



Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Centro de Educação e Humanidades

Faculdade de Educação

Roberta Duarte Paula

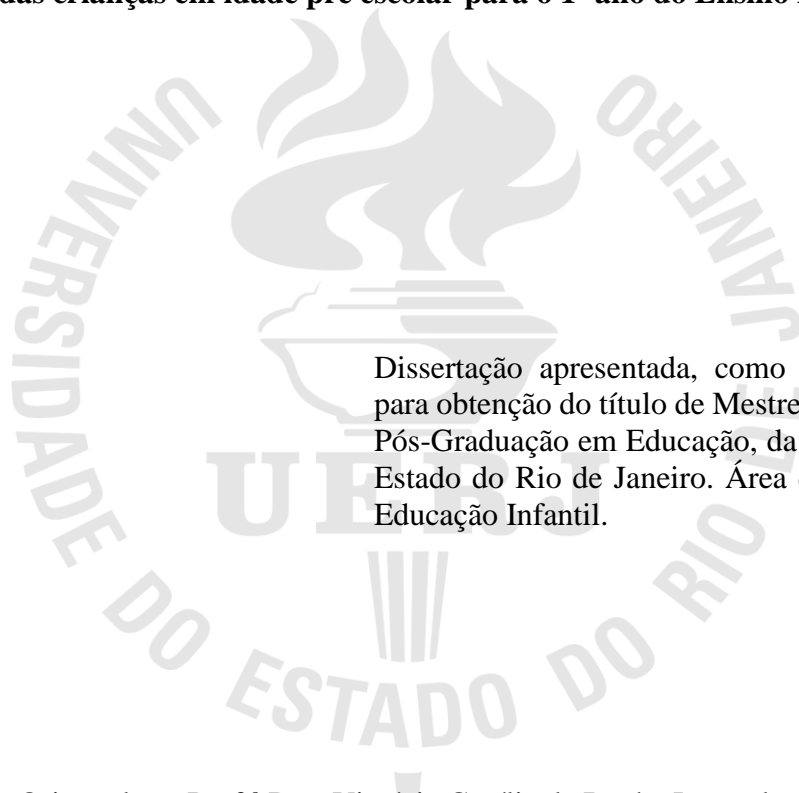
Cadê a avaliação que estava aqui? sentidos e concepções que permeiam o processo de transição das crianças em idade pré-escolar para o 1º ano do Ensino Fundamental

Rio de Janeiro

2023

Roberta Duarte Paula

Cadê a avaliação que estava aqui? sentidos e concepções que permeiam o processo de transição das crianças em idade pré escolar para o 1º ano do Ensino Fundamental



Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Educação Infantil.

Orientadora: Prof.^a Dra. Virgínia Cecília da Rocha Louzada

Rio de Janeiro

2023

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ / REDE SIRIUS / BIBLIOTECA CEH/A

P324

Paula, Roberta Duarte

Cadê a avaliação que estava aqui? sentidos e concepções que permeiam o processo de transição das crianças em idade pré-escolar para o 1º ano do Ensino Fundamental / Roberta Duarte Paula. – 2023.

183 f.

Orientadora: Virgínia Cecília da Rocha Louzada.

Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro.
Faculdade de Educação.

1. Educação infantil – Teses. 2. Avaliação educacional – Teses. 3. Aprendizagem – Teses. I. Louzada, Virgínia Cecília da Rocha. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação. III. Título.

br

CDU 37

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação, desde que citada a fonte.

Assinatura

Data

Roberta Duarte Paula

Cadê a avaliação que estava aqui? sentidos e concepções que permeiam o processo de transição das crianças em idade pré-escolar para o 1º ano do Ensino Fundamental

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Educação Infantil.

Aprovada em 13 de julho de 2023.

Banca Examinadora:

Prof.^a Dr.^a. Virgínia Cecília da Rocha Louzada (Orientadora)

Faculdade de Educação - UERJ

Prof.^a Dr.^a. Lisandra Ogg Gomes

Faculdade de Educação - UERJ

Prof.^a Dr.^a. Adrienne Ogêda Guedes

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

Rio de Janeiro

2023

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho à Educação Pública, que possibilitou os caminhos descontínuos da minha trajetória, e à criança que permanece em mim nas tessituras desta pesquisa.

AGRADECIMENTOS

O presente texto foi escrito a muitas mãos, pensado com a influência de muitos diálogos e produzido em um contexto de muito afeto e parcerias. Neste processo de construção coletiva, faz-se necessário agradecer a algumas pessoas que tiveram, de forma mais direta e bastante significativa, participação neste percurso.

A Deus, por cada amanhecer dessa trajetória.

À minha mãe, Maria Izabel, pela vida, por estar sempre ao meu lado e ser o meu espelho nesta existência.

Ao meu querido pai, Roberto (In memoriam), por ser minha estrela-guia e meu exemplo desde sempre.

Ao meu esposo, Michael, por partilhar a nossa loucura particular, por acreditar em mim quando nem eu pensava ser capaz.

Ao meu irmão, Igor, por ter sido a minha primeira criança, meu primeiro estudante e meu primeiro amor infantil.

Aos meus amigos, Thaisi, Lais, Ana Luísa, Luiza, Mayara, Gabriel e Jéssica pela parceria, incentivo e escuta nos caminhos da vida.

À Professora Virgínia Louzada, minha orientadora, por me escolher desde a graduação, me enxergar, e que, por tantos momentos, segurando minha mão, plantou a criticidade tão necessária ao fazer docente e à pesquisa.

Às Professoras, Edyanna, Eliane, Josilene, Marcelle e Heloísa pelo acolhimento, diálogo e afeto oferecidos durante o período da pesquisa de campo.

Às crianças, com quem tive o privilégio de partilhar experiências educativas e resgatar o movimento infantil, que dá vida a esta pesquisa.

Ao Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas, Avaliação e Infâncias – GEPPAI, pelas discussões, acolhimento e oportunidade de ser e estar em coletivo.

À Agência de Fomento, CAPES, pelo apoio financeiro desta pesquisa.

A todos, muito obrigada!

E aprendi que se depende sempre
De tanta, muita, diferente gente
Toda pessoa sempre é as marcas
Das lições diárias de outras tantas pessoas.
E é tão bonito quando a gente entende
Que a gente é tanta gente onde quer que a gente vá
É tão bonito quando a gente sente
Que nunca está sozinho por mais que pense estar.
É tão bonito quando a gente pisa firme
Nessas linhas que estão nas palmas de nossas mãos
É tão bonito quando a gente vai à vida
Nos caminhos onde bate, bem mais forte o coração.
Gonzaguinha

RESUMO

PAULA, Roberta Duarte. *Cadê a avaliação que estava aqui? Sentidos e concepções que permeiam o processo de transição das crianças em idade pré-escolar para o 1º ano do Ensino Fundamental*. 2023. 183 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2023.

Essa dissertação de Mestrado investiga as concepções e os sentidos que permeiam os processos pedagógicos na transição vivenciada pelas crianças em idade pré-escolar para o 1º ano do Ensino Fundamental a partir dos estudos sobre avaliação da aprendizagem. A pesquisa de campo foi autorizada pela Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (SME/RJ) e realizada em uma escola pública, localizada na área da 6ª Coordenadoria Regional de Educação (6ª CRE). Reconhecer a Educação Infantil por suas especificidades, conceber as crianças como sujeitos centrais do processo educativo e assumir a avaliação pelo viés formativo, que o constitui, são os pilares desse estudo. A pesquisa está inserida no escopo de investigação do Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas, Avaliação e Infâncias (GEPPAI), credenciado ao Programa de Pós-Graduação (ProPEd /UERJ). Como aporte teórico, temos as contribuições de Esteban (1993), Hoffmann (2009) e Louzada (2017, 2020, 2021, 2023), que discutem as tensões da avaliação da aprendizagem na Educação Infantil, os impactos da lógica preparatória em turmas pré-escolares e o lugar da alfabetização nesta etapa. Dialogando com as infâncias que habitam a Educação Infantil, encontro em Kramer (2007, 2011, 2013), Qvortrup (2010a, 2010b, 2011), Fernandes (2005, 2009) e Sarmiento (2003, 2011), uma potente discussão sobre as significações da infância, os sentidos históricos que influenciam o pensar sobre as crianças e o fazer educacional. Para as discussões sobre o processo de transição entre os segmentos citados, Barboza (2020) e Pina (2019) trazem reflexões, apontam as dicotomias das práticas pedagógicas, os desafios existentes e os desencontros das políticas que orientam o trabalho educativo nas escolas. E referente à avaliação institucional, Freitas et al. (2012) nos apresentam os três níveis de avaliação, oferecendo o entendimento sobre o funcionamento e a interação desses processos no interior das escolas. Pautamos nossa metodologia nos estudos de Toledo e Jacobi (2013) e Lüdke e André (1986), que pensam a observação empírica e as relações estabelecidas na pesquisa de campo, como um cenário propício para a pesquisa-ação-participante, princípio entendido por seu duplo movimento e possibilidade de transformação social. Considero que a pesquisa sinaliza pontos de atenção frente às práticas pedagógicas que estão sendo assumidas pela Rede Municipal do Rio de Janeiro, uma vez que, apesar de a Educação Infantil ser orientada oficialmente por documentos que coadunam com as suas especificidades, é perceptível o afastamento das propostas projetadas para as turmas do 1º ano do Ensino Fundamental, em que as práticas avaliativas observadas tornam-se descontextualizadas e as crianças, egressas da Educação Infantil, passam a ser responsabilizadas e precocemente classificadas, caso não se adequem ao que fora instituído como padrão pelas orientações avaliativas da Rede. Concluo que assumir as práticas avaliativas como possibilidade pedagógica, alinhadas ao contexto da Educação Infantil, é negar a linearidade dos percursos de aprendizagem das crianças e a simplificação desta etapa a uma limitada preparação para as fases futuras da vida. Desse modo, defendo a Educação Infantil por sua potencialidade, a aprendizagem significativa como direito e a avaliação por seu viés processual, entendida como possibilidade de investigação do processo educativo.

Palavras-chave: Avaliação. Educação Infantil. Transição.

ABSTRACT

PAULA, Roberta Duarte. *Where is the evaluation that was here? Meanings and conceptions that permeate the transition process of preschool children to the 1st year of Primary Education*. 2023. 183 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2023.

This master's dissertation investigates the conceptions and meanings that permeate the pedagogical processes in the transition experienced by preschool children to the 1st grade of elementary school, based on studies about learning evaluation. The field research was authorized by the Municipal Education Secretary of Rio de Janeiro (SME/RJ) and carried out in a public school located in the area of the 6th Regional Education Coordinator (6th CRE). Recognizing Early Childhood Education for the specificities, conceiving children as the central subjects of the educational process and assuming evaluation for the formative bias that constitutes it are the pillars of this study. The research is included in the scope of investigation of the Group for Study and Research in Policies, Evaluation and Childhood (GEPPAI), accredited by the Graduate Program (ProPEd /UERJ). As theoretical contributions, we have the contributions of Esteban (1993) Hoffmann (2009) and Louzada (2017, 2020, 2021, 2023), who discuss the tensions of learning evaluation in Early Childhood Education, the impacts of the preparatory logic in preschool classes, and the place of literacy at this stage. About the childhoods that inhabit Early Childhood Education, I found in Kramer (2007, 2011, 2013), Qvortrup (2010a, 2010b, 2011), Fernandes (2005, 2009) and Sarmiento (2003, 2011) a powerful discussion about the meanings of childhood, the historical meanings that influence the thinking about children and the educational process. For the discussions about the transition process between the mentioned segments, Barboza (2020) and Pina (2019) bring reflections, indicates the dichotomies of pedagogical practices, the existing challenges, and the disagreement of policies that guide the educational work in schools. About the institutional evaluation, Freitas et al. (2012) show us the three levels of evaluation, offering understanding about the functioning and interaction of these processes within schools. We base our methodology on the studies of Toledo and Jacobi (2013); Lüdke and André (1986) who think the empirical observation and the relationships established in the field research, as a favorable scenario for the research-action-participant, principle understood by its double movement and possibility of social transformation. I believe that the research indicates points of attention regarding the pedagogical practices that are being adopted by the municipal system of Rio de Janeiro, although Early Childhood Education be officially guided by documents that match the specificities, it is noticeable the distance of the proposals designed for the first-grade classes of Primary Education. The observed evaluative practices become decontextualized and the children, after they leave Early Childhood Education, are responsible and classified prematurely, in case they do not fit what was established as standard by the network's evaluative guidelines. I conclude that to assume the evaluation practices as a pedagogical possibility, aligned to the Early Childhood Education context, is to refute the linearity of children's learning paths and the simplification of this stage to a limited preparation for future stages of life. Therefore, I defend Early Childhood Education for its potentiality, meaningful learning as a right, and assessment for the process perspective, understood as a possibility to investigate the educational process.

Keywords: Evaluation. Early Education. Transition.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Mapa da distribuição geográfica das escolas pelas CREs.....	31
Figura 2 – Mapa da distribuição geográfica das unidades escolares da 6ª CRE	32
Figura 3 – Quadro de avaliação do filme Pequenas Flores Vermelhas	48
Figura 4 – Habilidades esperadas - Eixo: Oralidade e Análise Linguística	66
Figura 5 – Habilidades esperadas - Eixo: Leitura e Análise Linguística.....	66
Figura 6 – Habilidades esperadas - Eixo: Escrita e Análise Linguística.....	67
Figura 7 – Documento da Rede: Currículo Carioca da Educação Infantil	67
Figura 8 – Documento da Rede: Currículo Carioca da Educação Infantil II	68
Figura 9 – Documento da Rede: Currículo Carioca da Educação Infantil III	69
Figura 10 – Caderno de Avaliação: informações filtradas com base na Circular nº 02/2022 ..	69
Figura 11 – Guia de correção da ADR	71
Figura 12 – Guia de correção da ADR II.....	71
Figura 13 – Guia de correção da ADR III	72
Figura 14 – Guia de correção da ADR IV	72
Figura 15 – Escala de avaliação	77

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1 – Visão da Escola	37
Imagem 2 – Quadro “Alunos 5 Estrelas”	47
Imagem 3 – Calendário coletivo.....	52
Imagem 4 – Brincando e desenhando as letras.....	56
Imagem 5 – Criança leitora	58
Imagem 6 – Desenho e escrita infantil	58
Imagem 7 – Desenho e escrita infantil II.....	58
Imagem 8 – O robô dos quadrados	60
Imagem 9 – Jogos de encaixe	62
Imagem 10 – Leitura estourada	76
Imagem 11 – Dançando “tchutchuê”	79
Imagem 12 – Atividade escrita espontânea	81
Imagem 13 – Atividade escrita espontânea II	81
Imagem 14 – Atividade	112

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
O lugar de fala da pesquisadora atenta aos seres <i>desimportantes</i>	12
O percurso rumo ao tema da pesquisa	20
Cada um no seu quadrado?	23
Percurso teórico-metodológico	26
A pesquisa na Rede Municipal do Rio de Janeiro	31
1 A ESCOLA, SUA REDE E A OBSERVAÇÃO DO COTIDIANO	37
1.1 Quando pisei no “chão” da escola... ..	37
1.2 Pedro Varela: ainda sobre a escola e uma parte de mim... ..	39
1.3 Fechar os olhos para enxergar melhor	40
1.4 Pré-escola: cadê a avaliação que estava aqui?	41
1.5 No processo da transição, o que faz a pré-escola?	53
1.6 Quando espio entre as cortinas: reflexões sobre avaliação e as práticas do 1º ano do Ensino Fundamental	63
1.7 Caminhando para o fim, na busca de novos começos	82
2 O QUE AS EDUCADORAS REFLETEM QUANDO FALAM: PERGUNTAS INICIAIS/QUALIDADE, OFERTA E INFRAESTRUTURA	86
2.1 Perguntas iniciais	88
2.2 Qualidade, Oferta e Infraestrutura	98
3 O QUE AS EDUCADORAS REFLETEM QUANDO FALAM: NATUREZA DO TRABALHO PEDAGÓGICO NA PRÉ-ESCOLA E NO ENSINO FUNDAMENTAL/O PROCESSO DE TRANSIÇÃO ENTRE A EDUCAÇÃO INFANTIL E O ENSINO FUNDAMENTAL	108
3.1 Natureza do trabalho pedagógico na pré-escola e no Ensino Fundamental	108
3.2 O Processo de Transição entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental	116
4 O QUE AS EDUCADORAS REFLETEM QUANDO FALAM: EQUIPE GESTORA PELO OLHAR DA COORDENADORA PEDAGÓGICA	127
CAMINHOS DESCONTÍNUOS: PERCEPÇÕES E ENCAMINHAMENTOS FINAIS	143
REFERÊNCIAS	150
APÊNDICE – Entrevistas	162

ANEXO A – Autorização para Pesquisa Acadêmica	181
ANEXO B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	182

INTRODUÇÃO

O lugar de fala da pesquisadora atenta aos seres *desimportantes*

Para começar a escrever este trabalho, tive que mergulhar em muitas memórias, acessando experiências pessoais nessa caminhada. Não poderia escrever “qualquer coisa”, pois não gostaria que este trabalho fosse mais um “emaranhado de linhas” que só dessem conta de um burocrático texto acadêmico. Precisava que estas palavras me fizessem pensar verdadeiramente nos caminhos que me fizeram chegar até aqui. Assim, fui buscar inspiração nos textos acadêmicos durante esse processo, mas sabia que, tão importante quanto o que estava nos livros, também estava dentro de mim: daquela criança cheia de expectativas e sonhos, que pertenceu a muitos espaços escolares e que, sendo uma menina negra e filha de pais com vida humilde, só poderia se tornar a Roberta, mulher negra, com consciência racial, professora, pedagoga, e defensora da primeira infância, devido ao acesso às escolas públicas que ofertaram, com qualidade, uma educação emancipatória.

Já nos primeiros pensamentos que precisei organizar para o nascimento desta escrita, faz-se presente a pergunta que movimenta a pesquisa e que, conectada a tudo que virá mais adiante, questiona, no contexto escolar, quais são as relações e os sentidos postos entre a pré-escola, etapa da Educação Infantil,¹ e o 1º ano do Ensino Fundamental (EF) perante o processo de transição que as crianças vivenciam entre os segmentos. Perpassa por essa pergunta-problema, as contribuições da avaliação da aprendizagem como eixo de análise privilegiado, em que se localizam os questionamentos que se “costuram” às minhas experiências infantis e dão corpo à pesquisa, que foi sendo construída nos encontros com as crianças, os profissionais da educação e os diálogos que foram estabelecendo-se com as teorias sobre infância e avaliação.

Se estamos dialogando, nesta pesquisa, sobre o processo de transição entre a Educação Infantil e o 1º ano do EF, utilizando a avaliação da aprendizagem como eixo de análise, é importante entender os níveis da avaliação que, cada vez mais, tenderão a interagir entre si. Para isso, trago, como apoio teórico, as contribuições de FREITAS et al. (2012), que produzem sentidos sobre os estudos do campo e classifica a avaliação em três níveis, sendo eles: 1) Avaliação da aprendizagem; 2) Avaliação institucional; e 3) Avaliações de redes de ensino. A primeira, refere-se às relações estabelecidas entre a criança e o professor, o juízo de valor

¹ A escolha pela escrita das palavras “Educação Infantil”, com letra maiúscula, é proposital, pois corrobora com a concepção que permeia esta pesquisa, diante da potência e magnitude com que vislumbro as crianças que compõem o referido segmento da Educação Básica e o público central deste estudo.

atribuído às interações entre os sujeitos e/ou às expectativas projetadas. A avaliação institucional contribui, significativamente, como aporte teórico para o que se pretende aqui, pois tem um papel importantíssimo diante das tomadas de decisão do coletivo/comunidade escolar, uma vez que é, a partir do movimento democrático de pensar as práticas, que os planos de ação de cada instituição ganharão corpo, tendo, como referência, o Projeto Político Pedagógico da escola. Por fim, as avaliações de redes de ensino, conhecidas também como avaliações externas em larga escala, são instrumentos de acompanhamento das redes de ensino por uma perspectiva global e tem por objetivo coletar dados referentes ao desempenho dos sistemas, com a finalidade de orientar o planejamento das políticas públicas.

Voltando às inspirações, visitei poesias que “falassem” sobre a espiritualidade de ser criança: crianças que encontrei na vida, a criança que fui e, por que não, a criança que ainda sou? Nessa dança, encontrei Manoel de Barros (2010), com seus despropósitos, peraltagens e com a mania infantil de encher vazios. Gostei da ideia e, na tentativa de aproximar-me do mestre, aqui estou, sentindo coisas, sendo árvore, desenhando letras e inventando quintais, borboletas, rios e pássaros para as brincadeiras das minhas histórias de desperdícios.

Durante a caminhada, como deixar de pensar nas tantas vivências que constituem a minha negritude e transbordam na minha cor da pele, na textura do meu cabelo, na grossura dos meus lábios e, potencialmente, na forma como o meu pensar preto diz sobre a educação de crianças? Nesse aspecto, encontro em Conceição Evaristo (2020), subsídios sobre as “escrevivências”, no ato rebelde de escrever preto, qualificar-se preta e, mais que isso, entender que a produção deste texto é mais que dar foco a um objeto de estudo: é o ato resistente de escrever as memórias que constituem as minhas vivências.

Com a autora, percebi que a escrita é uma forma de ouvir, ler e ver histórias; é o compromisso de captar a dinâmica da vida por meio de uma educação antirracista. A minha escrita é contaminada pela condição de ser mulher negra e, com isso, desejo, com ela, projetar para as crianças figuras principais desta pesquisa, possibilidades de se reconhecerem por suas qualidades e beleza; e, com isso, dizer a todas as crianças, estando elas na Educação Infantil ou não, com todas as letras, números, desenhos e contos, que uma nota, ou uma prova, não as qualifica. É internalizar, enquanto educadora, que a aprendizagem das crianças se dá no processo, no contato, no olhar, no afeto; é reconhecer a pesquisa, que se apresenta, como potência intelectual que trabalha em uma perspectiva de inclusão e de enfrentamento ao sistema educacional que, por décadas, se propõe a medir, classificar e excluir as crianças, principalmente, as mais vulneráveis.

