Participante

Pesquisadora Responsável

B. TABELA 2 - PESQUISAS SOBRE AVALIAÇÃO PEDAGÓGICA

AUTOR(A)	TÍTULO	TIPO DE MATERIAL	LOCAL	DATA
Marques, A. C. T. L.	A construção de prática de registro e documentação no cotidiano do trabalho pedagógico da educação infantil	Tese	USP/SP	2010
Baracho, N. V. P	A documentação na abordagem de Reggio Emilia para a educação infantil e suas contribuições para as práticas pedagógicas: um olhar e as possibilidades em um contexto brasileiro	Dissertação	USP/SP	2011
Marques, A. C. T. L.; Almeida, M. I.	A documentação pedagógica na abordagem italiana: apontamentos a partir de pesquisa bibliográfica	Artigo	Rev. Diálogos Educ./PR	2012
Vieira, F. R.	A formação de professoras em uma creche universitária: o papel da documentação no processo formativo	Dissertação	USP/SP	2013
Cardoso, J. G. L.	A documentação pedagógica e o trabalho com bebês: estudo de caso em uma creche universitária	Dissertação	USP/SP	2014
Almeida, R. P. W.	Formação da criança: um estudo sobre a avaliação na educação infantil	Tese	PUC/SP	2014
Colasanto, C. A.	Avaliação na educação infantil: a participação da criança	Tese	PUC/SP	2014
Merli, A. A.	O registro como instrumento de reflexão na formação docente: pesquisa-intervenção em escola municipal de educação infantil	Dissertação	UNINOVE/SP	2015
Bresciane, A. L.A.	Avaliação na educação infantil: o que nos revelam os relatórios de um município paulista	Dissertação	PUC/SP	2015
Simiano, L. P.; Silva, C.M; Barbosa, M.C.S.	Marcas de uma pedagogia tecida nas relações: documentação pedagógica como narrativa da experiência educativa na creche	Artigo	UDESC/SC	2018
Fochi, P.; Pinazza, M.	Documentação Pedagógica: observar, registrar e (re)criar significados	Artigo	UDESC/SC	2018
Ribeiro, B.	Avaliação da aprendizagem na educação infantil: um estudo exploratório em 125 municípios brasileiros	Artigo	UDESC/SC	2018
Lopes, D.M.P.	Vivências de ateliê: pensando as práticas de acompanhamento, registro e avaliação na educação infantil	Dissertação	UNIPAMPA/ RS	2018

Cardoso, R. S.	A leitura da documentação pedagógica com o crivo de referenciais freireanos: subsídios para uma formação de professoras que trabalham com bebês e crianças pequena	Dissertação	PUC/SP	2018
Lemos, N. N. P.	Avaliação da aprendizagem na educação infantil: fundamentos teóricos e metodológicos	Dissertação	Universidade Federal do Piauí/PI	2019
Lisboa, A. C. L.	O processo de documentação pedagógica em uma experiência formativa na educação infantil: um olhar para a dimensão estética	Dissertação	Universidade do Sul de Santa Catarina/ SC	2019
Guimarães, O. S. M.	O processo de documentação pedagógica em uma experiência formativa na educação infantil: um encontro com o princípio ético	Dissertação	Universidade do Sul de Santa Catarina/ SC	2019
Gava, F. G.	Avaliação na educação infantil: sentidos atribuídos por professoras na creche	Dissertação	Universidade Federal de São Carlos /SP	2019
Pinto, V. F. F.	Entre práticas e narrativas: a avaliação no cotidiano da educação infantil	Tese	Universidade de Brasília/ DF	2019
Fochi, P. S.	A documentação pedagógica como estratégia para a construção do conhecimento praxiológico: o caso do observatório da cultura infantil - OBECI	Tese	USP/SP	2019
Souza, V. V. S.	A concepção docente sobre o processo de avaliação na educação infantil em João Pessoa: uma análise na perspectiva da Psicologia Histórico-cultural	Dissertação	Universidade Federal da Paraíba/ PB	2020
Garcia, J. H. V.	Concepções de professoras de educação infantil sobre avaliação na pré-escola	Dissertação	Unesp/ SP	2020
Santos, M. K	Das estantes da instituição de educação infantil à formação docente: a documentação pedagógica transformada em casos de ensino	Dissertação	Universidade Regional de Blumenau/SC	2020
Herrera, Y. Y. C	Os sentidos da avaliação no contexto da creche	Dissertação	Universidade Federal do Acre/AC	2020
Falco, M.	Por uma educação infantil mais inclusiva: a documentação pedagógica como abordagem para a educação de todas as crianças	Tese	USP	2020
Franzoi, F. P.	A avaliação da aprendizagem na educação infantil: implicações no trabalho docente	Dissertação	Unicamp/SP	2021