A minha “escrevivência” é também “desimportante”, pois, como nos diz Manoel de Barros (2010, p. 47), “[...] tenho em mim esse atraso de nascença, eu fui aparelhado para gostar de passarinhos...”. E, por isso, trago, nesta escrita, o gosto pelas experiências infantis, a beleza das relações educativas que o trabalho com crianças proporciona e a experiência de uma criança nascida no bairro onde se deu a pesquisa, estudante de escolas públicas, que vivenciou a relação com diversos educadores, e que teve o seu futuro intermediado por uma educação plural, pela qual tenho um carinho enorme que defendo, mas que, também, tenho denúncias a fazer, sendo essas críticas, descobertas na teimosia de estudar, na persistência de querer saber e de ter tido o privilégio do acesso ao conhecimento, que se preocupa mais em perguntar do que em achar respostas prontas.

E o que a Educação Infantil significa para a minha trajetória? O ano era 1998 e eu ingressava em uma escola privada no antigo Jardim de Infância, aos 5 anos de idade. Lembro-me, perfeitamente, do mobiliário daquela escola, do uniforme e até do tema da minha lancheira e mochila, na cor vermelha, com a ilustração dos *101 Dálmatas*.² Tudo na escola era colorido e, os espaços, bem organizados: livros sobre livros, potinhos de lápis de cor e giz de cera, materiais em madeira, brinquedos variados, o quadro a giz no centro da sala, e a Professora Luciana a cuidar e ensinar as letras para todos nós.

Lembro, mais vagamente, sobre a rotina da alfabetização: era uma cartilha com atividades de cobrir pontilhados, pintar, com tinta, as letras e repetir, repetir e repetir letras – não como propõe o poeta Manoel de Barros (2010), que nos ensina ser necessário repetir até ser capaz de fazer diferente –, números e meu nome. Ficava cansada, afinal, Roberta tem sete letras e lembro de ter falado para a minha mãe, na ocasião, que queria me chamar Ana. Contudo, mesmo diante dessas cenas que marcaram a minha vida escolar e ainda permanecem nas minhas lembranças, eu não fui uma criança com muitas “dificuldades” no processo de alfabetização, ainda que inserida em um contexto em que o método fônico, as infinitas repetições, os cadernos de caligrafia para a letra cursiva ficar “bonita”, momentos de “provinhas” (lembrando: no Jardim de Infância), um contexto com práticas privilegiadas e inquestionáveis. Como prova dessa afirmação, no ano seguinte, fui a oradora da, então, chamada Classe de Alfabetização (CA).

² Adaptado do romance infantil, da autora inglesa Dodie Smith (1956), trata-se de um longa de animação da Disney, lançado, em 1961, nos EUA, sob a direção de Clyde Geronimi, Hamilton Luske e Wolfgang Reitherman. No Brasil, foi lançado nos anos 90. Fonte: <<https://aventurasnahistoria.uol.com.br/noticias/almanaque/101-dalmatas-5-curiosidades-que-voce-precisa-saber-antes-de-assistir-cruella.phtml>>. Acesso em: 14 jun. 2023.

Dado esse pequeno memorial, a fim de complementar de que lugar eu vejo, falo e escuto a Educação Infantil, pergunto-me sobre as práticas que, apesar de ultrapassadas, ainda se fazem presentes nos espaços que atendem a este segmento. Questiono sobre como os avanços da Academia e da própria legislação educacional podem, por vezes, não ser suficientes para que as crianças tenham uma educação que, verdadeiramente, respeite as suas especificidades e seus modos infantis de viver no mundo.

Na narrativa apresentada, percebo claramente a existência das concepções de avaliação que atravessavam as práticas pedagógicas quando a Educação Infantil não era considerada obrigatória. A lógica positivista reforçava o foco no desenvolvimento das crianças, em um tempo determinado, trazendo consigo as práticas pautadas na dicotomia entre o saber e o não saber (ESTEBAN, 1993).

Compartilhar minhas memórias, principalmente, as memórias enquanto criança que fui, corrobora para a reinvenção do que pretendo ser na trajetória docente que privilegia as múltiplas vivências da primeira infância e a concebe como fio condutor do trabalho pedagógico de todo o período de escolarização das crianças, pois, é no encontro entre os sujeitos, sejam estes eu e os leitores deste trabalho ou as relações que estabeleci com as crianças e as professoras que fizeram parte deste estudo, que se dá a experiência humana compartilhada a qual parece ser “atropelada” pelo aceleração que a vida nos impõe. Encontro em Pérez (2006, p. 19) elementos que ratificam essa ideia.

Nos fragmentos de memória encontramos atravessamentos históricos e culturais, fios e franjas que compõem o tecido social, o que nos possibilita ressignificar o trabalho com a memória como uma prática de resistência. Isso implica pensar a sala de aula e a escola como espaço plural que congrega diferentes sujeitos e diferentes culturas, que expressam diferentes formas de organizar o real e responder aos desafios da vida cotidiana.

Com o objetivo de realizar o trabalho de campo, que faz parte da pesquisa que ora apresento, estava indo para uma escola pública localizada bem no coração da comunidade que nasci e venho crescendo; então, eu sabia que, mesmo com o passar dos anos, a realidade desse local não tinha mudado tanto assim e, logo, seria reflexo nos espaços escolares do entorno. Questionei: Esse pensamento não parece ser preconceituoso? Contudo, percebi, em seguida, que depois de ter conseguido, de certa forma, “furar a bolha”, estava voltando à realidade que, um dia, foi minha – embora não tenha sido estudante da escola em questão – e que, portanto, agora era a minha vez de fazer alguma diferença, assim como fizeram comigo em outrora.

Novamente, ao recorrer à minha memória escolar, lembro-me muito bem de uma professora que se chamava Lina; ela era professora de Língua Portuguesa e nos dava aula na escola municipal em que cursei o Ensino Fundamental (na época, antiga 5ª a 8ª série), nesse mesmo bairro. Ela era uma figura de bastante respeito na escola, por seus muitos anos de magistério e, entre os estudantes, “tida” como uma professora rígida, sisuda e conteudista, afinal, como não ser, se ela colocava, no quadro, mais de 50 frases para que fosse feita a classificação das orações em subordinadas, coordenadas, adversativas etc.; ou ainda, nas produções textuais, fazia-nos pensar e escrever sobre a realidade que nos cercava; incentivava a escrita de letras de *rap* e, naquela época, disputas de rimas que cantassem essas memórias, como faço.

A questão é que, na ocasião, eu não significava como hoje, apesar de ter sempre um sentimento que aquela professora era especial, de alguma forma, e as palavras que ela proferia, sempre ao iniciar as suas aulas, ecoam até hoje, o que, inclusive, justifica ela estar presente na minha escrita agora. Ela dizia, entre outras coisas, mais ou menos assim: *“Vocês precisam entender que eu saio de casa, todos os dias, para que vocês sejam alguém, em algum lugar no mundo; e eu não coloco essas várias frases no quadro porque a Língua Portuguesa diz ser importante. Eu faço isso porque é direito de vocês; porque acredito na educação que vocês têm acesso aqui e me importo muito com isso”*.

A turma ficava em silêncio. Alguns, processavam aquele discurso; outros, provavelmente, nem davam atenção; mas, ela falava, essa frase, quase como um mantra e, repetidamente, mudando expressões ou o momento da fala. Não perdia a oportunidade de “plantar” a criticidade em nós.

Novamente, Manoel de Barros (2010) me faz ressignificar essa memória *escre(vivida)*, pois percebo que esse tempo experimentado se aproxima do que o autor chama de “quintal”, em seu poema *Achadouros*, podendo, facilmente, se assemelhar a um lugar onde brincávamos e que, hoje, tenho a sensação de ter sido uma experiência bem maior do que a capacidade de entendimento que eu tinha naquela época, afinal: “[...] A gente só descobre isso depois de grande. A gente descobre que o tamanho das coisas há que ser medido pela intimidade que temos com as coisas” (BARROS, 2010, p. 14).

Hoje, 17 anos depois dessa experiência, quando eu nem imaginava que seguiria a carreira docente, entendo e sinto a missão que é ser educadora nesse país, especialmente, de um público marginalizado em que, historicamente, vem sendo negado o direito a uma educação verdadeiramente libertadora. Nesse contexto, entendo que a minha fala inicial sobre como pensar a realidade que me cerca ser ou não preconceituosa, afirmo que não se trata de

preconceito, mas sim, de resistir e, para isso, considerar a urgência de mudança do que vem sendo velado no cenário social/educacional, especificamente, de Costa Barros.³

As crianças daqui precisam de professoras como a Lina; as crianças, desse lugar, dependem de educadores que acreditem no potencial delas, que vejam para além da realidade violenta que ainda as cercam; as crianças necessitam de uma educação que seja caminho para a alegria; e isto começa, para muitos e muitas, na Educação Infantil, campo de estudo e de possibilidade inegociável de infâncias livres.

Mais que isso, associada a uma perspectiva crítica que reconheça e valorize as crianças e suas famílias como sujeitos de direito a partir de princípios constitucionais e postura democrática, as políticas públicas precisam superar a antiga discussão dicotômica entre a quantidade X qualidade, bem como o reconhecimento da cultura local X rebaixamento das condições de oferta que, por vezes, adere um discurso impregnado do que Rosemberg (2007) denomina atendimento “pobre para pobre”.

Nessa direção, Ana Paula Soares da Silva et al. (2023, p. 03) salientam que:

Essa herança histórica, de um conjunto articulado de desigualdades regionais, de classe, raça, gênero e local de moradia, clama por ações de diferentes atores sociais na elaboração e execução de políticas públicas que visem à democratização da Educação Infantil e à superação daquilo que a própria Rosemberg denomina de “maldição de Sísifo” (ROSEMBERG, 2003); uma metáfora que exprime as idas e vindas das políticas públicas de creche e pré-escola que sofrem revezes a depender das concepções de Educação Infantil, infância, pobreza e, principalmente, do papel do Estado. Essa condição, apesar de avanços, caracteriza a Educação Infantil como um problema público crônico, com demanda de tipo recorrente (RUA, 1997), que persevera na agenda pública.

Por falar (mais) de infância, afirmo que a compreendo como um estado de ser, como condição de experimentar relações e afeto. A infância é algo próprio da existência humana (KOHAN, 2011), independentemente da idade cronológica do sujeito; a infância é, portanto, um movimento em que, principalmente, as crianças nos convidam a estarmos infantilmente no mundo. “Infanciar”, nesta pesquisa, é lido como verbo, como ação; é um ato político e poético, é presença, potência, sonoridade, movimento. É afirmação.

Sobre a vivência desses corpos infantis nos espaços escolares, visito as leituras de Walter Benjamin (1987), pensador berlinense, nascido em 1892, que conheci através de uma disciplina no primeiro ano do Mestrado. Seus escritos trazem uma narrativa única, mostrando-se fundamental nas discussões a respeito da infância como categoria social e o lugar da criança como sujeito da história, além de dar destaque, através de sua memória enquanto criança, sobre

³ Bairro da zona norte do Rio de Janeiro.

as experiências infantis capazes de construir significados e sonhos diferentes da visão adultocêntrica ainda hegemônica nas relações. Nesse sentido, nas palavras de Kramer (1996, p. 31):

Benjamin revela um profundo e sensível conhecimento sobre a criança como indivíduo social e fala de como ela vê o mundo com seus próprios olhos, não toma a criança de maneira romântica ou ingênua, mas a entende na história, inserida numa classe social, parte da cultura e produzindo cultura.

O autor situa o ser criança como produtora de história e de cultura, como alguém que analisa e se coloca no mundo por seus próprios olhos, subvertendo as ordens estabelecidas, que aqui dou destaque para o período escolar e a relação com a leitura e a escrita em que percebo ser um importante momento de descoberta entre a criança e o mundo letrado que a cerca, cabendo o questionamento: Quais memórias infantis estamos sendo responsáveis por construir, a começar pela Educação Infantil?

No seu pequeno escrito, denominado *O Jogo das Letras*, chama atenção a forma como o citado autor se coloca frente ao que entende por memória e, principalmente, como relaciona essas lembranças e saudade aos momentos vividos nos seus primeiros anos de vida, quanto a uma experiência que podemos dizer ser a alfabetização.

[...] Seja como for para cada pessoa há coisas que lhe despertam hábitos mais duradouros que todos os demais. Neles são formadas as aptidões que se tornam decisivas em sua existência. E, porque, no que me diz respeito, elas foram a leitura e a escrita, de todas as coisas com que me envolvi em meus primeiros anos de vida, nada desperta em mim mais saudades que o jogo das letras (BENJAMIN, 1987, p. 105).

No ato de rememorar o vivido, ele discorre sobre a saudade que sente de um tempo que não é mais o de agora, afirmando que pode, atualmente, manipular o jogo das letras, porém, não mais como fizera enquanto criança, pois aquela experiência foi única e encapsulada em um tempo específico, como se a lembrança fosse o encontro do presente e do passado.

Entendo que a ideia do autor fortalece a experiência docente que se coloca como responsável pelas memórias que as crianças terão desse período tão importante, singular e temporal da experimentação que decodifica símbolos, desenha letras e viaja em histórias através das leituras. Para Walter Benjamin (1987, p. 105):

[...] A mão pode ainda sonhar com essa manipulação, mas nunca mais poderá despertar para realizá-la de fato. Assim, posso sonhar como no passado aprendi a andar. Mas isso de nada adianta. Hoje sei andar; porém, nunca mais poderei tornar a aprendê-lo (BENJAMIN, 1987, p. 105).

Ainda imersa na obra de Benjamin, percebo a importância e, principalmente, a versatilidade de seus escritos que, neste trabalho, contribuem com os estudos da infância. Em cada fragmento de texto mencionado, é possível vislumbrar a potencialidade dos escritos do autor, mostrando que ele foi um estudioso à frente de seu tempo e que sempre teve um olhar atento e afetuoso ao lugar das crianças na sociedade. Essa sensibilidade me aproxima de suas reflexões e influencia a minha escolha em privilegiar seus escritos, mesmo que o referido autor não faça parte da bibliografia principal desta pesquisa.

Nesse sentido, destaco os relatos de Benjamin no texto, *As Cores*, em que ele afirma ser as crianças presas do colorido das coisas, seja das cores do céu, de uma joia ou de um livro. Senti-me assim quando entrei na escola pesquisada pela primeira vez: uma “presa fácil” daquele colorido que se apresentava aos meus olhos, e não estou me referindo ao colorido literal do prédio, mas das cores que as crianças e suas infâncias reluziam frente à minha pesquisa: “[...] Coisa semelhante se dava com as bolhas de sabão. Viajava dentro delas por todo o recinto e misturava-me ao jogo de cores de suas cúpulas até que se rompessem” (BENJAMIN, 1987, p. 101).

O tempo, conceito citado e vinculado à infância, entendida como a primeira etapa da vida das crianças, o início da trajetória, logo, torna-se algo relativo ao que as crianças virão a ser no futuro. Nesse sentido, a educação pensada para esse segmento tende a ser instrumento que possa assegurar um futuro melhor, seguindo, então, uma ideia cronológica dessa infância, amarrada a um tempo limitado. A ideia aqui vislumbra uma infância atemporal que, apoiada em Kohan (2004), traduz o conceito *devir-criança* (DELEUZE; GUATTARI, 1997) enquanto uma experiência infantil que não se limita à fase cronológica da criança, mas uma força capaz de habitar corpos, desconsiderando as suas idades. O devir-criança é o encontro entre um adulto e uma criança, aproximando o primeiro da potencialidade existente no segundo. O autor complementa, afirmando que, ao seguir essa forma de pensar, o que se valoriza: “É a infância como intensidade, um situar-se intensivo no mundo; um sair sempre do ‘seu’ lugar e se situar em outros lugares, desconhecidos, inusitados, inesperados” (KOHAN, 2004, p. 63).

Eu sabia que a pesquisa de campo seria a etapa que mais faria sentido para o estudo que me propus a realizar; a força criativa e a riqueza das relações, lá estabelecidas, assim como, as tessituras dos escritos de Walter Benjamin (1987), foram um convite à diversidade própria do fazer docente e ao inesperado do cotidiano escolar. Como se estivesse em um ato infantil, vestida com essa força motriz, própria da infância, viajei nas aquarelas das bolhas de sabão enquanto pesquisava as crianças, suas narrativas e suas infâncias.

Refletindo sobre o que nos diz Walter Kohan (2007a), entrei na escola, buscando novos inícios, novas políticas para as infâncias, sem a pretensão de normatizar um tipo ideal de criança ou o tipo de sociedade que uma criança deve construir, portanto, esse encontro objetivou “promover, desencadear, estimular nas crianças e em nós mesmos essas intensidades criadoras, disruptoras, revolucionárias, que só podem surgir da abertura do espaço, no encontro entre o novo e o velho, entre uma criança e um adulto” (KOHAN, 2007a, p. 98).

A Escola Municipal José Pedro Varela,⁴ foi uma escolha. A educação pública significa a minha trajetória, logo, estudar sobre crianças que frequentam espaços de Educação Infantil do município do Rio de Janeiro e, portanto, vivenciam as dores e delícias da educação pública desse país, é a minha missão profissional e de vida frente às possibilidades de transformação da realidade delas. Esse é o meu lugar de fala, e a minha atenção, nesta pesquisa, está direcionada em defender uma prática genuinamente infantil, principalmente, com as crianças das classes populares.

O percurso rumo ao tema da pesquisa

“Mas, por que o curso de Pedagogia?”; “Para que se esforçar para estudar sobre crianças?”; “O que de tão desafiador existe na Educação Infantil?”; “O que, de tão especial, faz uma professora que trabalha com essa etapa?”; “Não é só cuidar, desenhar, folhinhas e massinha?”; “Mas, não é muito pequeno(a) para ir à escola?”. Pois, bem, eu poderia ficar por páginas e mais páginas, escrevendo as perguntas e afirmações que ouvi durante a minha trajetória entre a graduação e o ingresso no Mestrado; os questionamentos não são isolados no tempo, mas reflexos da desvalorização histórica da educação no Brasil, em especial, a visão assistencialista, ainda presente, na educação para as crianças pequenas.

Para além do desconhecimento sobre os estudos acadêmicos que, apesar de sérios e consolidados, ainda são recentes na política educacional brasileira, há, no imaginário social, a ideia de subalternidade das categorias que tratamos neste estudo: refiro-me ao magistério para a primeira infância, as crianças, e os seus fazeres infantis, e a educação pública. Tais questões me incomodam e impulsionam, através dos estudos desta pesquisa, a mudança de paradigma e a desconstrução dessa forma de olhar as crianças, os profissionais que, com elas, trabalham e os espaços que ofertam a educação pública.

⁴ Explicarei o contexto mais adiante.

As crianças despertam a minha curiosidade e interesse bem antes do início da Graduação em Pedagogia, pois meu olhar pesquisador, ainda que não fosse consciente e intencional, percebia a forma singular com que as crianças significam o mundo. As brincadeiras repetidas, as perguntas infinitas, as maneiras múltiplas de explorar e negociar, todas estas características indicam o fazer científico gerado pela curiosidade, pela necessidade de descobrir algo. Portanto, na tentativa de entender como se davam essas relações nos espaços escolares, ao ingressar na graduação, eu sabia, de alguma forma, que eu pesquisaria crianças; comecei, então, pela lupa teórica do currículo.

Foi no Grupo de Pesquisa *Currículo, Sujeitos, Conhecimento e Cultura*, coordenado pela Prof.^a Dra. Alice Casimiro Lopes, que iniciei a trajetória de estudos sobre o que viria a ser o meu primeiro questionamento sobre as crianças no universo escolar e que se constituiu na minha Monografia de conclusão de curso: *Lógicas que imobilizam: sentidos de corpo e movimento na política de Base Nacional Comum Curricular para a educação infantil*.

Nesse período, “mergulhei” em algumas políticas curriculares e tive o privilégio de estudar sobre currículo em um momento em que havia uma forte discussão sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2017), sendo ela homologada no ano de 2017. Os referidos estudos me faziam questionar: Como um currículo pensado para a Educação Infantil significa as relações com o corpo e o movimento das crianças em idade pré-escolar? Aprender parado, quieto e em fila? O corpo serve apenas para “carregar” a cabeça das crianças? E o pensamento/cognitivo é mais importante que as expressões e movimentos corporais? Estas e outras perguntas que indagam sobre a separação entre corpo e mente, numa civilização que hipervaloriza a racionalidade em detrimento de outras possibilidades do fazer educativo, se debruça na promessa de um “futuro de sucesso” e foi o ponto de partida para que eu percebesse outros incômodos perante o processo de aprendizagem das crianças, em especial, crianças em idade pré-escolar.

Quase que, concomitante aos estudos que me levaram ao campo do currículo, comecei a cursar a disciplina de avaliação com a Prof.^a Dra. Virgínia Louzada, contemplada pela grade da Graduação em Pedagogia, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Conforme íamos avançando as leituras, percebia as aproximações entre os campos (currículo e avaliação), mais que isso: comecei a dar atenção às significações que ambos os campos atribuíam à Educação Infantil e, diante disso, decidi que daria continuidade aos estudos sobre a primeira etapa da Educação Básica, apoiada teoricamente no campo da avaliação.

Conforme anunciado no início do texto, ratificando que, em nossas trajetórias os movimentos não são lineares, a pergunta-problema desta pesquisa começa a nascer no momento

em que ingressei no Grupo de Estudos e Pesquisa em Política, Avaliação e Infâncias (GEPPAI), pois foi este espaço-formativo que me impulsionou na busca por entender como é pensado o trabalho pedagógico diante do processo de transição das crianças da Educação Infantil, especificamente de turmas pré-escolares para o 1º ano do EF, tendo a avaliação da aprendizagem como eixo de análise.

Parece não haver como escapar da avaliação classificatória, lógica que também permeia os espaços de atendimento à Educação Infantil, mas, felizmente, os estudos do campo da avaliação nos apontam caminhos que tornam possíveis escolher concepções defensoras de uma educação que interrogue as práticas pedagógicas que estão em disputa no cenário educativo brasileiro. O campo da avaliação produz sentidos sobre os eminentes desafios políticos e pedagógicos que os espaços escolares vivenciam e nos ajudam a conceber a educação pelo seu amplo sentido, permitindo ser vista para além de um conceito que objetiva medir ou atribuir valor. No bojo desta pesquisa, a avaliação é encarada como um instrumento pedagógico que viabiliza a escolha de caminhos a percorrer, desde que estes sejam pautados no respeito às múltiplas formas de aprender das crianças, sem perder de vista o compromisso social para com a educação das classes populares, bem como o protagonismo docente e a importância de sua formação continuada que, pela perspectiva de avaliação aqui defendida, é um ato reflexivo e de mão dupla, pois, através dela, é possível avaliar os processos de aprendizagem das crianças, ao mesmo tempo, que também nos avaliamos. Essa engrenagem dialógica projeta um pensar avaliativo próximo do que nos diz o mestre Paulo Freire (2013, p. 25): “Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender”.