Santos, M. M.	Avaliação na educação infantil de 0 a 3 anos: pareceres avaliativos descritivos em análise	Dissertação	Universidade do Vale do Itajaí/SC	2021
Wilmsen, L.	Documentação pedagógica: estudo sobre crianças e suas linguagens	Dissertação	Universidade de Caxias do Sul - RS	2021
Mendes, M. R.	Documentar na educação infantil: um olhar sobre um percurso formativo com professoras na creche	Dissertação	Universidade do Sul de Santa Catarina/ SC	2022
Hartmann, A. A.	A documentação pedagógica na educação infantil e o desenvolvimento profissional docente	Dissertação	Universidade de Passo Fundo - RS	2022

Fonte: Elaborado pela autora (2019; 2023)

C. TABELA 3 - PESQUISAS SOBRE AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL

AUTOR(A)	TÍTULO	TIPO DE MATERIAL	LOCAL	DATA
Silveira, S. M. da	Qualidade do atendimento em creches: análise de uma escala de avaliação	Dissertação	USP/SP	2009
Ribeiro, B.	A qualidade na educação infantil: uma experiência de autoavaliação em creches da cidade de São Paulo	Dissertação	PUC/SP	2010
Zucoloto, K. A.	Educação infantil em creches: uma experiência com a escala ITERS-R	Tese	USP/SP	2011
Campos, M. M.	Entre as políticas de qualidade e a qualidade das práticas	Artigo	Cadernos de Pesquisa/SP	2013
Rosemberg, F.	Políticas de educação infantil e avaliação	Artigo	Cadernos de Pesquisa/SP	2013
Gláp. G.	Avaliação na/da educação infantil: estado da arte 2000-2012	Dissertação	UEPG/PR	2013
Popp, B.	Qualidade da educação infantil: é possível medi-la?	Tese	USP/SP	2015
Pimenta, C. O.; Souza, S. Z.	Avaliação da educação infantil: aportes de iniciativas estrangeiras	Artigo	Temas em destaque/SP	2016
Campos, M. M.; Ribeiro, B.	Autoavaliação institucional participativa em unidades de educação infantil da rede municipal de São Paulo: relatórios técnicos	Revista	FCC/SP	2016
Nascimento, A. D.	Autoavaliação institucional participativa: uma experiência em duas creches da rede municipal de São Paulo	Dissertação	PUC/SP	2016

Campos, M. M.; Ribeiro, B.	Autoavaliação institucional participativa em unidades de educação infantil da rede municipal de São Paulo II: relatórios técnicos	Revista	FCC/SP	2017
Cançado, N. F. C.	Avaliação na educação infantil e participação: desafios para a gestão	Dissertação	PUC/SP	2017
Pimenta, C. O	Avaliações municipais da educação infantil: contribuições para a garantia do direito à educação das crianças brasileiras?	Tese	USP/SP	2017
Souza, S. Z.	Avaliação da educação infantil: questões controversas e suas implicações educacionais e sociais	Artigo	Rev. Educ. PUC/ Campinas	2018
Vieira, M. N. A. e Côco, V. V.	Avaliação institucional formação docente como práticas dialógicas na educação infantil	Artigo	Educar em Revista/PR	2019
Christianini, A. G.	Desafios, avanços, perspectivas da avaliação da qualidade da educação infantil na rede pública municipal de Campinas (SP)	Dissertação	PUC Campinas/SP	2019
Gonçalves, R. S. P.	Precisa falar! Queremos saber? O desafio da escuta das crianças na avaliação institucional participativa	Dissertação	UNICAMP/SP	2019
Festa, M.	Autoavaliação Institucional Participativa da educação infantil da Cidade de São Paulo.	Tese	USP/SP	2019
Carvalho, A. M.	A avaliação de ambientes institucionais para crianças pequenas – critérios para a qualidade na educação infantil	Dissertação	UNESP/SP	2020
Zucco, D. G.	Avaliação da educação infantil: uma análise sobre instrumentos avaliativos e parâmetros de qualidade	Dissertação	UFSC/SC	2020
Neto, A. P. R.	Avaliação da educação infantil entre 2006 e 2018: fundamentos, concepções e políticas	Dissertação	UFGO/GO	2020
Nascimento, D. A. B.	Autoavaliação institucional participativa: experiência de um Centro de Educação Infantil (CEI) com os Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulista (IQEIP)	Dissertação	PUC/ SP	2020
Müller, L. R.	Avaliação na educação infantil: o que a produção científica tem proposto para a prática docente	Dissertação	UNIVALI/SC	2021
Silva, T. J.	Avaliação Institucional na educação infantil: processos de construção de qualidade em uma creche paulistana	Tese	UNESP/SP	2021
Vieira, M. N. A.	Vivências formativas com a avaliação institucional na educação infantil	Tese	UFES/ ES	2021