Significar a avaliação pelo viés da diversidade amplia o seu sentido que, historicamente, limita o trabalho pedagógico desenvolvido nas escolas e, conseqüentemente, a potência da aprendizagem infantil. Diante desse contexto, defendo uma perspectiva de avaliação que amplifique as possibilidades do fazer educativo e que ainda tornem prazerosas, afetivas e acolhedoras a aquisição de conhecimento e a exploração do mundo pelas crianças, momento em que a mediação e a reflexão do(a) professor(a) com o seu fazer é indispensável.

Ainda que existam orientações oficiais contidas nos documentos educacionais para a Educação Infantil, que privilegiam a avaliação por todos esses aspectos mencionados acima, ratificando a importância de conceber práticas avaliativas processuais, se não houver um trabalho formativo de conscientização sobre as possibilidades da avaliação perante os processos pedagógicos, não será possível superar as perspectivas que, por anos, nos ensinam sobre a dicotomia entre o saber/não saber, certo/errado e, o mais grave, a responsabilização das crianças que não aprendem e/ou dos professores que não ensinam frente ao “fantasma” chamado

fracasso escolar. A avaliação, tal qual defendida neste texto, é o primeiro passo para a mudança dessa engrenagem cruel, que acaba por rotular e classificar crianças que estão apenas vivenciando a aquisição de conhecimento, cabendo à escola ser o espaço provedor e disseminador de projetos que possam romper com essa lógica.

Cada um no seu quadrado?

“Uma andorinha só não faz verão!”. E não faz mesmo! A presente pesquisa está atenta a dois segmentos da Educação Básica: pré-escola e 1º ano do EF. O primeiro, pertence à primeira etapa da Educação Básica, a Educação Infantil, e o segundo, inicia o Ensino Fundamental de 9 anos. Ambos, possuem um papel de extrema importância diante do processo de escolarização das crianças, contudo, disputam, entre si, sentidos e concepções acerca das relações e interseções estabelecidas em cada projeto de educação que representam. Desse ponto, nascem mais perguntas: A pré-escola é para brincar ou para preparar? Alfabetização só no 1º ano do Ensino Fundamental? Tem lugar para a brincadeira no 1º ano do EF? Existe diálogo entre os educadores dos dois segmentos? O que é essa tal transição, afinal? Essa criança, que chega ao 1º ano, o que sabe?

Muitas dúvidas surgem nesse processo de caminhada entre os segmentos comentados. Elas nascem dos mais variados espaços: as famílias não entendem, os educadores conflitam, os documentos educacionais não dialogam entre si e as crianças vivenciam, de forma concreta, essa dicotomia de poder ou não brincar, que tipo de comportamento ambos segmentos esperam delas ou como elas devem lidar com as propostas pedagógicas de cada etapa. Essa forma de pensar, produzida pela Psicologia do Desenvolvimento, que valoriza uma visão universal da criança, tem sido confrontada pelos estudos da criança (SARMENTO, 2015), cuja proposta é estudar a infância e as crianças a partir delas mesmas, rompendo com os modos hegemônicos de compreendê-las, ou seja,

[...] visão de uma criança universal, que percorre as mesmas etapas de desenvolvimento e que cresce e se assume como sujeito independentemente do contexto social e cultural em que nasce; a referência ao contexto cultural europeu e norte-americano como espaço balizador dessa pretensa universalidade da criança; a postulação da ideia de que a infância não tem identidade autônoma, mas é a idade “natural” das crianças enquanto seres em transição para a idade adulta (SARMENTO, 2015, p. 32).

E a avaliação, onde fica nesse enredo? Fica como “vértebra” do trabalho pedagógico realizado em cada etapa que, como já afirmado anteriormente, não é consensual e logo está em constante disputa de sentidos.

A Educação Infantil, etapa com características próprias, configura-se como um espaço de incentivo à vivência de múltiplas linguagens que possibilite a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças em suas várias dimensões. A avaliação, nessa etapa, pensada como instrumento de acompanhamento dos percursos infantis, torna-se ainda mais significativa diante da diversidade de desejos, pensamentos, tempo, movimentos e brincadeiras que constitui espaços como esses; contudo, existe o outro lado da “moeda” para a mesma fase, pois muitas instituições entendem que as práticas pedagógicas, especificamente em turmas pré-escolares, devem ser de cunho preparatório, com finalidade de antecipação dos conteúdos das etapas futuras à Educação Infantil. Este discurso se apoia na ideia de acelerar o processo de aprendizagem com vistas a colocar as crianças em vantagem escolar, cabendo perguntar: Correr para quê? Onde se pretende chegar? A lógica apresentada está pautada na burocratização da aprendizagem que acaba por limitar as experiências brincantes tão fundamentais às aprendizagens que perpassam o corpo e influenciam significativamente as conexões cognitivas das crianças.

Ao pensar em Educação Infantil, remetemo-nos às crianças e a estas, faço imediatamente a relação com o brincar, mas de que brincar estou falando? Trago um contexto escolar e, portanto, pedagogicamente intencional, mas será que precisamos didatizar também a brincadeira?

Ao refletir sobre a relação da criança com a brincadeira/brinquedo, logo pensei sobre a relação da pré-escola e os anos escolares seguintes, pois, da mesma maneira que o brincar vem sendo instrumentalizado e levado a uma limitante pedagogização, as práticas da pré-escola vislumbram o que virá no futuro, usando a brincadeira como recurso para o ensino. A defesa é que pensemos o brincar de verdade, sem compromisso com resultado, como a principal linguagem da Educação Infantil, assim como conceber as experiências vividas na pré-escola, por ela própria, e não com objetivos de servir a outro tempo que ainda nem chegou. Esse olhar, segundo Borba e Delorme (2017, p. 132), ratifica a ideia de que não se brinca para aprender ou para alguma coisa, pois:

[...] brinca-se para brincar, brinca-se de boneca para brincar de boneca e não para preparar-se para a vida adulta. Brinca-se de bombeiro para brincar de bombeiro e não para preparar-se para ser bombeiro ou para qualquer outra profissão. Como diz Lydia Hortélio, educadora e musicóloga brasileira, “brinca-se para ser feliz. É preciso brincar para afirmar a vida”.

No 1º ano do Ensino Fundamental, caberia pensar a continuidade dos processos de aprendizagem, entendendo as diferentes significações das crianças e o tempo não linear de cada uma delas diante da aquisição do conhecimento, premissa, inclusive, defendida pelos principais documentos, orientadores e oficiais, voltados para esse segmento. Porém, em linhas gerais, o cenário real traz a avaliação, não como conceito ou instrumento de acompanhamento, mas a partir de provas sistematizadas que objetivam medir a aprendizagem das crianças, classificando-as em níveis universais descontextualizados.

A preocupação com a alfabetização, nessa fase, é uma realidade e, de fato, deve ser, mas a que preço? As crianças, egressas da Educação Infantil, quando inseridas em rotinas que, potencializadas pela brincadeira, promovem a construção do conhecimento delas, chegam a uma turma de 1º ano, por vezes, com a mesma idade e se deparam com espaços físicos enfileirados, trabalhos pedagógicos de cunho mecânico e repetitivo e uma atmosfera emocional que hipervaloriza a seriedade, a rigidez e a não movimentação corporal.

Os(as) professores(as), imersos(as) nesse cenário, têm suas práticas imbuídas de ações que fazem parte da cultura em que estão inseridos(as) e das crenças que expressam certo modo de ver e agir no mundo. No que tange à avaliação, esse modo de significar o mundo é, historicamente, influenciado pela lógica classificatória e seletiva.

Se na pré-escola, a avaliação parece ficar sem espaço – afinal, sem atribuição de notas, para que serve a avaliação (contém ironia)? –, no Ensino Fundamental, ela ganha centralidade e essa lógica se dá em meio a outra questão: Qual o papel social da escola e da profissão de professor? “[...] Ninguém dirá que a função da escola é selecionar, classificar, excluir. Ninguém ousaria, entendendo a educação escolar como um bem universal, dizer que a escola deveria ficar apenas com os melhores” (FERNANDES, 2006, p. 10). Entretanto, é necessário falar sobre o óbvio para defender o papel da escola pública como um bem universal e assim chegar mais perto de uma discussão consciente acerca das propostas pedagógicas/curriculares em que a avaliação, operada pela lógica classificatória, tem lugar privilegiado frente à manutenção das desigualdades sociais.

A presente pesquisa traz, em sua “espinha dorsal”, as relações que a Educação Infantil e o 1º ano do EF possuem, entre si, referentes às políticas educacionais produzidas pela Rede Municipal do Rio de Janeiro, às práticas pedagógicas desenvolvidas a partir dessas políticas, atravessada pelas concepções de avaliação que são projetadas pelas professoras e equipe gestora da Escola Municipal José Pedro Varela.

O texto está dividido em cinco partes, conforme descrito a seguir:

Capítulo 1: “A escola, sua rede e a observação do cotidiano”, momento em que descrevo a experiência empírica da pesquisa de campo autorizada pela Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (SME/RJ) e realizada na Escola Municipal José Pedro Varela, localizada no bairro de Costa Barros. Os capítulos 2, 3 e 4 contemplam as entrevistas realizadas com duas professoras da pré-escola (Pré I e Pré II), uma professora do Ensino Fundamental e uma Coordenadora Pedagógica, pertencente à equipe gestora da Instituição escolhida, contexto em que promovo uma discussão teórica do trabalho a partir das significações que as educadoras projetam em suas respostas, conforme a seguinte categorização: 2) Capítulo 2 “As entrevistas: o que as educadoras refletem quando falam: Perguntas Iniciais e Qualidade, Oferta e Infraestrutura”, momento que oportunizo os diálogos sobre infância e avaliação, somado às perguntas sobre as concepções de qualidade na Educação Infantil, estrutura física da Unidade Escolar pesquisada e questões relativas às condições de trabalho das professoras; 3) Capítulo 3 “As entrevistas: o que as educadoras refletem quando falam: Natureza do Trabalho Pedagógico na pré-escola e no Ensino Fundamental e Processo de Transição entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental”, neste eixo, as perguntas se referem aos objetivos dos projetos de ambos os segmentos, bem como a participação das crianças nos processos pedagógicos e avaliativos, incluindo, as propostas perante o processo de transição, ou seja, busca-se perceber as concepções, relações, avanços e dificuldades que são estabelecidos na passagem entre os segmentos; 4) Capítulo 4 “As entrevistas: o que as educadoras refletem quando falam: Equipe Gestora pelo olhar da coordenadora pedagógica”, item que produz sentidos para as perspectivas de gestão escolar democrática e avaliação institucional. Por fim, sinalizo encaminhamentos que finalizam o que foi discutido em todo o trabalho, considerando as percepções levantadas pela pesquisa sobre o processo de transição vivenciado pelas crianças entre as etapas observadas, analisando as concepções de avaliação que se hegemonizam na disputa de sentidos. Entendo, sobretudo, que este estudo abre muitas outras possibilidades de se refletir e pesquisar a avaliação no contexto da Educação Infantil.

Percurso teórico-metodológico

Compreendo esta pesquisa como mais uma produção para o campo da Educação. Nesse sentido, a concepção teórico-metodológica, que orienta o trabalho, está, sobretudo, nas contribuições da área da avaliação, considerando as produções já existentes e a importância que a Educação Infantil tem tido para a Educação Básica desde a Constituição de 1988 (BRASIL, 1988) até os dias atuais.

Portanto, apresento uma revisão bibliográfica, na qual destaco as contribuições de Esteban (1993), Hoffmann (2009), Luckesi (2005, 2011)⁵ e Louzada (2017, 2020, 2021,⁶ 2023) que discutem as tensões da avaliação da aprendizagem na Educação Infantil, os impactos da lógica preparatória em turmas pré-escolares, com vistas às etapas futuras, bem como o lugar da alfabetização nessa etapa. Dialogando com as infâncias que habitam a Educação Infantil, encontro em Kramer (2007, 2011,⁷ 2013), Qvortrup (2010a, 2010b, 2011), Fernandes (2006, 2009) e Sarmiento (2003, 2011), uma potente discussão sobre as significações da infância, contemplando as suas relações históricas que influenciam o pensar sobre as crianças e o fazer educacional contemporâneo. Para os sentidos produzidos sobre o processo de transição entre os segmentos Educação Infantil e Ensino Fundamental, Barboza (2020) e Pina (2019) trazem reflexões sobre esse período, apontando os desafios existentes, as dicotomias diante das práticas pedagógicas e os desencontros das políticas que orientam o trabalho educativo nas escolas. E ao que se refere à avaliação institucional, Freitas et al. (2012) nos apresentam os três níveis de avaliação (sistema, institucional e aprendizagem), oferecendo o entendimento básico de funcionamento e a interação desses processos dentro das instituições escolares. Esses e outros autores me ajudam a entender a relação entre Educação Infantil, avaliação, aprendizagem, infâncias e alfabetização.

Muitos são os desafios de construir uma pesquisa em que, parte dela, se dá junto ao cotidiano escolar, principalmente tendo, como eixo de análise, a avaliação da aprendizagem. As observações propiciadas pela pesquisa de campo afetaram e foram de fundamental importância perante as relações e definições que precederam o processo da escrita deste texto.

Os caminhos escolhidos que, inicialmente, compuseram um certo formato, foram modificando-se, conforme fui convivendo, observando, afetando, e sendo afetada, por aquele contexto tão “Escola Municipal José Pedro Varela” de ser. Ainda que eu carregasse as minhas intenções e questões, a falta de certezas, o acolhimento do inesperado e estar disponível para (re)pensar novas direções, em todo o tempo, me acompanharam nesse movimento de construir, junto às crianças e professoras, a pesquisa que deixou de ser somente minha, passando a ser nossa. Transformação que também impactou o meu entendimento sobre a metodologia desta pesquisa: percebi que, apesar de intencional e planejado, o trabalho não poderia estar

⁵ O autor não se refere à Educação Infantil em seus estudos, mas é considerado, neste trabalho, por se constituir como referência na questão da avaliação da aprendizagem.

⁶ Em parceria com Amancio e Rossato.

⁷ Em parceria com Nunes e Corsino.

previamente definido, pois seu desenho se constituiria no decorrer da caminhada. Nesse movimento de não ter, previamente, definidos todos os procedimentos metodológicos, a caminhada foi sendo construída com os sujeitos conforme as demandas, desafios e inquietações iam surgindo, o que possibilitou fazer escolhas que, antes da experiência empírica, não tinham sido pensadas.

Exatamente, por isso, o presente estudo, desejando apreender o processo de transição vivenciado pelas crianças entre os segmentos, considerando as relações estabelecidas entre a avaliação e o trabalho pedagógico desenvolvido em cada etapa, está situado no âmbito de uma investigação qualitativa, categoria que demanda maior interação e que, portanto, se aproxima do que nos diz Welter (1998 apud PARENTE, 2004, p. 139-140) sobre a necessidade, enquanto pesquisador(a), de:

[...] desenvolver uma compreensão da complexidade do processo, recorrendo à interpretação, uma característica distintiva de investigação qualitativa (Erickson, 1989; Stake, 1998), suportada em diversas interações entre a investigadora e as educadoras num processo partilhado de construção de compreensão. Só a orientação de investigação qualitativa torna possível uma abordagem capaz de ter em conta a complexidade das interações sociais [...].

Digo isso, pois a ideia inicial era escrever um capítulo conceitual sobre a avaliação, entretanto, com tantas interações, fez-se necessário desenvolver a discussão teórica do campo mencionado, concomitante às situações que foram emergindo durante a pesquisa de campo, bem como diante das potentes narrativas que as educadoras trouxeram em resposta às suas entrevistas, enriquecendo e dando consistência a um trabalho que se propôs a dialogar com as professoras, enfrentar os desafios postos ao cotidiano escolar junto delas e, principalmente, refletir coletivamente sobre a qualidade do trabalho pedagógico oferecido para as crianças pertencentes à Educação Infantil, frente ao processo de transição para o 1º ano do EF que elas vivenciam.

Foi nesse cenário, que a entrevista semiestruturada possibilitou a partilha de questões, pois, apesar de eu ter um roteiro com perguntas pré-determinadas, foi possível, através do diálogo construído no processo das nossas relações cotidianas, refletir sobre tantas outras questões que foram surgindo e, conseqüentemente, potencializaram o momento das entrevistas, sem perder de vista pequenas mudanças no roteiro pré-estabelecido que possibilitaram enriquecer o diálogo entre as professoras entrevistadas e a pesquisadora.

Desde o momento em que definimos ser a pesquisa de campo uma das etapas da pesquisa, assumi o compromisso de não ser apenas uma pesquisadora que observaria e coletaria

os dados daquele contexto. Escolhi, orientada pelos princípios metodológicos da pesquisa-ação-participante, atuar, de maneira participativa, junto à produção de saberes que foram constituindo-se e fortalecendo aquela comunidade para o enfrentamento de problemas, ou seja, a minha presença, naquele espaço, significava somar esforços, participar ativamente “com vistas à transformação social, não se tratando, portanto, de uma simples consulta popular, mas sim do envolvimento dos sujeitos da pesquisa em um processo de reflexão, análise da realidade” (TOLEDO; JACOBI, 2013, p. 156). Explicando melhor: a intenção por trás dessa opção metodológica era vivenciar um duplo movimento: enquanto realizava a pesquisa e me beneficiava deste ato, assim como, após o término da pesquisa, seria possível deixar minhas contribuições para futuros/as pesquisadores/as que se interessassem pelo escopo deste trabalho; o desejo era contribuir, de alguma forma, para provocar fissuras em algumas lógicas na realidade daquela instituição escolar, trazer contribuições fundamentadas nos meus estudos na área da avaliação, especificamente falando, da avaliação na Educação Infantil.⁸

A observação participante, a que me refiro, é aquela que não está isenta, muito menos neutra, diante do cotidiano escolar em que eu estava inserida. Integrada aos outros que compuseram aquele espaço, eu observei e vivenciei, junto a eles, as experiências que descrevo no primeiro capítulo deste texto. Diante disso, encontro aproximações importantes na definição de observador-participante, de Lüdke e André (1986, p. 29):

O “observador como participante” é um papel em que a identidade do pesquisador e os objetivos do estudo são revelados ao grupo pesquisado desde o início. Nessa posição, o pesquisador pode ter acesso a uma gama variada de informações, até mesmo confidenciais, pedindo cooperação ao grupo. Contudo, terá em geral que aceitar o controle do grupo sobre o que será ou não tornado público pela pesquisa.

Falo de um contexto que vivencia a experiência motivadora das inquietações desta pesquisa, já que a escola, em questão, atende os dois segmentos estudados e enfrenta os desafios pedagógicos da transição entre eles; portanto, a pesquisa referenciada, pautada nos princípios metodológicos da pesquisa-ação-participante, está debruçada em possibilitar, a essa comunidade escolar, a tomada de decisões para a solução de problemas coletivos a partir da valorização da reflexão crítica, postulada por Paulo Freire (2013), diante da problematização da realidade que se apresenta.

Nesse sentido, Toledo e Jacobi (2013, p. 158) colaboram com este estudo ao afirmarem que:

⁸ Desenvolverei o assunto, de forma detalhada, mais adiante.

[...] ao posicionar-se como um instrumento de investigação e ação à disposição da sociedade, a pesquisa-ação exerce também uma função política, oferecendo subsídios para que, por meio da interação entre pesquisadores e atores sociais implicados na situação investigada, sejam encontradas respostas e soluções capazes de promover a transformação de representações e mobilizar os sujeitos para ações práticas.

Percebi, assim que cheguei à escola, que aquele estudo só seria possível quando as professoras entendessem do que se tratava a pesquisa, pois falar de avaliação na Educação Infantil ainda é um desafio a ser superado e foi exatamente neste estranhamento, que as interações entre as questões que eu trazia e as concepções das professoras começaram a se encontrar. Contextualizo essa parte da minha vivência, já que foi, a partir desse primeiro conflito, que entendi a necessidade e a potência da pesquisa-ação-participante enquanto metodologia de pesquisa. Não éramos mais dois grupos (quem pesquisa e quem é pesquisado); vislumbrei que tínhamos um problema em comum e que, juntas, poderíamos caminhar para a resolução daquela questão, sem perder de vista que o nosso objetivo era oferecer a melhor educação e trabalho pedagógico possíveis para as crianças. A pesquisa-ação-participante, portanto, segundo Toledo e Jacobi (2013, p. 161):

[...] propicia a redução das distâncias entre pesquisadores, tomadores de decisão e atores, não se tratando, portanto, de uma simples ação experimental a serviço da pesquisa e nem de uma ação para resolver exclusivamente um problema sem a investigação de suas causas e consequências. A pesquisa demanda uma ação, que por sua vez demandará novas pesquisas, e essa interrelação será a base para uma possível transformação social.

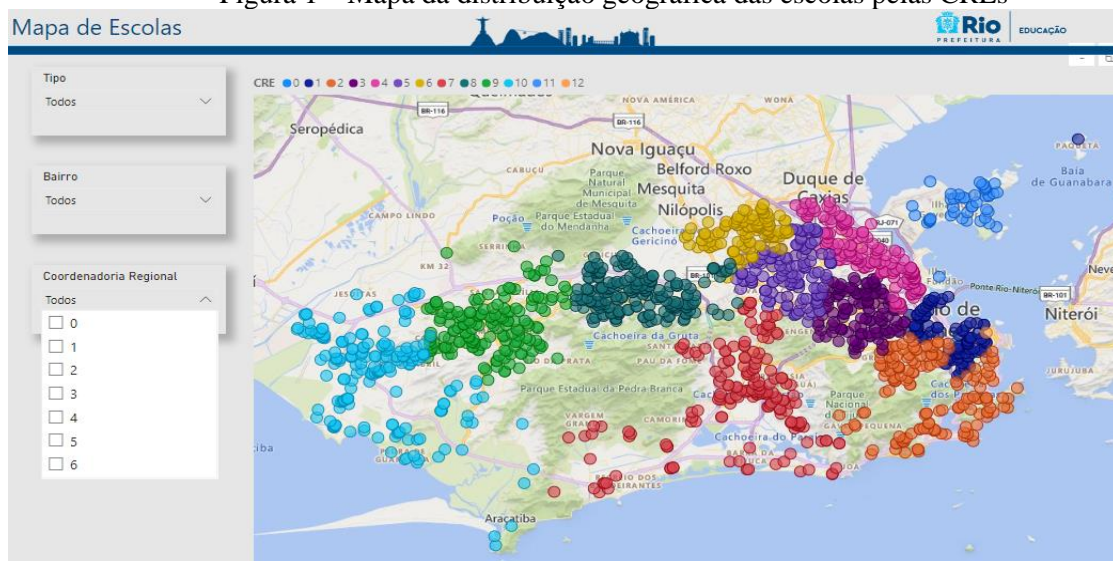
Ao pensar a pesquisa, de forma coletiva, a troca de conhecimento estabelecida naquele espaço, possibilitada pelo processo de participação, passa a ser inegociável; contexto propício para acessar os conhecimentos já existentes e, principalmente, para a produção de novos. Essa interação favorece não só ao fortalecimento dos indivíduos envolvidos na pesquisa, mas o exercício de uma reflexão constante sobre sua prática que aqui cabe destacar a relação pedagógica com as crianças, a partir de uma concepção de avaliação que seja também investigativa e reflexiva.

A pesquisa na Rede Municipal do Rio de Janeiro

Rio 40 graus
 Cidade maravilha, purgatório da beleza e do caos
 Rio 40 graus
 Cidade maravilha, purgatório da beleza e do caos
Fernanda Abreu⁹

A rede de ensino a qual a escola pertence, é a Rede Municipal de Educação do Rio de Janeiro (RJ), uma das maiores redes públicas da América do Sul, possuindo 1.544 escolas, onde 85.404 crianças estão matriculadas na pré-escola e 297.841 estudantes cursam o primeiro segmento que corresponde ao ciclo de formação (1º, 2º e 3º ano), somado ao 4º e 5º ano do Ensino Fundamental (RIO DE JANEIRO, 2023).

Figura 1 – Mapa da distribuição geográfica das escolas pelas CREs



Fonte: RIO DE JANEIRO, 2022e.

A Rede pública Municipal de educação carioca está organizada em 11 Coordenadorias Regionais de Educação (CREs), onde as escolas estão agrupadas por conta da localização geográfica. A Unidade Escolar escolhida¹⁰ para a realização desta pesquisa está submetida à 6ª CRE, localizada em Costa Barros, que administra 114 escolas, distribuídas em 14 bairros da zona norte da cidade do Rio de Janeiro, sendo eles: Coelho Neto, Barros Filho, Guadalupe, Anchieta, Acari, Pavuna, Deodoro, Ricardo de Albuquerque, Parque Anchieta, Costa Barros, Irajá e Parque Colúmbia, conforme as imagens abaixo (Figura 2):

⁹ ABREU, Fernanda; FAWCET, Fausto; LAUFER, Carlos. Rio 40 Graus. In: ABREU, Fernanda. **SLA 2 ~ Be Sample**. Rio de Janeiro: EMI, 1992. Vinil (12 faixas).

¹⁰ Os critérios utilizados para a escolha serão explicados adiante, quando a escola for apresentada.

Somado à criação física dessas unidades, outras iniciativas¹¹ acompanharam esse momento em que a Educação Infantil esteve no centro das atenções da Rede, são elas: a formação de professores, documentos orientadores do trabalho pedagógico desenvolvido especificamente na Educação Infantil, tais como as Orientações Curriculares para a Educação Infantil (RIO DE JANEIRO, 2010b) e o currículo próprio da Rede para o segmento (RIO DE JANEIRO, 2020a). Cabe destacar, em nível federal, os Indicadores de Qualidade (BRASIL, 2009) para a mesma etapa, levando em conta a importância do documento para o trabalho pedagógico realizado na Rede.

A formação dos profissionais, que atuavam com os bebês e as crianças matriculadas nesses espaços, foi pensada a partir do Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício para a Educação Infantil, criado pelo MEC, em 2005, visando proporcionar, aos professores sem a habilitação mínima exigida pela legislação vigente, a formação pedagógica necessária para a melhoria da qualidade de sua prática profissional através de um curso ofertado e certificado pela Rede.

Cabe destacar na Lei n.º 5.217, de 1º de setembro de 2010, também sancionada pelo então prefeito, em seu primeiro mandato (2009-2012), a criação, no Quadro Permanente de Pessoal do Poder Executivo do Rio de Janeiro, da categoria funcional de Professor de Educação Infantil (PEI), para atuação exclusiva no âmbito da Secretaria Municipal de Educação (SME). É preciso dizer que, enquanto categoria profissional, ainda temos um longo caminho pela frente, mas, a referida ação política ratifica a especificidade da Educação Infantil, reconhecendo a necessidade de se pensar o exercício de atividades docentes diante de práticas educativas que estejam em conformidade com o trabalho pedagógico oferecido para as crianças pequenas que, historicamente, carregam um viés assistencialista e, ainda, a presente desvalorização de profissionais que se dedicam aos cuidados e à educação dessa faixa etária.

As Orientações Curriculares para a Educação Infantil (RIO DE JANEIRO, 2010b), desenvolvidas a fim de orientar o trabalho pedagógico com as crianças em creches e pré-escolas da rede pública carioca, teve como principal objetivo reforçar a importância do planejamento pedagógico realizado, especificamente, com os bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas (BRASIL, 2017).

Já os Indicadores de Qualidade da Educação Infantil (BRASIL, 2009), documento criado no âmbito nacional e incorporado pela Prefeitura do Rio de Janeiro, visa ser um instrumento que pretende oferecer elementos para se pensar a qualidade do atendimento

¹¹ Descreverei, mais adiante, algumas políticas do atual prefeito sobre a questão.

oferecido à primeira etapa da Educação Básica, especificamente, para monitorar a aprendizagem e o desenvolvimento da criança por faixa etária, considerando cinco domínios: comunicação, habilidade motora ampla e fina, resolução de problemas e habilidades sociais.

Esse breve panorama das ações desenvolvidas pela Rede pesquisada quanto ao segmento Educação Infantil, justifica a relevância do presente estudo, bem como a necessidade de pesquisas que investiguem as práticas pedagógicas e as movimentações políticas e educacionais, dado o tamanho, a complexidade e a importância da primeira etapa da Educação Básica no cenário brasileiro.

Várias questões pessoais atravessam o meu movimento de pensar a educação pública e, portanto, uma pesquisa que pudesse desenvolver-se no contexto da SME/RJ significaria mais que um registro documental, mas um ato político de fazer, pensar e firmar a educação pública no campo científico. Por isso, uma das prioridades do presente estudo foi a formalização desta junto aos órgãos competentes, de modo a dar visibilidade à pesquisa empírica desejada.

Por se tratar de um estudo que envolve seres humanos, a pesquisa teve sua solicitação submetida à Plataforma Brasil e, em seguida, com o projeto autorizado pela mesma a solicitação, seguiu para o setor de Convênios e Pesquisas da SME-RJ, sendo deferida de acordo com o parecer favorável do Comitê de Ética em Pesquisa, da UERJ, por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), que garante a preservação da identidade das participantes. Posteriormente, a referida pesquisa teve a sua aprovação junto à Gerência da Educação Infantil (GEI) e equipe (E/SUBE/CPI/GEI) através do processo nº 07/001.763/2022.

Mencionei, anteriormente, alguns documentos incorporados pela Rede, palco do presente estudo, e, no ato da pesquisa de campo, tive acesso a outros que descreverei mais detalhadamente no primeiro capítulo do texto. Gostaria de chamar atenção para o movimento que é feito, diante da produção de documentos próprios da Rede, uma vez que tanto a Educação Infantil como o 1º ano do EF possuem documentos e orientações voltados para a definição do currículo e da avaliação. Destaco como importantes para entender as relações estabelecidas aos segmentos estudados no que se refere ao processo de transição, os seguintes documentos: 1) Currículo Carioca da Educação Infantil (RIO DE JANEIRO, 2020a), 2) Priorização Curricular (RIO DE JANEIRO, 2022c) e 3) Atividade Diagnóstica em Rede - ADR (RIO DE JANEIRO, 2022a).

O Currículo Carioca da Educação Infantil (RIO DE JANEIRO, 2020a) é um documento que, pautado nas principais orientações nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 1996, 2010a, 2010b, 2017), projeta a cultura da Rede Municipal do Rio de Janeiro diante das políticas e práticas pedagógicas atentas às especificidades da primeira etapa da Educação Básica.

Já a Priorização Curricular (RIO DE JANEIRO, 2022c) tem o objetivo de contribuir com o trabalho pedagógico dos professores que atuam em turmas do Ensino Fundamental e foi desenvolvida a partir do ano de 2020, no contexto histórico pandêmico da COVID-19.¹² No texto do documento, é posta a necessidade de relação entre ele e as habilidades do Currículo Carioca (2020a), afirmando que:

A Priorização Curricular não é uma nova proposta curricular da Rede Municipal de Ensino da cidade do Rio de Janeiro e não se norteia pela ideia de um currículo mínimo, mas pretende destacar as habilidades do Currículo Carioca que precisam ser contempladas em 2022, em uma orientação clara e objetiva do trabalho do professor (RIO DE JANEIRO, 2022c, não paginado).

Por fim, destaco a Atividade Diagnóstica em Rede (ADR) (RIO DE JANEIRO, 2022a), primeira ação avaliativa oferecida pela Rede e aplicada às turmas de 1º ano do EF, ou seja, crianças egressas da Educação Infantil. Junto a ela, foi produzido o Guia de Correção, que define, em seu conteúdo, critérios direcionados aos professores, para que estes possam diagnosticar a aprendizagem dos estudantes em relação aos objetivos de aprendizagem, sem caráter classificatório ou punitivo, contudo, como melhor abordado no primeiro capítulo, será possível compreender certa dissonância entre as propostas dos segmentos estudados e a eminente presença da lógica classificatória e excludente nos critérios estabelecidos pelo Guia de Correção, bem como a própria ideia de uma avaliação sistematizada para crianças recém-chegadas ao Ensino Fundamental.

Portanto, as relações estabelecidas entre os documentos citados são de grande importância para a presente pesquisa, pois faz emergir a lógica de avaliação que a Rede Municipal de Ensino do RJ tem privilegiado diante da educação ofertada para as crianças da Educação Infantil e do 1º ano do EF.

A pesquisa de campo traz maior sentido ao estudo, pois é “no chão na escola”, espaço atravessado pelas contingências e imprevisibilidades, que o cotidiano se materializa, mudando roteiros e mostrando a necessidade de recomeçar, se preciso fosse. Foi, neste contexto, que a pesquisa nasceu verdadeiramente, que muitos conceitos fizeram sentido, deixando de ser abstrações para tomar forma: forma de ser criança, de ser professora da primeira infância, de brincar junto, de olhar para dentro e de deixar-se afetar.

¹² A COVID-19 foi caracterizada como uma pandemia pela Organização Mundial da Saúde (OMS), no dia 11 de março de 2020, pelo registro de surtos da doença (síndrome respiratória aguda grave) em vários países e regiões do mundo. Conhecida em dimensão mundial, é considerada um dos maiores desafios sanitários já vivenciados na história recente e afetou diretamente os setores econômicos e educacionais que, atualmente, ainda sofrem seus reflexos.

A apresentação realizada, até o presente momento, aponta para a complexidade desse encontro entre os estudos da avaliação e os caminhos que foram sendo trilhados pela pesquisa junto às crianças, às educadoras e à equipe gestora da instituição escolhida. Dito isso, nos próximos capítulos, dando continuidade à discussão, apresentarei, no capítulo 1, a Escola Municipal José Pedro Varela, destacando as situações observadas e os dados registrados no período de imersão no campo, apontando as contribuições que os estudos sobre a avaliação propiciam ao fazer educativo, principalmente, para as crianças em idade pré-escolar e do 1º ano do Ensino Fundamental. Nos capítulos 2, 3 e 4, ainda debruçada nos estudos da avaliação, destaco o que as educadoras trazem em suas narrativas, através das entrevistas semiestruturadas que foram realizadas, enfatizando temáticas que versam sobre condições de oferta e infraestrutura, objetivo do trabalho pedagógico da pré-escola, questões relativas ao processo de transição entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental e os diálogos sobre a Avaliação Institucional, especificamente, no que tange à fala da Coordenadora Pedagógica no momento da entrevista, conforme veremos a seguir.

1 A ESCOLA, SUA REDE E A OBSERVAÇÃO DO COTIDIANO

[...]
 O sonho é meu e eu sonho que
 Deve ter alamedas verdes
 A cidade dos meus amores
 E, quem dera, os moradores
 E o prefeito e os varredores
 E os pintores e os vendedores
 As senhoras e os senhores
 E os guardas e os inspetores
 Fossem somente crianças...
*Os Saltimbancos*¹³

1.1 Quando pisei no “chão” da escola...

Imagem 1 – Visão da Escola



Fonte: MATTOS, 2008.¹⁴

¹³ BARDOTTI, Sérgio; BUARQUE, Chico; ENRIQUEZ, Luiz. **A Cidade Ideal**. In: SALTIMBANCOS, Os. Rio de Janeiro: Universal Music Ltda., 1977. Vinil (11 faixas).

¹⁴ MATTOS, Luciano. Morro da Pedreira + Escola Municipal José Pedro Varela. Postada em: 29/05/2008. **Flickrriver**. Disponível em: <<https://www.flickrriver.com/photos/114848362@N02/2534909303/>>. Acesso em: 05 jul. 2023.

E, finalmente, cheguei aonde quase tudo acontece: pisei no “chão” da escola! Cheguei com muito cuidado e respeito, por entender o que a escola pública representou durante todo o meu período de escolarização. Fui e, ainda sou, “filha” da educação pública, o que me fez recordar, quase instantaneamente, as inúmeras vezes que pisei com meu corpo miúdo nesses espaços que trazem, na memória, tantos sentimentos bons. Agora, adulta, e exercendo um novo papel social naquele contexto, estranhamente, o meu olhar curioso era o mesmo de anos atrás e, logo, a sensação desafiadora de estar fazendo algo, pela primeira vez, me invadiu por inteiro. Orientada, também, pelas bagagens que carrego nessa jornada, quis que esse encontro da pesquisa acadêmica com o campo fosse feito de diálogos, disponibilidade, momentos de aprendizagem mútua e afeto.

Instigada pelo título deste capítulo, o termo “cotidiano” traz, em si, o enorme desafio de explicar o contexto em que se dá a pesquisa. Porém, durante os momentos decisórios e de escolhas metodológicas, questionamos a utilização desse conceito visto que os estudos sobre o cotidiano não serão centrais neste texto, ainda que saibamos sobre a relevância e as contribuições do campo quanto às relações estabelecidas durante a pesquisa empírica que impulsionou e foi de fundamental importância para as hipóteses, lacunas e perguntas contidas nesta investigação. Acordamos, então, que os cotidianos desses espaços se fazem presentes, seja através das infinitas lembranças do período em que fui estudante ou, agora, com as questões trazidas pela pesquisa onde, muitas delas, inclusive, “nasceram” no cotidiano escolar. Importa dizer, concordando com Ferraço (2003, p. 159), que: “A escola pública é o nosso ‘lugar’. Não importa quão distante a vida nos tenha levado, estamos presos a esse ‘lugar’ chamado escola”.

Entendemos, portanto, que, nesses estudos “sobre”, mas, principalmente, “com” os cotidianos, “[...] apesar de pretendermos, nesses estudos explicar os ‘outros’, no fundo estamos nos explicando. Buscando nos entender fazendo de conta que estamos entendendo os outros. Mas nós somos também esses outros e outros ‘outros’” (FERRAÇO, 2003, p. 160).

Dessa forma, são as relações que o cotidiano oferece ao pesquisador, que fortalecem as produções de sentidos de uma pesquisa pensada inicialmente “sobre”, mas construída “com” os diversos atores. Nessa mesma direção, Ferraço (2003, p. 163) nos diz:

Os estudos “com” os cotidianos acontecem em meio ao que está sendo feito. Expressam o “entremado” das relações das redes cotidianas, nos diferentes *espaçotempos* vividos pelos sujeitos cotidianos. Acontecem nos processos de *tessitura* e *contaminação* dessas redes (Grifo do autor).

Escola Municipal José Pedro Varela, escola pública da Rede Municipal do Rio de Janeiro, pertencente à 6ª CRE e localizada no bairro de Costa Barros, zona norte do estado; Instituição que atende desde o segmento Educação Infantil até o 6º ano do Ensino Fundamental, apresentando 24 turmas e um total de 760 crianças/estudantes. A escola funciona em turno parcial, possui quatro turmas de Educação Infantil – duas em cada turno (manhã e tarde) –, divididas em pré-escola I (crianças de 4 anos) e pré-escola II (crianças de 5 anos), além de ter quatro turmas de 1º ano do EF, divididas em duas turmas por turno.

Em conformidade com o recorte desta pesquisa, que busca investigar como é pensado o trabalho pedagógico desenvolvido na Instituição escolhida frente ao processo de transição das crianças da Educação Infantil, especificamente de turmas pré-escolares para o 1º ano do EF, observei, tendo os estudos sobre a avaliação da aprendizagem como eixo de análise, três turmas de acordo com a seguinte divisão: a) duas turmas de Educação Infantil, divididas em Pré I e Pré II, com duas professoras diferentes e alocadas no turno da manhã, escolha feita devido às limitações de horário que eu tinha na ocasião; b) uma turma de 1º ano do Ensino Fundamental, também alocada no turno da manhã; e c) a participação da equipe gestora, mais especificamente, a partir de diálogos com a Coordenadora Pedagógica da escola. É importante mencionar que a escolha da turma do 1º ano foi baseada na sugestão da então Coordenadora Pedagógica, devido à vasta experiência docente em turmas de alfabetização da professora regente.

1.2 Pedro Varela: ainda sobre a escola e uma parte de mim...

Por volta do ano de 2003, eu, moradora do bairro Pavuna/Costa Barros,¹⁵ nas imediações do morro da Pedreira, ocupava as ruas do meu bairro, sempre acompanhada pela minha mãe, devido à pouca idade. Passava todos os dias em frente à Escola Municipal José Pedro Varela, pois ela compunha o caminho que eu precisava fazer para chegar onde era a escola em que eu estudava naquela época. Cursava a antiga 5ª série, na Escola Municipal Escultor Leão Velloso, já que a Escola Pedro Varela, apesar de ser mais perto da minha casa, atendia somente de 1ª a 4ª série. De todo modo, a Pedro Varela (como chamávamos) sempre esteve presente, seja fisicamente, uma vez que eu podia vê-la e ouvi-la do meu quintal, seja nas conversas de família, já que meu tio mais novo, e outros parentes próximos, tinham feito parte do corpo discente dessa Instituição. Com o tempo, fui percebendo que as escolas de um bairro contam a história de várias pessoas e têm impacto direto na vida delas. Curioso pensar que, naquela ocasião, nem

¹⁵ Costa Barros limita com a Pavuna, além de outros bairros, porém, são muito próximos. Por isso, é comum descrevê-los dessa maneira.

imaginava o que a vida preparava para o meu percurso escolar, tampouco os impactos positivos que a educação pública traria ao meu processo formativo.

Quando criança, o sentimento de pertencimento frente a esses lugares nem sempre pode ser tão expressivo, mas, hoje, entendo o sentido de resistência destes espaços, principalmente quando são essas instituições, uma das únicas possibilidades de subverter a lógica de violência de uma comunidade. Vejo o espaço escolar, bem como os discursos que o constitui, pela perspectiva política que o veste e que pode enfrentar as desigualdades do nosso país. Nas palavras do mestre Paulo Freire (2013), se é bem verdade que a Educação não pode mudar sozinha a realidade de alguém, tampouco, sem ela, é impossível que esta mudança aconteça.

Em 2022, 19 anos depois, a escolha pela Escola Municipal José Pedro Varela se dá por eu entender que a pesquisa, em uma instituição que oferte educação pública, laica e de qualidade, é de extrema relevância para o cenário educacional brasileiro, pois, atravessando gerações, estudando e trabalhando duro, tenho a oportunidade de devolver à sociedade tudo aquilo que, um dia, eu pude receber dessa educação pública que me constitui como indivíduo, em minha profissão, mas, principalmente, diante da responsabilidade que tenho com o coletivo desse país, em especial, o compromisso que assumo com a educação das crianças.

1.3 Fechar os olhos para enxergar melhor

Cheguei à escola e apresentei o meu projeto de pesquisa antes de submeter o mesmo às instâncias responsáveis na SME/RJ. Fui muito bem recebida pela coordenadora pedagógica da escola e, em nossa primeira conversa presencial, a equipe gestora expôs muitas questões que a escola estava enfrentando, a começar, por elas terem iniciado na gestão da escola no início do ano letivo de 2022. Contaram que a antiga gestão chegou a propor chapa em oposição a outra equipe, mas ambas não tiveram quórum de votação (comunidade, professores, servidores da escola) e, por isso, a SME/RJ designou a atual equipe para gerir a escola. Dentre os muitos desafios, o meu olhar pode perceber, inicialmente, algumas questões sensíveis quanto aos objetivos da minha pesquisa, pois, estruturalmente, o prédio não atendia, com qualidade, as especificidades da Educação Infantil. Mais tarde, pude entender que o atendimento a alguns segmentos era, na realidade, uma adaptação da escola, diante das demandas da comunidade que, por falta de vagas para turmas de pré-escola, precisou ofertá-las dentro da realidade estrutural da referida escola.

Na escola, em questão, não há espaço externo adequado para as crianças brincarem, não há parquinho nem quadra de esportes coberta. O espaço externo, visivelmente, é um risco para

a integridade física das crianças e, por isso, as educadoras não fazem atividades no local. O entorno também se torna um complicador devido aos vários episódios de operações policiais que causam insegurança em toda a comunidade escolar. O exposto aqui traz à discussão sobre a qualidade na Educação Infantil, preocupação que a equipe gestora demonstrou ter, uma vez que meu objeto de pesquisa também dialoga com esta qualidade estrutural que impacta diretamente o trabalho pedagógico desenvolvido na escola com as crianças pequenas.