Zucco, D. G.; Zanella, A.; Coutinho, A. S.	Instrumentos de avaliação e parâmetros de qualidade para a educação infantil	Artigo	Cadernos de Pesquisa/ SP	2022
Bondioli, A.; Moro, C.; Branco, J. C.	Dossiê Educação Infantil - Apresentação: Sobre o debate acerca da qualidade e da avaliação em educação infantil	Artigo	Educação em Revista/ BH	2023

Fonte: elaborado pela autora (2019, 2023)

D. TABELA 4 - PESQUISAS SOBRE NARRATIVAS AUTOBIOGRÁFICAS

AUTOR(A)	TÍTULO	TIPO DE MATERIAL	LOCAL	DATA
Coelho, P. J. S.	Trajetórias e narrativas de professoras de educação infantil do meio rural de Itaberaba-BA: formação e práticas educativas	Dissertação	UNEB/BA	2010
Reis, G. A. S. V.	Narrativas de professores da educação infantil: práticas pedagógicas e processos formativos	Anais de evento	VII CIPA-UFMT/MT	2016
Reis, G. A. S. V.	Formação continuada e prática pedagógica: percursos e narrativas de professoras da educação infantil	Dissertação	UFF/RJ	2016
Rodrigues, L. P. S.	Pelos fios das histórias: narrativas de professoras sobre práticas leitoras com crianças de 0 a 3 anos.	Dissertação	UFF/RJ	2016
Santos, J. O.	“Um baú de memórias” – estudo sobre as práticas de professoras de educação infantil e suas ideias históricas a partir da leitura de seus relatos	Dissertação	USP/SP	2016
Reis, C. M. S.	Andarilhando pelas trajetórias de formação: narrativas (auto)biográficas de pedagogas docentes universitárias	Dissertação	UFMS/RS	2017
Silva, T. D. M.	De pajens à professoras de educação infantil: representações acerca da carreira e das condições de trabalho no município de São Paulo (1980-2015)	Tese	USP/SP	2017
Côco, V.; Novaes R. M. M. C.	Abordagem biográfica: a dimensão da vida presente nos enunciados de pesquisa em educação	Artigo	Rev. Bras. de Pesquisa (Auto)Biográfica/ BA	2018

Ostetto, L. E.; Silva, G. D. B.	Formação docente, educação infantil e arte: entre faltas, necessidades e desejos	Artigo	Rev. Educ. e Cultura Contemporânea/ RJ	2018
Reis, G. A. S. V; Ostetto, L. E	Compartilhar, estudar, ampliar olhares: narrativas docentes sobre formação continuada	Artigo	Educação e Pesquisa/ SP	2018
Vicentini, P. P.; Gallego, R. C.; Batista, V. S.	Trajetórias de professoras e histórias improváveis de sucesso na escola sob o olhar da memória (1870-1985)	Artigo	Rev. Bras. de Pesquisa (Auto)Biográfica/ BA	2018
Santos, H. T.	Narrativas autobiográficas de professoras que atuam na modalidade de creche: saberes necessários à profissão	Tese	UNESP/SP	2018
Steinle, M. C. B.	Avaliação na educação infantil: decorrências da formação continuada de duas professoras	Tese	UNESP/SP	2018
Santos, E. M. S.	Documentação pedagógica e formação inicial de professores: um olhar para as narrativas dos acadêmicos sobre o processo de documentação pedagógica na educação infantil	Dissertação	UNISUL/SC	2020
Costa, J. C. P. S.	Saberes docentes: experiências narrativas de professoras da educação infantil da rede municipal de Maricá	Dissertação	UFRJ/RJ	2021
Maçaneiro, G. R.	“Somos todos iguais”: narrativas de profissionais de educação infantil de Florianópolis face à presença de crianças haitianas	Dissertação	FURB/SC	2021
Lira, I. C. C.	Arte, infância e práticas pedagógicas na educação infantil: narrativas de professoras de Arte	Dissertação	UFF/RJ	2021
Nascimento, P. M. F.	As linguagens expressivas e a formação dos professores da educação infantil: novas formas de dizer	Tese	UFF/RJ	2021
Oliveira, M. M. C. O.	Narrativas de vida de professoras da educação infantil: memórias docentes e identidades em construção	Dissertação	UEPA/ PA	2022
Lopes, A. O.	Currículo narrativo: diálogos com docentes da pré-escola	Dissertação	UFRGS/RS	2022
Motta, X. F.	Entre o visível e o invisível: tempos e espaços da arte nas narrativas de professoras da educação infantil	Tese	UFF/RJ	2022

Fonte: elaborado pela autora (2019, 2023)