Nesse cenário, a avaliação de contexto (MORO; COUTINHO, 2018) nos ajuda a entender esse processo, pois vinculada a uma avaliação preocupada com as condições de oferta e estrutura necessárias a instituições educativas que façam atendimento às crianças, defende a possibilidade de, coletivamente, pensar caminhos de enfrentamento a esses desafios, pautado em um movimento de autorreflexão institucional. Ainda, segundo as autoras:

A avaliação de contexto que aqui compartilhamos é entendida como um processo contínuo, planejado, negociado (neste aspecto, flexível e informado) e formativo. Por essas particularidades, implica uma metodologia dialógica que permite identificar as necessidades de mudança e, de maneira construtiva, planejar as alterações para a melhoria da qualidade dos serviços ofertados em uma instituição educativa para a pequena infância (MORO; COUTINHO, 2018, p. 93).

Dito isso, com a realidade que se apresentava a mim, naquele momento, busquei entender que, apesar dos múltiplos desafios, faz-se necessário enxergar a flor que nasce no asfalto. E utilizando-se do que nos diz Carlos Drummond de Andrade (1978, p. 16), o contexto pode até ser feio: “Mas é uma flor. Furou o asfalto, o tédio, o nojo e o ódio”.

1.4 Pré-escola: cadê a avaliação que estava aqui?

Uma vez apresentada pela coordenadora pedagógica às professoras, iniciei a rotina de pesquisa de campo junto às turmas, organizei meu cronograma, onde fiquei, o primeiro mês, com as duas turmas de pré-escola, alternando os dias em cada turma, e o segundo mês com uma turma de 1º ano do EF.

“Mergulhei em casos” que iam sendo apresentados pelas professoras, mas, principalmente, pelas crianças que, bastante dinâmicas, foram enriquecendo esta aventura chamada pesquisa de campo. Nossos encontros aconteceram duas vezes na semana, por 2h, em cada dia, quando vivenciamos momentos em que, a todo tempo, eu busquei me colocar à disposição das crianças e das professoras, mostrando que meu objetivo era contribuir com o organismo daquele espaço, ser parte integrante do todo, parceira no processo de aprendizagem

em construção e ratificar a avaliação como instrumento dialógico e reflexivo do fazer docente. Cabe destacar que os nomes dos entrevistados, bem como dos envolvidos na pesquisa, serão mantidos em anonimato através da utilização de nomes fictícios, levando em conta os princípios da confidencialidade.

Orientada, metodologicamente, pela pesquisa-ação participativa, vislumbrei esse processo como uma oportunidade de fomentar e produzir sentidos ao campo da avaliação, possibilitando o diálogo entre os estudos e as indagações advindos dos atores envolvidos empiricamente na pesquisa. Nesse sentido, busquei observar, de forma participativa, refletir continuamente sobre os objetivos da pesquisa e estar aberta às dinâmicas que pudessem surgir no cotidiano escolar, entendendo que as crianças, as professoras e a equipe gestora tinham muito a contribuir com o processo de investigação social e com a minha própria formação de pesquisadora, assim como a minha inserção, naquele espaço escolar, também abria potencialmente, a possibilidade de reflexão para as práticas cotidianas vivenciadas ali, tendo, como princípio orientador, que todos os participantes, no decorrer do processo, tanto a respeito da prática docente quanto da própria investigação, terão melhoria em suas práticas (TRIPP, 2005).

A minha observação foi alternando entre as duas turmas de pré-escola que, geograficamente, se localizavam uma de frente para a outra, possibilitando a livre circulação das crianças entre elas. Percebi, nesse movimento, que o planejamento, apesar de ter a autonomia individual de cada professora, muito influenciado por seus percursos formativos, também contava com a colaboração mútua, entre elas, nas trocas de ideias referente ao planejamento e inquietações sobre o trabalho pedagógico a ser desenvolvido.

Cheguei, então, à turma EI41 com a professora “A”. Lá, encontrei 31 crianças,¹⁶ de 4 anos, matriculadas, e a primeira questão que a professora pontuou foi demonstrar-se preocupada com a temática da minha pesquisa, pois, apesar de ter lido o conteúdo do projeto, na concepção dela, como não há uma avaliação sistematizada na pré-escola, indicou não saber como poderia contribuir para a realização do trabalho uma vez que, para ela, a única forma concreta de avaliação eram os relatórios coletivos e individuais solicitados pela Rede. Naquele momento, tive o meu primeiro estranhamento, que deu o ponto de partida a esta pesquisa.

¹⁶ O número de crianças matriculadas, por turma, parece estar em desconformidade do previsto pelo Projeto de Lei nº 4.731/12, do Senado, que fixa em 25 o máximo de crianças na pré-escola, além de haver menção sobre a referida deliberação na Resolução da SME nº 360, de 23 de novembro de 2022, sobre a organização das turmas de pré-escola, bem como ao seu quantitativo.

Não é surpreendente que essa questão tenha aparecido logo na minha chegada, pois, quando pensamos em avaliação, é comum direcionarmos este campo de discussão para os segmentos que compõem o Ensino Fundamental e os instrumentos de avaliação lá utilizados. Mas, onde está a avaliação na Educação Infantil? Os documentos orientadores dessa etapa da Educação Básica nos respondem com muita clareza sobre isso e ratificam a especificidade do trabalho pedagógico pensado para a Educação Infantil, confirmando que, neste segmento, a avaliação é parte integrante e fundamental do processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, porém, precisa ser concebida conforme as suas particularidades, sendo realizada a partir da observação, do acompanhamento pedagógico e da utilização de múltiplos registros.

O documento Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI, nos dizem: “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” (BRASIL, 2010a, p. 29).

O trabalho pedagógico na Educação Infantil prevê a formação integral da criança e, por isso, necessita de um planejamento que dê conta da pluralidade existente nesses espaços, uma vez que partimos da lógica de diferentes realidades, infâncias e modos de aprendizagem.

Apesar de os documentos oficiais do MEC para a Educação Infantil deixarem clara a concepção de avaliação que eles defendem nas práticas pedagógicas efetivadas com as crianças, muitas vezes, a avaliação acaba sendo pensada como um conceito amplo e com disputas de sentidos, sendo visualizada como um instrumento a serviço de uma lógica somativa e classificatória, em que o processo formativo é desconsiderado com foco apenas no resultado. Contrariando esta ideia, podemos notar o que orienta a BNCC (BRASIL, 2017) sobre avaliação na Educação Infantil,¹⁷ mas é importante destacar que o documento o faz sem mencionar a palavra “avaliação”, um possível indício para o deslocamento conceitual que a avaliação sofre quando relacionada à primeira etapa da Educação Básica.

[...] Parte do trabalho do educador é refletir, selecionar, organizar, planejar, mediar e **monitorar** o conjunto das práticas e interações, garantindo a pluralidade de situações que promovam o desenvolvimento pleno das crianças.

[...] ainda, é preciso acompanhar tanto essas práticas quanto às 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

¹⁷ Pode-se notar a clara influência das DCNEI no que o documento refere sobre avaliação na Educação Infantil.

reorganizar tempos, espaços e situações que garantam os direitos de aprendizagem de todas as crianças (BRASIL, 2017. p. 39. Grifo nosso).

Encontramos menção à avaliação também nos documentos produzidos pela SME/RJ. O Currículo Carioca (RIO DE JANEIRO, 2020a), aprovado a partir da Deliberação E/CME n.º 42, de 23 de setembro de 2020 (RIO DE JANEIRO, 2020b), orienta as práticas da Rede para a Educação Infantil, indicando que o processo de avaliação, nesta etapa, é:

[...] compreendida como ação reflexiva e mediadora, devendo incidir sobre as interações criança/criança, adulto/criança, sobre a dinâmica das relações no espaço pedagógico, tecidas no convívio direto com as crianças e entre as crianças. Neste sentido, a “avaliação na Educação Infantil se refere àquela feita internamente no processo educativo, focada nas crianças como sujeitos e coautoras de seu desenvolvimento” (DIDONET, 2014 apud RIO DE JANEIRO, 2020a, p. 11).

É nítido o lugar da avaliação nos documentos oficiais e nas discussões do campo, contudo, percebo que, nas práticas cotidianas, especificamente nos discursos docentes, a ideia de uma avaliação formativa e processual ainda é confusa. Talvez, essa lógica se dê por historicamente estarmos “presos” ao instrumento de avaliação “prova” que, apesar de não ser adequado às práticas na Educação Infantil, influencia as mesmas, condicionando a avaliação ao final dos processos, com o objetivo de constatar quem aprende e quem não aprende, bem como a classificar as crianças em nível de desenvolvimento e aprendizagem.

A partir das contribuições de Campos (2020), é possível perceber que o distanciamento entre a Educação Infantil e o campo da avaliação pode ter relação com a centralidade e a importância atribuída à aprendizagem perante os conteúdos tradicionalmente abordados em etapas da Educação Básica subsequentes à Educação Infantil, ficando esta “de fora” do foco dos grandes sistemas de avaliação. Contudo, a autora também pontua que esse cenário foi modificando-se e menciona alguns fatores que podem ter sido decisivos para a intensificação do debate da avaliação para a Educação Infantil: 1) A disponibilização, pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), dos dados referentes ao atendimento, aspectos da cobertura e condições de oferta na Educação Infantil; 2) O crescimento das Redes de Educação Infantil que impactou diretamente no número de profissionais e pesquisadores que, estando envolvidos nos cotidianos das creches e pré-escola, passaram a vislumbrar as potencialidades, especificidades e as precariedades da educação voltada para as crianças pequenas; 3) Por fim, a autora considera que o terceiro fator estaria relacionado à massiva divulgação internacional

de estudos que associam os bons resultados de aprendizagem nos demais anos de escolaridade à frequência das crianças em espaços de Educação infantil.

Imersa nesse intenso debate, o campo da Educação Infantil vem disputando sentidos nas discussões da avaliação, sendo importante ratificar as duas perspectivas existentes na relação estabelecida entre as áreas citadas, pois, ao falarmos de avaliação da aprendizagem no espaço escolar, que é a aproximação educador(a)/criança, cujo foco é a interação entre eles, estaria no âmbito de uma avaliação “na” Educação Infantil, enquanto propostas de avaliação a nível institucional ou dos sistemas das redes, que objetivam monitorar as condições de infraestrutura e oferta, estariam no contexto das avaliações “da” Educação Infantil. Estes apontamentos fazem toda a diferença sobre o olhar desenvolvido nos espaços de Educação Infantil e nas práticas pedagógicas voltadas às crianças pequenas, sempre permeadas pela avaliação que, neste estudo, também se estabelece no movimento transitório das crianças entre os segmentos pré-escola e 1º ano do EF.

Não há como discutir o conceito de avaliação na Educação Infantil sem falar sobre seus principais instrumentos de acompanhamento do trabalho pedagógico: a observação, o acompanhamento e o registro, pois são eles que, permeando estes processos, permitem que a avaliação possa cumprir seu papel formativo junto às crianças, mediada pelos(as) educadores(as) em suas práticas.

As DCNEI pontuam ambos os instrumentos, respectivamente, como “a observação crítica e criativa das atividades, das brincadeiras e interações das crianças no cotidiano” e a “utilização de múltiplos registros realizados por adultos e crianças (relatórios, fotografias, desenhos, álbuns etc.)” (BRASIL, 2010a, p. 29)

Perceber a potência desses instrumentos em uma fase educacional com tantas particularidades perpassa por muitas questões, pois, para Hoffmann (2009, p. 15), o objetivo maior da avaliação na Educação Infantil é o de analisar, observar e registrar as etapas percorridas pela criança, sendo “uma prática investigativa e não sentenciosa, mediadora e não constatativa. Não são os julgamentos que justificam a avaliação, as afirmações inquestionáveis sobre o que a criança é ou não é capaz de fazer”.

Nesse contexto, a observação assume ser o instrumento avaliativo que requer um olhar estudioso que reflete sobre o que vê: olhar sensível e confiante nas possibilidades que as crianças apresentam e que muito têm a dizer sobre as concepções trazidas por quem observa, junto a seus diferentes pontos de vista.

Pensando nas concepções de mundo que os educadores carregam e tentando escapar da lógica classificatória que, historicamente, tem sido o *modus operandi* que tange à avaliação,

Fernandes (2006, p. 10) elenca alguns princípios norteadores da avaliação que deve permear o momento da observação na Educação Infantil. Portanto, ela destaca:

[...] o olhar observador, a promoção das crianças e de suas aprendizagens, a valorização das experiências culturais das crianças, o desenvolvimento da autonomia, a inclusão, o diálogo, a preservação da auto-estima favorável ao crescimento, o comprometimento da escola e do professor com o social, o caráter formativo da avaliação, a auto-avaliação, a participação, a construção da responsabilidade com o coletivo.

O caminho sugerido e que potencializa concepções progressistas quanto à educação, pode ser encontrado, segundo a autora, na avaliação formativa, que ela defende ser:

[...] aquela em que o professor está atento para os processos e aprendizagens de suas crianças. O professor não avalia com o propósito de dar uma nota. A avaliação acontece, pois se entende que ela é essencial para dar prosseguimento aos percursos de aprendizagem (FERNANDES, 2006, p. 11).

Tais práticas permeiam o pensar sobre as hipóteses que as crianças formulam acerca dos caminhos percorridos com relação às suas aprendizagens, utilizando os múltiplos registros para colocar na memória os momentos brincantes de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, materializar a reflexão a partir das experiências delas, as construções que fazem e os diálogos que estabelecem. Esse percurso possibilita a reorganização das propostas pedagógicas significativas às crianças e potencializa as oportunidades de aprendizagem delas. Em outras palavras, a avaliação vislumbrada pelo viés formativo “ajuda a criança a aprender e o professor a ensinar” (PERRENOUD, 1999 apud FERNANDES, 2006, p. 11).

É nesse movimento que o acompanhamento maximiza o desejo dessa educadora em investir na formação da criança sob a “lupa” que prevê o processo formativo em conformidade com Hoffmann (2012, p. 14), que nos diz sobre a prática educativa ancorada em “permanecer atento a cada criança, pensando em suas ações e reações, sentindo, percebendo seus diferentes jeitos de ser e de aprender”.

Ainda na turma do Pré I, da professora “A”, percebi que as suas concepções de avaliação começam a permear as práticas pedagógicas com as crianças, pois, assim que cheguei, as crianças logo foram mostrando-me a novidade: tinham, agora, uma folha grande, contendo o nome de cada criança e, ao lado, o desenho de cinco estrelas em branco. Segundo a professora, o objetivo desta atividade é que as crianças se autoavaliassem a partir de um reconhecimento participativo delas, diante de critérios como comportamento ou atenção nas atividades propostas, sendo elas, as responsáveis por decidir se deviam ou não receber determinado número de estrelas.

Imagem 2 – Quadro “Alunos 5 Estrelas”

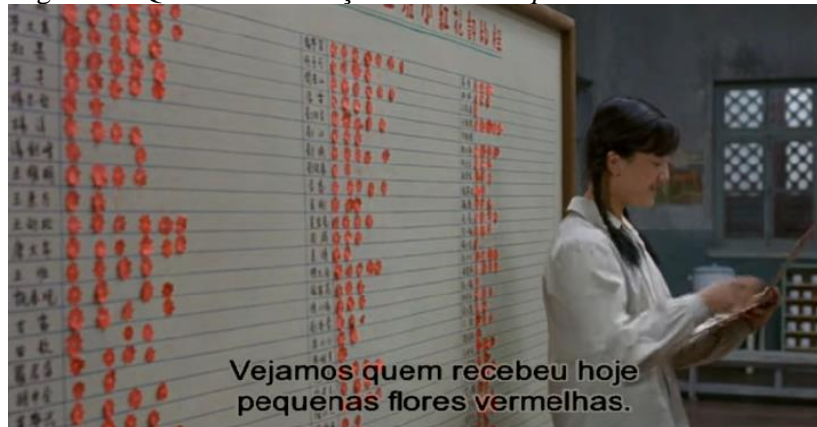


Fonte: A AUTORA, 2022.

A proposta possui potencialidades se pensarmos a existência das crianças enquanto sujeitos que se autoavaliavam e que são capazes de assumir autonomamente esse lugar; contudo, o ambiente e o quadro de avaliação geraram muita euforia e um nítido sentimento de competição entre elas, o que nos pode revelar um cenário propício a uma avaliação da aprendizagem pautada na lógica classificatória e de seleção, que hierarquiza e compara o desenvolvimento das crianças, não por elas mesmas, mas tendo uma visão externa e padrão a ser alcançada, correndo ainda o risco da responsabilização, caso a criança não atenda às expectativas consideradas universais.

A situação vivenciada, aproximou-se do filme *Pequenas Flores Vermelhas* (China, 2005), em que também havia um grande quadro com o nome de todas as crianças de um infantário, em Pequim. A narrativa, como o título sugere, premiava as crianças com pequenas flores vermelhas a cada bom comportamento delas, meio pelo qual as crianças eram avaliadas. Nesse sentido, a ficção aponta para questões importantes sobre a dinâmica da educação para as crianças pequenas, bem como os impactos de uma avaliação da aprendizagem pautada em perspectivas que desconsideram o conhecimento que as crianças constroem e subalternizam as múltiplas experiências vivenciadas por elas, no presente, com vistas a aprendizagens futuras.

Figura 3 – Quadro de avaliação do filme *Pequenas Flores Vermelhas*



Fonte: *YOUTUBE*, 2019.

No contexto da pré-escola, essa questão ganha maior centralidade por ser, para muitas crianças, o primeiro contato com a educação em espaços escolares e por elas estarem em pleno processo de aprendizagem individual, mas que, principalmente se constitui nas relações coletivas, logo, plurais. Nesse sentido:

[...] o entendimento de que percursos e resultados diferentes são deficientes impede o questionamento dos padrões universais de criança, aprendizagem e desenvolvimento. Não se discute o projeto de escola que justifica tal contexto, tampouco as dinâmicas de ensino pouco favoráveis às crianças que fogem a esses padrões (LOUZADA; GIOIA; LIMA, 2017, p. 11).

Essa situação me fez pensar em algumas questões que têm estado presentes nas discussões como um desafio a ser superado pelo campo. Refiro-me sobre a busca e a afirmação de pensar os processos avaliativos na Educação Infantil que privilegie o papel central da criança, bem como que os concebam a partir de processos que possibilitem acompanhar as suas conquistas ao longo do percurso educativo, perspectiva esta fortemente recomendada nos principais documentos orientadores do MEC para o segmento (BRASIL, 2010a, 2010b; BRASIL, 2017).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN (BRASIL, 1996, não paginado), ao tratar sobre a organização da Educação Infantil, define, em seu artigo 31, inciso I, que a avaliação deve ser realizada “mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento das crianças, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental”, ou seja, a Lei aponta para caminhos que valorizem um processo contínuo de acompanhamento da criança, sem que o objetivo sejam práticas cuja finalidade deságue em classificá-las. Nesse contexto, considerando as disputas de sentidos que permeiam o fazer educativo na Educação

Infantil, faz-se, cada vez mais, necessária a existência de políticas de avaliação pautadas em concepções que corroborem com processos autênticos na definição e reflexão acerca dos indicadores de qualidade específicos para essa etapa, bem como que vislumbre a criança como sujeito único e de direito.

Na vivência desta pesquisa, muitos fios tecem a rede de conhecimentos e experiências que foram dando corpo ao trabalho empírico com as crianças, as professoras e a escola como um todo. No decorrer dos dias em que estive com estes atores, a avaliação se fazia presente e atravessava a prática das educadoras a todo tempo, seja no momento “rodinha”, em que as crianças verbalizavam seus desejos, compartilhando suas histórias do final de semana quando elas identificavam as letras iniciais dos seus nomes ou, ainda, no ato da leitura invertida, quando as crianças narravam, com suas percepções, a história que a professora contou em alguma outra ocasião. Em um desses encontros com a pesquisa viva, uma das atividades propostas, agora na turma do Pré II, a professora “B” ratificou a potencialidade de um trabalho pedagógico na Educação Infantil, que privilegie a ideia de “Ao infinito e além”, parafraseando o *Buzz Lightyear*¹⁸ na tentativa de mostrar como a avaliação, vista como prática investigativa (ESTEBAN, 2002), pode ser potente.

Mas, o que está por trás de uma avaliação anunciada como prática investigativa? Primeiro, a mudança de paradigma, uma vez que, historicamente, a configuração da avaliação nas práticas pedagógicas se baseia nas teorias da medida que, vinculada a uma dinâmica social hegemonicamente excludente, coloca a prática classificatória como a única opção. Segundo, é a necessidade de substituição do conceito negação, associada às práticas classificatórias de avaliação pela negociação que, para Esteban (2002, p. 58),

[...] incorpora a diferença como elemento significativo para o processo instaurado, contribuindo para que a existência de percursos diversificados na sala de aula não seja impeditiva da aprendizagem e do desenvolvimento individuais e coletivos. Incorporando a diferença a *negociação* cria a possibilidade de que cada um viva o processo ensino/aprendizagem em sintonia com suas particularidades, sem deixar de se perceber como componente de um coletivo, também singularmente constituído em sua pluralidade. Sendo assim, a *negociação* cria espaço para a presença do *outro*, que é valorizada, e gera um movimento de inclusão (Grifo da autora).

E o terceiro ponto, que justifica o acolhimento da avaliação como prática investigativa, principalmente na Educação Infantil, é a possibilidade interrogativa propiciada por ela diante do processo de aprendizagem das crianças, buscando melhor compreendê-lo, instaurando assim

¹⁸ *Buzz Lightyear*, um astronauta, que é um dos personagens principais da trilogia de animação, *Toy Story*, produzida pela Disney/Pixar.

uma indagação mútua em um movimento reflexivo, em que o(a) professor(a) também deve colocar-se como sujeito. Dito isso, ainda para a autora:

Em substituição ao processo classificatório que trata *saber* e *não saber* como opostos e excludentes, a avaliação sob a ótica da investigação se constitui como o processo que coloca em diálogo e em confronto os múltiplos *saberes* e *não saberes* que se entrecruzam nas relações estabelecidas em sala de aula, tentando não cristalizar as respostas dadas nem rotular os sujeitos envolvidos (ESTEBAN, 2002, p. 57. Grifo da autora).

Com o olhar investigativo, foi possível perceber a potência da atividade planejada para aquele dia, pautada nos conhecimentos matemáticos, especificamente, a contagem. A professora, utilizando um dado feito de caixa de papelão e material de sucata (tampinhas de garrafa *pet*), solicitava que as crianças, ao jogarem o dado e, assim, sabendo o número sorteado nele, pudessem recolher o mesmo número de tampinhas e, dessa forma, a atividade se desenvolveu até que todas as crianças tivessem participado.

Brincando junto, percebi que as tampinhas eram coloridas e que poderíamos agrupá-las por cor. Sugeri a elas esta proposta e, logo, houve o interesse: começamos o agrupamento das cores; na sequência, elas quiseram contar as tampinhas de cada grupo, com o objetivo de validar qual grupo de cores teria o maior número de tampinhas e, assim, fizemos. A surpresa maior surgiu quando, ao passar do nº 10 que, teoricamente, era a contagem que elas conheciam, as crianças, em coro, foram até o número 41. Naquele momento, a maioria das crianças verbalizaram, oralmente, a sequência dos números até o 41 e outras, até o 19. Uma criança, em especial, oralizou timidamente os números e, mesmo quando passamos do numeral 10, ela continuava a contar com os dedinhos as unidades de cada número.

Sem a pretensão de supor que a escola é o único lugar onde as crianças aprendam, uma vez que elas também experienciam aprendizagens em outros contextos, entendo que o cenário escolar oferece importante e singular oportunidade de explorar e descobrir das crianças que, com suas formas peculiares de enxergar e expressar-se diante do mundo, ressignificam e desafiam os moldes pré-definidos. Borba e Delorme (2017, p. 52) corroboram com essa ideia ao apontar:

O que parece inquestionável é que as crianças se fazem presentes no mundo em que vivem, com suas formas próprias de ser, agir e compreender o que acontece a sua volta. As crianças, nem sempre se encaixam nos moldes que, nós adultos, preparamos para elas (BORBA; DELORME, 2017, p. 52).

A experiência relatada nos diz, mais uma vez, sobre a potencialidade da avaliação como prática investigativa que enxerga a criança por aquilo que ela é, sem limitá-la a planejamentos fechados, investindo em trabalhos pedagógicos que possibilitem às crianças a ampliação de

seus conhecimentos; identificando, nessas observações, os limites e a multiplicidade de caminhos a serem trilhados pelas crianças nos espaços de Educação Infantil, lógica alinhada com que destaca Hoffmann (2012, p. 13) ao dizer que “[...] avaliar não é julgar, mas acompanhar um percurso de vida da criança, durante o qual ocorrem mudanças em múltiplas dimensões, com intenção de favorecer o máximo possível seu desenvolvimento”.

O conceito observação se fez presente em muitos momentos da pesquisa; dialoga com a avaliação e com as concepções que estão diretamente relacionadas ao percurso formativo dos profissionais que trabalham com a Educação Infantil. A professora, em questão, sempre trabalhou com esse segmento e, por isso, vislumbra o momento da “rodinha” como essencial ao trabalho pedagógico direcionado às crianças. Era neste contexto de conversa com as crianças, que iniciava o trabalho investigativo da professora, pois, no movimento de buscar saber como as crianças estavam sentindo-se no ato de desenvolver as atividades com vistas ao processo de interação ou, ainda, na elaboração coletiva do calendário, surgia o estreitamento necessário das relações professor/criança, que potencializa as experiências lúdicas tão próprias da Educação Infantil.

A participação ativa das crianças no ato de escrever os numerais representativos dos dias da semana e ao desenhar como estaria o “climatempo”, compondo a construção coletiva do calendário, demonstra o sentimento de pertencimento ao grupo, gerando subsídios à professora sobre o olhar positivo quanto às atividades que desafiam as crianças e a potencialidade do erro no processo formativo delas, pois, quando estes “erros” aparecem, seja na grafia dos números ou na percepção que tiveram do tempo, a interferência de outras crianças sobre a questão e a mediação da professora, tornam o momento de aprendizagem ainda mais rico, uma vez que o erro, concebido como a possibilidade de novas hipóteses, dá indícios aos múltiplos percursos formativos que o professor de Educação Infantil pode acolher diante do projeto pedagógico a que se propõe, ou seja, corroborando com que nos diz Esteban (2004, p. 21), o erro “deixa de representar a ausência de conhecimentos, a deficiência, a impossibilidade, a falta” e passa a oferecer, principalmente em espaço de Educação Infantil, “novas informações e formula novas perguntas sobre a dinâmica aprendizagem/desenvolvimento, individual e coletiva”.

Dito isso, pensando em movimentos que valorizem a educação integral da criança, é importante ratificar a necessidade de deslocamento desse olhar pautado na falta, e no *não saber*, para uma lógica que entenda as crianças “[...] como presença e não como ausência, como afirmação, e não como negação, como força e não como incapacidade” (KOHAN, 2007b apud LOUZADA, 2017, p. 151).

Imagem 3 – Calendário coletivo



Fonte: A AUTORA, 2022.

Nesse contexto, o processo de aprendizagem na Educação Infantil ancora-se na colaboração entre as crianças/adultos, bem como entre as crianças/crianças, pois é na interação entre eles que a ampliação das hipóteses infantis através da elaboração de estratégias de pensamento e ação são possibilitadas.

Ao se referir sobre essas interações, o primeiro volume do Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil - RCNEI (BRASIL, 1998) pontua que, nesse processo:

[...] uma rede de reflexão e construção de conhecimentos na qual tanto os parceiros mais experientes quanto os menos experientes têm seu papel na interpretação e ensaio de soluções. A interação permite que se crie uma situação de ajuda na qual as crianças avancem no seu processo de aprendizagem (BRASIL, 1998, p. 31-32).

Nesse contexto, o documento sinaliza as contribuições dos estudos de L. S. Vygotsky sobre a *zona de desenvolvimento proximal*, que se caracteriza:

[...] pela distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar por meio da solução independente de problemas e o nível de desenvolvimento potencial, determinado por meio da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com parceiros mais experientes (BRASIL, 1998, p. 32).

As interações, por vezes mediadas por processos brincantes, promovem o avanço das crianças que se desenvolvem junto a seus pares. Dessa forma, a avaliação, inserida nesse

contexto educativo, cumpre o papel de abarcar a multiplicidade de formas que as crianças têm de ser e estar no mundo, escapando assim de uma concepção universal de infância, possibilitando que o modelo de referência, diante dos processos de aprendizagem e desenvolvimento, possa ser da criança para com ela mesma.

A BNCC afirma que:

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

Conceber a brincadeira como a linguagem fundamental no contexto da Educação Infantil, bem como as interações entre os pares como meio potencializador do trabalho pedagógico, é, antes de tudo, assumir o compromisso com uma educação inventiva que possibilite, nessa relação com o “outro”, o seu próprio reconhecimento enquanto indivíduo, além de seu lugar no coletivo.

1.5 No processo da transição, o que faz a pré-escola?

Segundo as legislações educacionais vigentes no Brasil, a pré-escola configura-se como a última etapa da Educação Infantil em atendimento às crianças de 4 a 6 anos de idade,¹⁹ cuja proposta curricular, de acordo com as DCNEI, ancora-se em um:

[...]. Conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças [...] (BRASIL, 2010a, p. 12).

São muitas as disputas de sentido que cercam a referida etapa, a começar pela própria nomenclatura, ao sugerir, em sua etimologia, uma ideia de momento preparatório para fases futuras, o que pode influenciar as práticas pedagógicas exercidas nesse contexto, bem como as políticas educacionais voltadas para o segmento.

A lógica de uma pedagogia sequenciada, que se apresenta nas instituições de Educação Infantil, coloca a pré-escola como um espaço onde a criança precisa desenvolver-se para,

¹⁹ Artigo alterado pela Lei nº 11.274 de 06 de fevereiro de 2006 com a ampliação do Ensino Fundamental de 9 anos e, posteriormente, pela Lei nº 12.796 de 2013, que estabelece, em seu inciso II, do artigo 30 da Lei nº 9.394/96 (LDBEN): “[...] A educação infantil será oferecida em: **II** - pré-escolas, para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade” (BRASIL, 1996, não paginado. Grifo do autor).

posteriormente, aprender na escola regular (ESTEBAN, 1993). Nesse contexto, há uma dualidade entre desenvolvimento e aprendizagem, como se fossem processos independentes, culminando graves reflexos dos modelos de avaliação convencionais do ensino regular às práticas da pré-escola. Portanto, a avaliação pensada nesse contexto cumpre o papel de conformar as crianças aos padrões pré-estabelecidos e aos conhecimentos considerados úteis e oportunos pela escola, fragmentando o processo de aprendizagem, limitando a totalidade das crianças e dicotomizando as mesmas em capazes e não capazes de aprender. Inserida, nesta perspectiva reducionista, na pré-escola, o pensamento e a curiosidade são limitados e a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças, concebidos como um movimento linear, formado por fases sequenciais e comportamentos padronizados (ESTEBAN, 1993). Corroborando com essa lógica, Louzada e Gomes (2021, p. 253) denunciam que:

[...] a avaliação é utilizada como ferramenta para moldar as crianças de acordo com padrões universais de desenvolvimento e de aprendizagem, apresentando-lhes o que é desejável aprender e como deve se comportar. Suas vivências e particularidades sofrem um processo sistemático e intencional de silenciamento, uma vez que a criança precisa ser avaliada em função de padrões previamente estabelecidos, “moldada até que se encaixe perfeitamente, sem resistências” (ESTEBAN, 1993, p. 22), para que esteja devidamente preparada para o Ensino Fundamental.

Em mais um momento com a turma do Pré II, a professora trouxe, para o nosso diálogo, outra inquietação. Disse que percebia como o lúdico é importante para o trabalho pedagógico realizado na Educação Infantil, uma vez que, através da brincadeira, o desenvolvimento das crianças se dá de forma plena e tem impacto direto em sua aprendizagem, motivo pelo qual vem teorizando sobre isso desde a sua especialização, em que o brincar se tornou objeto de pesquisa. Somado a isso, tinha clareza sobre o desconforto das crianças em atividades que exigissem uma postura menos “brincante” e mais estática, como as de escrita em folhas, por exemplo, porém estas atividades eram cobradas pelo que ela chamou de “*pessoas externas*”, dando destaque, principalmente, ao discurso das famílias que valorizam a escrita do nome, caderno escrito e atividades sistematizadas, semelhante ao trabalho desenvolvido no 1º ano do EF. Nesse sentido, a professora buscava registrar, por fotos, as atividades que realizava com as crianças, na tentativa resistente, possibilitada por sua autonomia docente, de fazer o que acredita ser o adequado para o segmento, justificando, dessa forma, a ausência de atividades que pudessem “ferir” o currículo da Educação Infantil.

A preocupação da professora não é um caso isolado, pois a cobrança da antecipação de conteúdo, bem como de uma celeridade do processo de aprendizagem das crianças não é um tema novo a ser explorado. Nesse ponto, os estudos do campo da avaliação nos ajudam a

considerar que as práticas de aprendizagem desenvolvidas na Educação Infantil, pautadas no fortalecimento da heterogeneidade, são fundamentais uma vez que “o conhecimento é necessariamente mediado pela interação e pela interlocução” (ESTEBAN, 1993, p. 33). Além disso, nessa perspectiva, avaliar é valorizar o processo vivido pelas crianças e não se preocupar somente com os resultados alcançados, mas tentando compreender os caminhos percorridos por elas (ESTEBAN, 1993); em outras palavras, no que tange à aprendizagem e desenvolvimento das crianças, deveríamos preocupar-nos com o processo e não somente com os resultados. Nesse sentido, percebo que o investimento de formação realizado pelo professor de Educação Infantil, a apropriação da brincadeira como uma das linguagens que permeiam esta etapa e seu olhar sensível a este segmento da Educação Básica têm profunda relevância e influência quanto às escolhas pedagógicas do seu fazer docente junto às crianças.

As reflexões que permeiam a pré-escola estão diretamente ligadas ao processo de alfabetização. O movimento, que as políticas educacionais têm feito, traz algumas preocupações para o campo da Educação Infantil, demonstrando as tensões que cercam o processo de transição da primeira etapa da Educação Básica, especificamente da pré-escola para o 1º ano do EF.

Louzada (2020), pesquisadora do campo da avaliação, em diálogo com Souza (2018), faz uma análise do percurso das políticas educacionais ligadas à Educação Infantil, em que fica evidente as recentes iniciativas de avaliar o segmento. As autoras apontam o percurso de construção de sua inclusão nas formulações da Política Nacional de Avaliação da Educação Básica, liderada pelo MEC, e a participação de representantes governamentais e não governamentais, que culminou com a divulgação do documento *Educação Infantil: subsídios para a construção de uma sistemática de avaliação* (BRASIL, 2012). A materialização desta inclusão se deu no ano de 2016, com a criação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SINAEB), que incluiria a Avaliação Nacional da Educação Infantil (ANEI) (BRASIL, 2016). Contudo, o SINAEB não chegou a ser concretizado, sendo assim, revogado devido às revisões da BNCC ainda estarem em curso, e que o próprio sistema a ser implementado, precisava pautar-se em suas recomendações e orientações. Na sequência cronológica e política, temos alguns movimentos que merecem destaque em relação à questão da antecipação da alfabetização para a pré-escola: a) 2017: homologação da BNCC; b) no mesmo ano, professores/equipe gestora de instituições, que atendiam o segmento pré-escola, passam a ser contemplados no programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa; c) 2018: a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) passou a ser aplicada no segundo ano do Ensino Fundamental, em vez do terceiro; d) 2019: a Educação Infantil é incluída no SAEB; e e) 2020:

o referido segmento é incluído no edital do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD). Nesse sentido, considerando o histórico acima, preocupa-me a possível descaracterização da Educação Infantil, com vistas a processos de sistematização da leitura e da escrita e os impactos que a forte influência das tradições da avaliação psicométrica (de crianças) podem provocar na Educação Infantil.

No período em que estive em contato com as crianças, por inúmeras vezes, o processo de alfabetização se fez presente e, felizmente, apesar de existir um planejamento intencional em um ambiente letrado, percebi, no contexto da Educação Infantil das turmas observadas, não haver uma preocupação em sistematizar a lógica alfabetizadora dos segmentos futuros. Mais que isso, era nítido o compromisso das professoras em oferecer às crianças propostas pedagógicas alinhadas à aprendizagem e que estivesse em conformidade com as especificidades da etapa. Falo de um espaço alfabetizador dinâmico em que as crianças são protagonistas e demonstram, brincando, desenhando e/ou articulando-se com seus pares, o quanto desejam e anseiam pelos desafios do processo dessa etapa de aprendizagem. A alfabetização é um tema delicado a ser trabalhado na Educação Infantil, talvez, por nossas conquistas serem recentes nas políticas e ainda ser necessário ratificar epistemologicamente o lugar desta etapa tão importante no campo de disputas que se apresenta. Por essa e outras questões, entendo a relevância da presente pesquisa, uma vez que seu objeto, imerso nas dinâmicas do cotidiano escolar, questiona e confronta as práticas educativas, no qual incluo a avaliação e o currículo pensados para a Educação Infantil.

Imagem 4 – Brincando e desenhando as letras



Fonte: A AUTORA, 2022.

As crianças, em seus movimentos infantis, nos apresentam pistas sobre os caminhos pedagógicos que podemos percorrer. A Imagem 3 representa um dos dias em que estive na turma do Pré II quando uma das crianças, na rotina da “rodinha”, comentou, direcionando-se a mim: “*Tia, a minha letrinha começa com a mesma letrinha de Deus*”; e, em outro momento, uma criança envolvida com a atividade de desenho, espontaneamente “desenhou” a letra “M” utilizando os lápis de cor disponíveis e ainda completou: “*Olha, tia, essa é a letrinha da Mirella*”. Na sequência, os colegas que estavam sentados na mesma mesa que essa criança, se inspiraram e começaram a brincar de fazer letras e formas geométricas com os lápis de cor, ou seja, imitando-a, o que, para Vygotsky (1991), é um indicativo que o processo imitativo tem forte influência no desenvolvimento e, conseqüentemente, na aprendizagem das crianças, principalmente, quando este movimento é estabelecido no campo relacional com seus pares. Na obra, *A Formação Social da Mente*, o autor pontua:

[...]. Uma compreensão plena do conceito de zona de desenvolvimento proximal deve levar à reavaliação do papel da imitação no aprendizado. Um princípio intocável da psicologia clássica é o de que somente a atividade independente da criança, e não sua atividade imitativa, é indicativa de seu nível. [...] Ao avaliar-se o desenvolvimento mental, consideram-se somente aquelas soluções de problemas que as crianças conseguem realizar sem a assistência de outros, sem demonstração e sem o fornecimento de pistas. Pensa-se na imitação e no aprendizado como processos puramente mecânicos. Recentemente, no entanto, psicólogos têm demonstrado que uma pessoa só consegue imitar aquilo que está no seu nível de desenvolvimento (VYGOTSKY, 1991, p. 59).

Imersas em um mundo letrado, as crianças dialogam com as linguagens e se apropriam delas. É o que demonstram as situações abaixo:

Criança “A”: escreveu seu nome grafado dessa forma: “STIUSAN”, com a letra “S” espelhada e utilizando várias letras que compunham a escrita do nome.

Criança “B”: escreveu espontaneamente o seu nome dessa forma: “A L P D” com a letra “A” de cabeça para baixo e adicionando as iniciais dos seus responsáveis.

Criança “C”: incentivada pela professora, fez uma leitura espontânea do livro infantil, *Chapeuzinho Vermelho*, para os colegas de turma, depois de ter ouvido a história narrada pela professora.

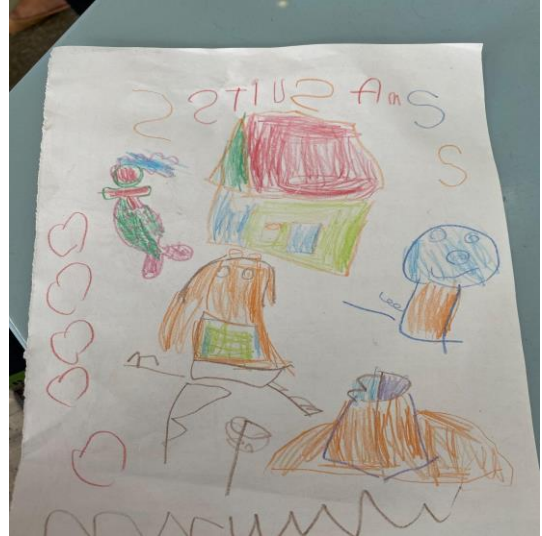
Criança “D”: no momento de brincar com a massinha de modelar, espontaneamente, “fabricou” a letra “A” que era a inicial do seu nome.

Imagem 5 – Criança leitora



Fonte: A AUTORA, 2022.

Imagem 6 – Desenho e escrita infantil



Fonte: A AUTORA, 2022.

Imagem 7 – Desenho e escrita infantil II



Fonte: A AUTORA, 2022.

As situações relatadas confirmam a amplitude do processo de alfabetização que, na pré-escola, acaba, por vezes, ganhando outros sentidos, sendo necessário a defesa referente ao lugar que esta etapa deve ocupar, que nada tem a ver com a antecipação de conteúdos, mas um espaço que garanta às crianças, principalmente as de classes populares, a apropriação de novas linguagens que lhes possibilitem diferentes formas de ser e estar no mundo. Nesse sentido, torna-se ultrapassada a concepção de uma pré-escola preparatória que desconsidera o caráter processual da alfabetização e o fato desta começar muito antes do ingresso da criança em espaços escolares.

Para Garcia (1993, p. 19):

[...] a alfabetização começa muito antes de a criança entrar na escola e quanto mais exposta a situações de uso da escrita e da leitura, mais e melhor se alfabetizará. E mais: que a função da educação infantil não é apenas de dar continuidade à aprendizagem da linguagem escrita, uma entre tantas linguagens, mas contribuir para que as crianças vivenciem as diferentes linguagens utilizadas na sociedade, aprendendo a ler estas linguagens e usá-las para se expressar – a linguagem corporal, a linguagem musical, a linguagem plástica, a linguagem televisiva, a linguagem cinematográfica, a linguagem fotográfica, a linguagem do vídeo, a linguagem da mímica, a linguagem teatral e, por que não, a linguagem da informática.

O processo de aprendizagem das crianças, especificamente aquelas que frequentam os espaços de Educação Infantil, tendem a ser criativos e acabam desafiando o fazer docente desta etapa, uma vez que se faz necessário buscar alternativas que respeitem as especificidades da etapa e dialoguem com os direitos de aprendizagem definidos pelos documentos oficiais.

Nesse contexto, cabe apontar para mais uma situação vivenciada na escola, desta vez, na sala de leitura com outra professora. O espaço era bastante aconchegante e as crianças ficavam deitadas ou sentadas em lençóis, mantas e almofadas, bem no centro da sala. Quando a professora começou a contar a história, escolhida por ela, uma das crianças indagou: “*Tia, quem desenhou esse livro?*”. Naquele momento, a professora disse que diria a elas o nome do autor e do ilustrador e explicou as funções deles, respectivamente.

O livro se chamava *As Cores de Corina* (CAMPOS, 2017) e tratava-se de uma história sobre uma menina que desenhava tudo o que via, usando sempre a criatividade para inventar desenhos. Na narrativa, havia um homem com cabeça de peixe, animais que voavam, uma árvore tão grande que não se podia ver as folhas, um quadrado que virava um peixinho e tantos outros personagens desenhados por Corina.

A turma ficou animada com a história e, na sequência, a professora propôs uma atividade em que as crianças teriam que desenhar um quadrado em uma folha, mas elas teriam que transformar este quadrado em outra coisa, usando sua imaginação, assim como fazia a protagonista da história. Ao iniciar a atividade, a professora perguntou às crianças quem sabia escrever os seus nomes. Neste momento a turma inteira, mesmo aqueles que não sabiam decodificar as letras dos seus nomes na ordem correta, se colocaram disponíveis para fazer, ou seja, um exemplo claro sobre a importância de pensar as crianças como capazes e protagonistas do processo educativo, bem como de vislumbrar o olhar que privilegia o que as crianças sabem, como um motivador para esse momento de apropriação da linguagem escrita.

Quando o erro ou o olhar da falta se sobrepõe às práticas educativas, a avaliação estabelecida nesse lugar é concebida ao final do processo, cumprindo o papel de constatar o fracasso ou o sucesso, mesmo das crianças pequenas. Nesse sentido, faz-se necessária a defesa por uma avaliação como prática investigativa na Educação Infantil, que dialogue com o processo formativo da criança e que vislumbre o erro como um indicador de pistas ou um direcionador de caminhos a serem percorridos por elas e suas educadoras. Nessa abrangência, para Maria Teresa Esteban (1999, p. 21):

O erro oferece novas informações e formula novas perguntas sobre a dinâmica aprendizagem/ desenvolvimento, individual e coletiva. O erro, muitas vezes mais do que o acerto, revela o que a criança "sabe" colocando este saber numa perspectiva processual, indicando também aquilo que ela "ainda não sabe", portanto, o que pode "vir a saber" (ESTEBAN, 1992). Neste sentido, passa a ser um estímulo (ou um desafio) ao processo ensino/aprendizagem - estímulo para quem aprende e estímulo para quem ensina. O erro desvela a complexidade do processo de conhecimento, tecido simultaneamente pelo passado, pelo presente e pelo devir.

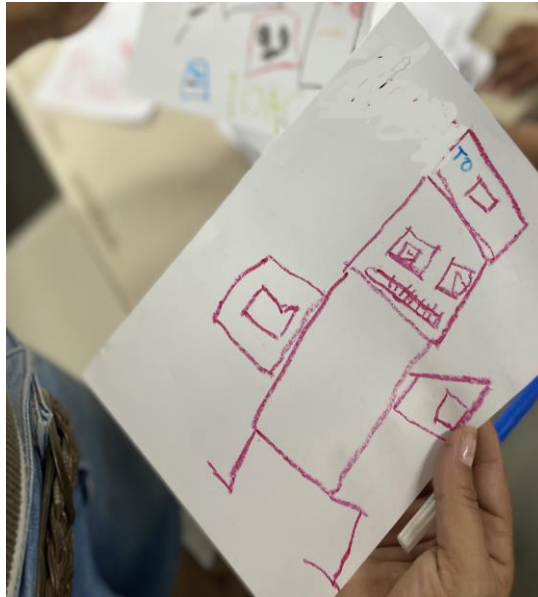
Retornando aos quadrados, alguns desenhos se destacaram, pois, através deles, foi possível perceber a grandeza e a potência dos processos criativos que, muitas vezes, não são considerados nos currículos da Educação Infantil e ainda são sufocados com vista às propostas burocráticas, limitantes e super direcionadas.

Criança "A" – Desenhou vários quadrados e eles viraram um robô; além disso, escreveu seu nome pela metade e a professora completou com as duas últimas letras, sinalizando para a criança a sua intervenção.

Criança "B" – Desenhou um quadrado que virou um fogão com uma pizza no forno.

Criança "C" – Desenhou vários quadrados "monstrinhos" que iram nos assustar e comer todas as "*batatinhas do mundo*".

Imagem 8 – O robô dos quadrados



Fonte: A AUTORA, 2022.

Os relatos acima demonstram a riqueza do trabalho pedagógico que não precisa estar associado a um processo robotizado ou que coloque as infâncias em lugares que não façam sentido para as crianças. Nessa lógica, cabe questionar: Que lugar ocupa a pré-escola na educação das crianças pequenas? Encontro em Esteban (1993), alguns caminhos para responder a essa pergunta, em seu texto, que faz uma brilhante analogia da relação da pré-escola com os jogos de encaixe, frequentemente, disponibilizados às crianças.

A autora aponta que os jogos de encaixe são dados em formatos específicos e rigidamente definidos, para cada peça, a que se destinam os encaixes; neste sentido, compara os objetivos com os existentes na pré-escola, quando as crianças são ensinadas a encaixar corretamente as peças aos espaços determinados, acabam aprendendo a também se “encaixarem” na realidade escolar, sendo moldadas para caberem em cada figura que aqui representa os níveis de desenvolvimento cognitivo delas.

E a avaliação, onde fica nesse jogo? Ela, segundo a autora, é o próprio tabuleiro de encaixes, espaço privilegiado do processo, exercendo o papel de quem “aponta as características que devem ser buscadas, os critérios que revelam a correção do resultado obtido” (ESTEBAN, 1993, p. 22). Nesse jogo, basicamente, a avaliação é o modelo a ser seguido, a referência, dada e indiscutível.

Pensando nessa relação da pré-escola com os jogos de encaixe, vejo que a lógica mencionada pela autora se aproxima das tensões que se estabelecem no momento de transição entre a pré-escola e o 1º ano do EF, pois, assim como há uma nítida necessidade de adaptação das crianças aos moldes pré-definidos nos jogos de encaixe, a pré-escola cumpre o papel de

conformar as crianças aos padrões do 1º ano do EF, sendo a avaliação o instrumento de ajuste e correção frente aos objetivos da escola regular.

[...]. A criança deve ser avaliada em função deste padrão e permanentemente moldada até que se encaixe perfeitamente, sem resistências, sem que se tenha que forçar, no espaço reservado para ela. A criança vai sendo trabalhada vagarosamente, pois há tempo até chegar ao que importa — a escola de 1º grau. É indispensável que sua forma concorde com os contornos modelares (ESTEBAN, 1993, p. 22).

Imagem 9 – Jogos de encaixe



Fonte: A AUTORA, 2022.

Na tentativa de seguir os passos que as crianças fazem nessa transição, deixo as turmas de pré-escola, sem que a potência e a leveza delas me deixem. Não permitiram que eu fosse completamente, pois sempre que me encontravam nos corredores ou nas mediações da escola; um convite, acompanhado de um “pegar nas mãos”, era feito para que eu pudesse voltar à turma. Como uma forma de me manter presente, levei comigo algumas perguntas que o ato infantil, curioso que só, provocaram em mim e, diante de um novo mundo que se abria aos meus olhos, senti como se estivesse em frente a uma gigante e densa cortina, mas, antes que pudesse abri-la, indaguei: E agora? O que será que encontrarei do outro lado?

1.6 Quando espio entre as cortinas: reflexões sobre avaliação e as práticas do 1º ano do Ensino Fundamental

Passei para o outro lado da grande e densa cortina! Observei este novo território com atenção, trazendo comigo curiosidades que impulsionam o nascimento de muitas perguntas, mostrando que o ato de perguntar é um caminho necessário à pesquisa, principalmente, quando nela, as relações são estabelecidas com crianças. Mas, o que significa perguntar? Segundo Kohan (2020, p. 88-89), o mover-se em direção à indagação: “[...]. É a questão primeira, principal, de toda educação, porque é quando temos uma pergunta que começamos a buscar saber e sair do lugar que habitamos”.

Nesse sentido, pensando o ato de perguntar como potência e aproximando esta concepção do ser criança, que aqui concebo como aquele que vivencia diferentes infâncias, problematiza de maneira viva e inquieta as questões apresentadas pelo mundo, e, portanto, corrobora com uma educação que seja também da pergunta, pois:

[...] uma pedagogia da pergunta requer uma pedagogia da infância, para a infância, com a infância, desde a infância, através da infância. Não é uma pedagogia que toma a infância como seu objeto, mas uma pedagogia que se inspira na infância, que toma da infância sua força perguntadora e vive, assim, da potência de uma vida infantil; uma educação que encontra, por meio das perguntas e do perguntar, a infantilidade da vida através de uma pedagogia na e da infância (KOHAN, 2020, p. 90).

Nesse contexto de discussão, inicio a imersão empírica na turma do 1º ano do EF, na Escola Municipal José Pedro Varela, onde busquei observar o trabalho pedagógico desenvolvido neste segmento e as relações estabelecidas no processo de transição, que as crianças advindas de turmas pré-escolares vivenciam, tendo como principal ferramenta de análise, os estudos sobre avaliação.

Diante de mais esse desafio, percebi que as crianças que frequentam o 1º ano do EF, se aproximam, em muitos aspectos, das turmas de pré-escola que observei: primeiro, pela visível resistência dos seus corpos brincantes, que desafiam os moldes rígidos do Ensino Fundamental e, segundo, devido à grande maioria das crianças terem acabado de completar 6 anos de idade. Esse cenário passa a ser realidade a partir da Lei nº 11.274, de 2006, que expandiu o EF de oito para nove anos de duração, assegurando um tempo mais longo de convívio escolar com maior oportunidade de aprendizagem a todas as crianças (BRASIL, 2006). Contudo, é sabido que só um maior tempo de escolarização não é suficiente, pois se faz necessário o investimento na

qualidade dessa aprendizagem, associado à jornada da vivência escolar para que as crianças possam aprender de forma significativa.

Quando falo de transição, imagino um movimento infantil, brincante e dialógico; imagino as crianças como indivíduos ativos e que ocupam papel central neste processo. A forma como elas se sentem, deve ser a mais importante a se considerar, lógica que corrobora, inclusive, com a concepção defendida neste trabalho sobre avaliação, que deve ser processual, respeitando a individualidade e o tempo das crianças.

Contudo, considerando o que foi observado na pesquisa de campo, ficam alguns questionamentos sobre o que se espera das crianças ingressantes no 1º ano do EF na relação com o projeto pedagógico defendido nos espaços de Educação Infantil, sabendo que, para as crianças que frequentaram a Educação Infantil, transitar pelas múltiplas etapas não é novidade, já que, desde bebês, vivenciam diferentes experiências e temporalidades em espaços como as creches, por exemplo. Portanto, é possível indagar: Há um diálogo institucional efetivo entre essas etapas? Como se dá a comunicação entre os professores de ambos os segmentos? Essa comunicação existe? E pensando a nível da Rede Municipal do Rio de Janeiro, os projetos estão alinhados?

Na busca por caminhos que pudessem responder a essas perguntas, encontrei nos materiais da Rede, em que a escola pesquisada está inserida, algumas orientações. O Currículo Carioca para a Educação Infantil (RIO DE JANEIRO, 2020a) produz sentidos para essa discussão e a sua proposta coaduna com a quebra de uma lógica pautada em segmentação ou fragmentação, posto que:

Neste processo de conhecimento e (re)conhecimento, torna-se imprescindível o estreitamento das relações e das propostas entre as duas etapas da Educação Básica. O diálogo entre os docentes da Educação Infantil e do Ensino Fundamental possibilitará o planejamento e a realização de ações conjuntas envolvendo professores e alunos, o acolhimento dos responsáveis junto com o esclarecimento quanto o trabalho a ser desenvolvido no 1º ano, a fim de “assegurar às crianças a continuidade de seus processos peculiares de desenvolvimento e a concretização de seu direito à educação (DCNEI, 2013 apud RIO DE JANEIRO, 2020a, p. 13).

O Documento Curricular de Língua Portuguesa (RIO DE JANEIRO, 2020c), também disponibilizado pela Rede por meio da Página RioEduca, pontua que este campo do conhecimento, privilegiado nas avaliações, deve ser concebido com fluidez durante todo o período da alfabetização pelos 9 anos de escolarização que compõem o EF, garantindo, mais uma vez, a necessária consonância entre as propostas, destacando o 1º ano na Educação Básica deste segmento.

Nesse sentido, o início do Ensino Fundamental é marcado pela transição de um trajeto organizado em Campos de Experiência para um caminho estruturado por Áreas de Conhecimento. Para garantir uma travessia que firme os direitos de aprendizagem e de desenvolvimento das crianças, são trazidas para este documento as interações e as brincadeiras – eixos estruturantes da Educação Infantil – como parte integrante do desenvolvimento a ser realizado nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Desse modo, os eixos estruturantes do Currículo no Ensino Fundamental — Oralidade, Leitura e Escrita somados à Análise Linguística – são transversalizados pelas ações de conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se e dar-se a conhecer. Desse modo, o projeto de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental se materializa (RIO DE JANEIRO, 2020c, p. 10).

Outros documentos também ratificam a importância desse assunto. Georgete Barboza (2020), em seu estudo sobre a transição entre os segmentos na Rede de São João de Meriti, município vizinho do Rio de Janeiro, menciona a proposta pedagógica do documento “CULTIVAR” (2012), que sinaliza os desafios da inclusão das crianças de 6 anos no EF e ratifica a necessidade do contínuo diálogo entre as etapas.

A inclusão de crianças de seis anos no Ensino Fundamental pressupõe diálogos entre a Educação Infantil e Ensino Fundamental, diálogo Institucional e pedagógico, no interior da escola e entre as escolas, com alternativas curriculares claras (SÃO JOÃO DE MERITI, 2012 apud BARBOZA, 2020, p. 24).

Sob esse cenário, é indiscutível a necessidade de partilha de conhecimento entre os segmentos, bem como de seus projetos, visando sempre a continuidade do processo formativo das crianças relacionado ao direito de aprendizagem delas. Contudo, apesar de todo arcabouço documental até aqui apresentado, as práticas exercidas no 1º ano do EF dão indícios de serem influenciadas por discursos que preveem certa seriedade, imobilidade e a presente ideia da necessidade de acelerar o processo de aprendizagem das crianças, desconsiderando as especificidades pedagógicas necessárias a elas, principalmente, sendo estas egressas da Educação Infantil.

Para uma possível análise inserida no contexto da escola onde esta pesquisa foi desenvolvida, busco entender como tem se constituído o movimento de transição entre a pré-escola e o 1º ano do EF através de algumas iniciativas da Rede Municipal de Educação do RJ, incluindo os seus sistemas avaliativos. Analiso, portanto, as possíveis aproximações e afastamentos estabelecidos entre os documentos: 1) Priorização Curricular (RIO DE JANEIRO, 2022c); 2) Currículo Carioca da Educação Infantil (RIO DE JANEIRO, 2020a); e 3) Atividade Diagnóstica em Rede (ADR) (RIO DE JANEIRO, 2022a), com a conjuntura vivenciada na turma de 1º ano do EF tendo, como parâmetro, os delineamentos que o campo da avaliação

produz diante dos processos pedagógicos pensado para as crianças que chegam ao 1º segmento do EF.

Começo com a mesma pergunta que fiz no campo: O que é a Priorização Curricular? Trata-se do documento que pauta o planejamento semanal das professoras de cada segmento e abrange as habilidades dos componentes curriculares do Ensino Fundamental referente aos campos de conhecimento: Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia e Língua Inglesa. Contudo, nesta pesquisa, darei destaque à Língua Portuguesa, por ser um dos conteúdos privilegiados nas avaliações que pude acompanhar no período da pesquisa de campo, bem como por estar diretamente relacionado ao processo de alfabetização.

A referida Priorização Curricular de Língua Portuguesa, dividida em 3 eixos – Oralidade e Análise Linguística; Leitura e Análise Linguística; Escrita e Análise Linguística –, pontua as habilidades que se esperam das crianças já no 1º bimestre do ano letivo, em que, metodologicamente, optei por filtrá-las a fim de visualizar, com mais facilidade, quais componentes e objetivos de aprendizagem ganham centralidade nesta proposta.

Figura 4 – Habilidades esperadas - Eixo: Oralidade e Análise Linguística

		1º ANO			
EIXOS	HABILIDADES	1º BIM	2º BIM	3º BIM	4º BIM
ORALIDADE E ANÁLISE LINGÜÍSTICA	Reconhecer e nomear as letras do alfabeto a partir do próprio nome e dos nomes dos colegas de turma.				
	Identificar sílabas de palavras ouvidas e/ou lidas em atividades com diferentes gêneros textuais.				
	Expressar em interações orais em sala de aula seus sentimentos e opiniões, argumentando e questionando, respeitando os turnos de fala e a opinião dos outros.				
	Reconhecer o próprio nome utilizando-o como referência para identificar outras palavras.				
	Reconhecer oralmente, em diferentes textos, a palavra como unidade gráfica.				
	Identificar relações fonema/grafema nas diversas atividades orais.				

Legenda: conteúdo extraído e filtrado do documento Priorização Curricular de Língua Portuguesa.
Fonte: RIO DE JANEIRO, 2022c.

Figura 5 – Habilidades esperadas - Eixo: Leitura e Análise Linguística

		1º ANO			
EIXOS	HABILIDADES	1º BIM	2º BIM	3º BIM	4º BIM
LEITURA E ANÁLISE LINGÜÍSTICA	Reconhecer e utilizar a direção da escrita em situações de leitura e escrita de textos.				
	Diferenciar as letras do alfabeto de outros sinais gráficos em diferentes gêneros textuais.				
	Identificar sílabas de palavras lidas em atividades com diferentes gêneros textuais.				
	Perceber, em textos em versos, a presença de ritmo e aliterações .				
	Identificar e ler palavras a partir de diferentes gêneros textuais.				
	Identificar a finalidade de diferentes textos pelo reconhecimento do suporte, do gênero e das características gráficas.				
	Localizar informações explícitas, literalmente expressas no texto.				
	Identificar relações fonema/grafema em diferentes textos.				
Ler diferentes textos identificando seus usos sociais/contextuais (com ou sem mediação do professor).					

Legenda: conteúdo extraído e filtrado do documento Priorização Curricular de Língua Portuguesa.
Fonte: RIO DE JANEIRO, 2022c.

Figura 6 – Habilidades esperadas - Eixo: Escrita e Análise Linguística

1º ANO					
EIXOS	HABILIDADES	1º BIM	2º BIM	3º BIM	4º BIM
ESCRITA E ANÁLISE LINGÜÍSTICA	Escrever o próprio nome utilizando-o como referência para ler e registrar outras palavras.				
	Escrever palavras.				
	Nomear e utilizar as letras do alfabeto na escrita do próprio nome.				
	Identificar relações fonema/grafema em diferentes textos, reconhecendo que alterações na escrita dos grafemas provocam alterações na composição e significado da palavra.				
	Utilizar, em situações de leitura e de escrita de textos, a direção da escrita.				
	Elaborar coletivamente produções textuais a partir de histórias lidas ou ouvidas, assumindo diferentes papéis (professor como escriba/aluno como escritor).				

Legenda: conteúdo extraído e filtrado do documento Priorização Curricular de Língua Portuguesa.

Fonte: RIO DE JANEIRO, 2022c.

Meu segundo movimento, nessa fase da pesquisa, foi permeado pela curiosidade em comparar o documento que orienta o trabalho pedagógico no 1º ano do EF ao currículo que, por sua vez, é o fio condutor das práticas educativas no contexto da Educação Infantil. Portanto, comparei os eixos e as habilidades destacadas na Priorização Curricular (RIO DE JANEIRO, 2022c) com as propostas que se apresentam no Currículo Carioca da Educação Infantil (RIO DE JANEIRO, 2020a), oferecido pela mesma Rede, que preconiza “a necessidade de definição de processos pedagógicos que devem estar presentes ao longo do percurso de escolarização das crianças” (RIO DE JANEIRO, 2020a, p. 13) em que:

[...] tal necessidade implica discutir uma concepção de currículo que se produz no cotidiano escolar, garantindo o que é de direito, bem como um percurso escolar contínuo e que quebre com a lógica da segmentação ou da fragmentação (RIO DE JANEIRO, 2020a, p. 13).

O documento apresenta, em seu conteúdo, objetivos para todas as etapas da Educação Infantil que aqui enfatizo o segmento pré-escola. É importante pontuar que a escrita do documento faz menção aos campos de experiências da BNCC (BRASIL, 2017), relacionando estes aos objetivos de aprendizagem direcionados às crianças e orientações diante das práticas dos(as) educadores(as), conforme demonstrado abaixo:

Figura 7 – Documento da Rede: Currículo Carioca da Educação Infantil

Objetivo - Pré-Escola

Explorar coletivamente textos de diferentes gêneros.

Objetivos interligados

Explorar coletivamente os gêneros textuais expostos nos diferentes espaços da Unidade Escolar, percebendo a estrutura de sua escrita, a finalidade e o suporte.

Acompanhar a leitura de diferentes textos realizada pelo adulto leitor.

Registrar as narrativas das crianças com a ajuda do professor.

Imitar o adulto leitor durante sua leitura e apropriação do texto.

De educador para educador

Organização de diferentes espaços de leitura que ofereçam acesso a textos de diferentes gêneros.

Registro coletivo de textos de diferentes gêneros produzidos oralmente pelos alunos tendo o adulto como escriba.

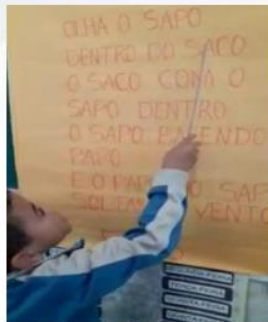
Confecção, com as crianças, de livros, diários, fichários, com temas de interesse individual ou coletivo.

Promoção de situações prazerosas de leitura e escrita.

E na prática?

↑


TRAÇOS, SONS, CORES E FORMAS



↓

CORPO, GESTOS E MOVIMENTO

ESCUITA, FALA, PENSAMENTO E IMAGINAÇÃO



EDI 11.20.803
Tenente Pedro de Lima Mendes - Tijolinho


Fonte: RIO DE JANEIRO, 2020a.

Figura 8 – Documento da Rede: Currículo Carioca da Educação Infantil II

Objetivo – Pré-Escola
Expressar-se por meio da linguagem escrita (escrita espontânea) firmando sua importância no mundo contemporâneo.

Objetivos interligados
Participar da construção de texto coletivo tendo o professor como escriba.
Escrever palavras, frases e pequenos textos sobre brincadeiras e ações realizadas no espaço educativo de forma individual ou coletiva.
Escrever bilhetes, produzir cartazes, convites em diferentes suportes.
Escrever o seu nome nas produções individuais e coletivas das quais tenha participado.

De educador para educador
Criação junto às crianças de caderno de registro da roda de conversa, tabela de combinados, diário de relato de vivências, álbum das vivências do grupo, para recorrer a eles sempre que necessário.
Confeção de fichas com o nome completo da criança.
Solicitação da participação das crianças na produção dos comunicados e divulgação dos projetos da turma e da Unidade Escolar.

E na prática?

EM 06.22.011 Professor Zituo Yoneshigue

O EU, O OUTRO E O NÓS

TRAÇOS, SONS, CORES E FORMAS

ESCUITA, FALA, PENSAMENTO E IMAGINAÇÃO


Fonte: RIO DE JANEIRO, 2020a.

Figura 9 – Documento da Rede: Currículo Carioca da Educação Infantil III

Objetivo – Pré-Escola
Expressar seu conhecimento em relação à escrita, por meio de registros de palavras e textos, aprimorando-os a partir da interação com o professor e com outras crianças.

Objetivos interligados
Distinguir letras de números e demais traços.
Compreender a constância da escrita por meio de palavras estáveis.
Associar a fala à escrita correspondente.
Reconhecer algumas palavras sem o uso de imagens.

De educador para educador
Utilização do nome das crianças como referência para estabelecer relação entre som e grafema.
Brincadeira com os jogos cantados e parlendas, com o propósito de rimar palavras e descobrir outras com o mesmo som inicial.
Confeção com as crianças de um quebra-cabeça com seus próprios nomes, ora de letras, ora de sílabas.
Planejamento de situações e brincadeiras para que as crianças se sintam convidadas a enviar bilhetes, convites, assinar combinados, preparar propagandas inclusive em portadores midiáticos.
Aproximação de crianças que estejam em diferentes momentos de saberes sobre a escrita e sua utilidade.
Escrita de músicas, ditados populares, receitas etc., acompanhando a leitura dos registros.
Destaque no texto de palavras significativas para as crianças.

E na prática?

EDI 09.18.803 Ludmila Máximo Moreira Cardoso

O EU, O OUTRO E O NÓS

TRAÇOS, SONS, CORES E FORMAS

ESCUITA, FALA, PENSAMENTO E IMAGINAÇÃO

Fonte: RIO DE JANEIRO, 2020a.

É possível observar a existência de diálogo entre os objetivos de ambos os documentos, principalmente, no que diz respeito ao processo de apropriação da escrita e identificação dos diferentes gêneros textuais. Porém, a forma como os conteúdos são cobrados e sistematizados, no 1º ano do EF, demonstra uma nítida ruptura nesse processo de transição, uma vez que as crianças saem de um universo lúdico, criativo, concreto e espontâneo para uma realidade em que o primeiro instrumento utilizado se materializa como uma avaliação pensada e produzida externamente ao ambiente escolar, conforme apresentado nas orientações do terceiro documento analisado: Atividade Diagnóstica em Rede (ADR), edição de 2022 (RIO DE JANEIRO, 2022a).

A ADR é disponibilizada às unidades escolares desde 2021, elaborada em conformidade com as competências e habilidades definidas na Priorização Curricular da Rede e direcionada para todos os anos do EF (1º ao 9º ano), a fim de, logo no 1º bimestre, diagnosticar a aprendizagem dos estudantes em relação aos objetivos de aprendizagem, em suas palavras, sem caráter classificatório ou punitivo.

São enviados às escolas dois cadernos de avaliação para cada estudante, separados em Língua Portuguesa/Escrita e Matemática, com duração de duas horas para a conclusão de cada caderno, sem ajuda ou consulta a livros ou qualquer outro material, e organizado conforme o esquema abaixo:

Figura 10 – Caderno de Avaliação: informações filtradas com base na Circular nº 02/2022

Ano de Escolaridade	Escrita	Leitura	Matemática	Caderno
1º e 2º anos	5 questões	15 questões	15 questões	separado

Fonte: RIO DE JANEIRO, 2022a.

Importante informar que, além dos cadernos de avaliação, a Rede encaminha cartões-resposta da ADR e orienta que, para os estudantes dos anos 1º, 2º e 3º do EF, a marcação deve ser realizada pelos professores regentes das turmas. Neste processo, os professores auxiliam na aplicação da ADR, pois, segundo a Circular nº 02/2022 (RIO DE JANEIRO, 2022a), é de responsabilidade da direção de cada Unidade Escolar, a devolução dos cartões-resposta preenchidos, em suas respectivas CREs, com data-limite definida. São também os professores, os responsáveis pela correção das ADRs, recebendo um guia de correção, com algumas orientações, conforme disponibilizado abaixo:

Figura 11 – Guia de correção da ADR

Guia de correção 1EF

Prezado(a) avaliador(a),

Este é o guia de correção do teste de escrita do 1º ano do ensino fundamental. Aqui você poderá consultar os critérios utilizados em sua correção. Ressaltamos que do ponto de vista linguístico, em todos os tipos de questão a escrita do estudante será avaliada nos 5 níveis de escrita abaixo:

NÍVEL	DESCRIÇÃO
ORTOGRÁFICO	Nesse nível, o estudante, além de compreender as relações entre fonema e grafema, escreve a palavra obedecendo aos princípios da ortografia. <i>Exemplos:</i> Espada, Relógio, Leite, Fez, Gaveta, Gato, Casa.
ALFABÉTICO	Nesse nível, o estudante compreende as relações entre fonema e grafema, embora, na escrita da palavra, ainda não obedeça totalmente aos princípios da ortografia. <i>Exemplos:</i> Ispada (Espada), Relogo (Relógio), Leitei (Leite), Feiz (Fez).
SILÁBICO-ALFABÉTICO	Nesse nível, a escrita do estudante inclui sílabas representadas por uma única letra e outras sílabas com mais de uma letra. <i>Exemplos:</i> Gavta (Gaveta), Icov (Escova), Cadra (Cadeira), Reogo (Relógio).
SILÁBICO	Nesse nível, a escrita do estudante passa a representar uma letra para cada sílaba. <i>Exemplos:</i> Aea (Gaveta), Gvt (Gaveta), Ioa (Escova), Kda (Cadeira), Eoo (Relógio).
PRÉ-SILÁBICO	Nesse nível, a escrita do estudante não apresenta relação entre grafia (letra) e fonema (som). <i>Exemplos:</i> Pbvayo (Gato), Okpil (Casa).

O primeiro passo da avaliação da escrita do estudante será a indicação da **situação de correção**. Para **todas** as questões, você deverá atribuir uma das 3 (três) situações descritas a seguir:

SITUAÇÃO DE CORREÇÃO	
NORMAL	Sinalize essa situação de correção se a resposta do estudante estiver passível de ser corrigida, de acordo com os critérios deste guia.
EM BRANCO	Sinalize essa situação de correção se a questão estiver em branco, ou seja, se não houver nenhuma resposta.
ILEGÍVEL	Sinalize essa situação de correção se a resposta do estudante apresentar grafia incompreensível.

Uma vez indicada a situação de correção, avalie a escrita do estudante conforme a descrição presente na grade de correção de **cada tipo de questão**.

Fonte: RIO DE JANEIRO, 2022a.

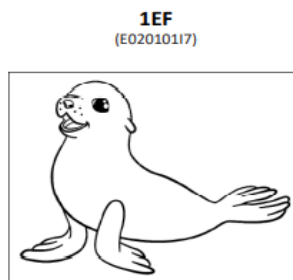
Figura 12 – Guia de correção da ADR II

ESCRITA DE PALAVRA A PARTIR DE IMAGEM

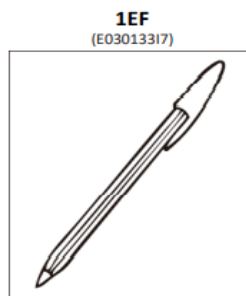
Nessa questão, o estudante precisa nomear a imagem apresentada. Além do nome esperado (**palavra exata**), também serão aceitas outras nomeações atribuídas à imagem, ou seja, que pertençam ao mesmo **campo semântico**. Dessa forma, a primeira sinalização referente à resposta do estudante será a **relação da imagem** com a escrita produzida por ele:

RELAÇÃO COM A IMAGEM	
PALAVRA EXATA	Sinalize essa opção quando o estudante escrever exatamente a palavra solicitada, em conformidade com a imagem. Aqui, serão considerados, também, os regionalismos/variações dialetais.
CAMPO SEMÂNTICO	Sinalize essa opção quando o estudante escrever uma palavra dentro do campo semântico suscitado pela imagem. <i>Atenção!</i> Também receberá essa indicação a palavra que, no aspecto ortografia , receber o conceito E.

As imagens apresentadas no teste, suas nomeações exatas e as que se enquadram como campo semântico são:



Palavra exata: FOCA
Campo semântico: ANIMAL, BICHO, MAMÍFERO.



Palavra exata: CANETA
Campo semântico: CANETINHA, ESFEROGRÁFICA, LAPISEIRA.



Palavra exata: SAPATO
Campo semântico: PISANTE, CALÇADO, SALTO.

Uma vez registrada a **situação de correção** e a **relação com a imagem**, proceda à avaliação da **ortografia** do estudante, enquadrando-a em um dos 5 (cinco) níveis a seguir:

Fonte: RIO DE JANEIRO, 2022a.

Figura 13 – Guia de correção da ADR III

ORTOGRAFIA	
A	O estudante escreveu a palavra corretamente, configurando uma escrita em nível ortográfico . Atenção! Caso a palavra escrita não coincida com a nomeação da imagem, somente será válida a resposta que possuir estreita relação com a figura apresentada, ou seja, que pertença ao mesmo campo semântico, como previsto neste Guia de Correção.
B	O estudante escreveu a palavra com desvios, configurando uma escrita em nível alfabético . Exemplos: sapu (Sapo); Elefanti (Elefante); Istrela (Estrela).
C	O estudante escreveu a palavra com desvios, configurando uma escrita em nível silábico-alfabético . Exemplos: Apo (Sapo); Efate (Elefante); Etrela (Estrela).
D	O estudante escreveu a palavra com desvios, configurando uma escrita em nível silábico . Nesse caso, a escrita apresentada compromete a leitura, não sendo possível sua compreensão sem conhecer a imagem. Contudo, a escrita produzida pelo estudante apresenta relação com a pauta sonora das letras que compõem a palavra. Exemplos: sp/ao (Sapo); Etl/Eft (Elefante); Eta/Etl/ Etrl (Estrela).
E	O estudante produziu escrita em nível pré-silábico (apresentou letras aleatórias para representar a palavra, desenhos/garatuñas) E/OU grafou outra palavra que não guarda estreita relação com a imagem (provavelmente reproduzida de memória).

Observações:

- (1) No caso de repetição de palavras, considerar a que estiver grafada corretamente ou com menos desvios.
- (2) Deve-se considerar a escrita da palavra fora do espaço destinado para sua escrita, mesmo que essa esteja no campo destinado à resposta de outra questão.
- (3) Letra espelhada será contada como um tipo de desvio.
- (4) Diminutivos, aumentativos e plurais, assim como variações dialetais e de gênero, serão aceitos, desde que estejam dicionarizados. Em caso de ocorrência, consultar o dicionário *Caldas Aulete*: <http://www.aulete.com.br/>.
- (5) Não importa o padrão de letra utilizado pelo aluno (cursiva, forma ou mista).
- (6) Acentuação gráfica NÃO será considerada para fins de avaliação nessa questão.
- (7) A segmentação da escrita NÃO SERÁ AVALIADA nessa questão, desde que o aluno não tenha apresentado APENAS letras dispersas ao longo da página na tentativa de compor a palavra. Caso ocorra, deve ser analisado se a ocorrência configura uma escrita pré-silábica.

Fonte: RIO DE JANEIRO, 2022a.

Figura 14 – Guia de correção da ADR IV

ESCRITA DE PALAVRA DITADA

Nessa questão, o estudante precisa reproduzir a palavra que foi ditada pelo Aplicador. As palavras ditadas foram:

1EF (E01005717)	1EF (E01009017)
GATO	BATATA

Uma vez registrada a **situação de correção**, proceda à avaliação da **ortografia** do estudante, enquadrando-a em um dos 5 (cinco) conceitos a seguir:

ORTOGRAFIA	
Conceito	Descrição
A	O estudante escreveu a palavra corretamente , configurando uma escrita em nível ortográfico , sendo válida somente a palavra ditada.
B	O estudante escreveu a palavra com desvios , configurando uma escrita em nível alfabético . Exemplos: Canuto (camisa);
C	O estudante escreveu a palavra com desvios , configurando uma escrita em nível silábico-alfabético . Exemplos: knudo (canudo); boa (bola); Hto; gto (Gato).
D	O estudante escreveu a palavra com desvios , configurando uma escrita em nível silábico (a escrita produzida pelo estudante apresenta relação com a pauta sonora das letras que compõem a palavra). Exemplos: cno/cud/ (canudo); go; gt (gato).
E	O estudante produziu escrita em nível pré-silábico (apresentou letras aleatórias para representar a palavra, desenhos/garatuñas) e/ou grafou outra palavra que não guarda estreita relação com a palavra (provavelmente reproduzida de memória).

Observações:

- (1) NÃO SERÁ ACEITA palavra distinta da que foi ditada.
- (2) No caso de repetição de palavras, considerar a que estiver grafada corretamente ou com menos desvios.
- (3) Deve-se considerar a escrita da palavra fora do espaço destinado para sua escrita, mesmo que essa esteja no campo destinado à resposta de outra questão.
- (4) Letra espelhada será contada como 1 (um) tipo de desvio, sendo avaliado até o conceito B, no máximo, conforme a ocorrência.
- (5) Não importa o padrão de letra utilizado pelo estudante (cursiva, forma ou mista).
- (6) Acentuação gráfica NÃO será considerada para fins de avaliação nessa questão.
- (7) A segmentação da escrita NÃO SERÁ AVALIADA nessa questão, desde que o estudante não tenha apresentado APENAS letras dispersas ao longo da página na tentativa de compor a palavra. Caso ocorra, deve ser analisado se a ocorrência configura uma escrita pré-silábica.

Fonte: RIO DE JANEIRO, 2022a.

Sobre os resultados da ADR, a Rede menciona que as unidades escolares terão acesso através da Plataforma RioEduca em Ação, e pontua que os dados gerados serão importantes para que as escolas possam (re)pensar estratégias de engajamento junto aos seus estudantes.

Por fim, a equipe gestora tem a responsabilidade de divulgar os resultados de cada estudante e turma a seus respectivos professores. A Rede reforça que os resultados são importantes instrumentos para o corpo docente analisar o desenvolvimento da aprendizagem de seus estudantes.

Conforme mencionado, a ADR se faz presente logo no início do 1º bimestre, ou seja, as crianças egressas da Educação Infantil, assim que chegam a esta nova realidade. Fica evidente que o trabalho pedagógico que é avaliado, é o trabalho realizado na pré-escola, levando em conta os critérios apontados no guia de correção. Este documento aponta, com descrição, os indicadores que devem ser observados pelo avaliador(a) sobre a compreensão que as crianças demonstram ter diante das questões contidas no teste de escrita/leitura/oralidade. Ainda, segundo o guia de correção, que se refere às crianças do 1º ano do EF como “estudantes”, estes devem ser avaliados sob cinco níveis: “ortográficos, alfabéticos, silábico-alfabético, silábico e pré-silábico, indicando as “situações de correção”, que devem ser atribuídas em todas as questões, sendo elas nomeadas como: “normal, em branco e ilegível” (RIO DE JANEIRO, 2022a, não paginado).

As orientações do guia de correção se dividem em dois momentos: 1) “*ESCRITA DE PALAVRA A PARTIR DE IMAGEM*” e 2) “*ESCRITA DE PALAVRA DITADA*”. O comando das questões é diferente e os critérios de avaliação indicados em conceitos “A, B, C, D e E”, descrevendo, em cada um deles, o que deve ser considerado pelo avaliador(a) (RIO DE JANEIRO, 2022a, não paginado. Grifo do autor).

Diante de um contexto educativo em que as crianças estão vivenciando a transição entre as etapas pré-escola e Ensino Fundamental, chama a atenção alguns termos utilizados no documento: 1) A palavra “desvio” que, segundo o guia, deve ser considerada pelo avaliador(a), por exemplo, em casos da escrita de letras espelhadas por parte das crianças avaliadas; 2) O termo “nível” que indica os estágios de aprendizagem das crianças; e 3) A situação de correção denominada “normal” que está vinculada ao que é passível de correção. Ora, tais termos me parecem contraditórios diante do discurso sinalizado nos documentos e orientações da Rede, pois estes apresentam um movimento de valorização de um processo fluido e contínuo de alfabetização, contudo, o instrumento avaliativo prevê já no 1º bimestre do ano letivo, ou seja, o que deveria ser o início de uma nova experiência, uma divisão em níveis de desenvolvimento, classificando e direcionando dicotomicamente o percurso de aprendizagem dessas crianças,

uma vez que se entende por desvio aquilo que muda de um caminho considerado “normal” que, por sua vez, se opõe ao que seria “anormal”.

Essas considerações dizem muito sobre as concepções de avaliação que têm circundado os espaços escolares e afetado cada vez mais cedo as crianças e os profissionais que trabalham com as turmas de 1º ano do EF, pois, ao chegar na sala da professora “C”, foi o primeiro comentário feito por ela que, tomando conhecimento sobre a temática desta pesquisa, logo destacou a relação que a Rede estabelece entre o documento Priorização Curricular (RIO DE JANEIRO, 2022c) e a ADR (RIO DE JANEIRO, 2022a).

A prova, por sua vez, se constitui de um formato rígido, em um momento no qual as crianças estão reconhecendo-se como pertencentes a um novo espaço e encontram uma realidade que nada tem a ver com as práticas de escrita e leitura, fortemente orientadas pelo Currículo Carioca da Educação Infantil (RIO DE JANEIRO, 2020a), acompanha orientações de preenchimento e correção pré-definidos, advindo da Circular E/SUBE/CAV nº 02/2022 (RIO DE JANEIRO, 2022b), passando a ser referência, mesmo sem fazer sentido algum para as crianças e seus professores.

Considerando as relações estabelecidas entre os documentos apresentados, que atravessam as práticas educativas junto às crianças, torna-se preocupante perceber a avaliação sendo utilizada, neste processo, como uma espécie de “peneira”, que objetiva classificar, medir os níveis de desenvolvimento e fragmentar o processo de ensino/aprendizagem das crianças ingressantes no 1º ano do EF. Esta lógica corrobora com um projeto de escola e de educação que “[...] concebem a sala de aula e os processos nela desenvolvidos na perspectiva da simplificação, da linearidade, da previsibilidade e da ordem” (ESTEBAN, 2001, p. 11), desconsiderando a pluralidade existente, as diferentes formas de aprender das crianças e todo o trabalho pedagógico cotidianamente realizado “fora” das avaliações que chegam à escola e que desejam imprimir resultados homogêneos. Portanto, é necessário o movimento de questionar: Para que serve essas avaliações? O que, de fato, ela pretende avaliar? Perguntas relevantes, uma vez que:

Os recortes, simplificadores, reducionistas, ignoram fios que imprimem as características centrais do ensinar e do aprender, os fios que não estão na superfície, aparentes, e que se compõem de muitos outros fios, invisíveis aos olhos que buscam a unidade em oposição à multiplicidade e à diversidade (ESTEBAN, 2001, p. 13).

Dado esse parâmetro documental, que possui relação direta com as práticas do contexto escolar, cheguei à sala de aula em um período em que muita coisa já havia acontecido naquela turma, inclusive a ADR, já apresentada nesta seção. Contudo, o cotidiano escolar é vivo e seus

atores produzem sentidos a todo instante, sentidos estes que dialogam e interagem com a pesquisa, mas também desafiam e confrontam o(a) pesquisador(a), desconstruindo e tirando-nos de nossa zona de conforto. É preciso, então, enxergar as entrelinhas, abandonar algumas certezas e estar aberto para o desconhecido.

Já no meu primeiro dia com a turma, deparei-me com uma das situações que imaginei encontrar: a pesquisa foi atravessada pela lógica brincante das crianças, incorporadas em suas vivências infantis e que subvertem o esforço da escolarização que tenta “encaixotar” seus corpos e suas mentes naquilo que, por vezes, só é importante para a escola.

Em vários momentos, um simples elástico de cabelo, envolvido nas mãos de uma das crianças (criança “J”, 6 anos), virou um dinossauro “feroz”, lápis viraram espadas afiadas e apontadores e borrachas, quando enfileirados, passaram a ser trens coloridos. Resistia também, por parte das crianças, a necessidade do diálogo, de serem ouvidas, e tentavam trazer as questões que eram importantes para elas – coisas de suas vidas antes da escola –, dinâmica muito parecida com o momento da “rodinha” que era muito valorizado nas turmas da pré-escola e que, agora, devido “ao pouco tempo” e à necessidade de apresentação de outros conteúdos, acabavam não recebendo tanta atenção sobre os assuntos que traziam.

A preocupação da professora parecia estar deslocando-se para outros fatores, como corrigir as atividades do caderno de casa, fazer a chamada e iniciar o planejamento do dia. Todos estes movimentos vão ao encontro de uma frase que imaginei ouvir quando chegasse ao 1º ano: “*Não é hora de brincar!*”. Esta afirmação, muitas vezes verbalizada, transformou-se em perguntas para esta pesquisa: Será que as crianças precisam ter hora para brincar? Esse horário chega de verdade? É possível que a brincadeira, assim como as crianças, transite da pré-escola para o 1º ano do EF? A brincadeira, nesse segmento, é considerada como uma das importantes linguagens?

Também pude desconstruir alguns conceitos, pois, ao perceber aquele espaço e toda a dinâmica que o constituía, pensei não ser possível o alinhamento das propostas pedagógicas com atividades que pudessem gerar o prazer de aprender nas crianças, já que, mesmo sendo um contexto permeado por múltiplos desafios, a professora conseguia proporcionar momentos de alegria, vinculada à aprendizagem delas. Posso destacar dois momentos oportunizados pela professora e bastante significativos para as crianças: uma atividade musical que envolvia equilíbrio, movimentos e comandos e outra chamada de “Leitura estourada”, que consistia em estourar as bolas para ter acesso às palavras e, depois, elas podiam, em um movimento espontâneo e coletivo, escrevê-las, lê-las e/ou desenhá-las. Em ambas as atividades, as crianças ficaram muito empolgadas e foi, visivelmente, um período prazeroso para elas.

Imagem 10 – Leitura estourada



Fonte: A AUTORA, 2022.

A experiência, nessa turma, foi sendo vivenciada com certa cautela, pois me parecia um terreno “arenoso” e com muitas questões para observar e analisar. Considero que, nesse novo contexto, a avaliação se concretiza na contramão da lógica que tenho tentado defender nesta pesquisa, pois ela, atravessando as práticas pedagógicas da turma, se alia, em dadas oportunidades, às concepções de um ensino burocratizante, classificatório, define o lugar do professor como um simples executor de tarefas, além de ocupar o centro do processo de ensino-aprendizagem, quando todas as práticas orbitam em torno da proposta de avaliação e de seus resultados em detrimento de uma posição que deveria ser destinada às crianças.

Essa percepção se deu diante da dinâmica organizada para as avaliações do 2º bimestre, pois a professora da turma recebeu as provas destinadas às crianças e um modelo com orientações ao professor do mesmo caderno de questões, que pontuava os conteúdos que seriam abordados na prova.

De posse do referido material, a professora notou que havia a palavra “zebra”, o que indicaria a possibilidade de a avaliação trazer, em seu bojo, a letra Z e, naquele instante, começou a dialogar com as crianças sobre a letra, alterando, em função disso, o que havia planejado para a aula daquele dia.

Ao ser perguntada sobre o que ela achava daquele modelo de prova, a professora mencionou que “*essa avaliação é para a Rede, pois ela não mede o desenvolvimento das crianças; é apenas para gerar números*”; e completou, dizendo não ser possível avaliar a alfabetização das crianças por meio daquele material. Na sequência, apresentou-me a escala de conceitos que a Rede trabalha e que ela utiliza, conforme descrito abaixo:

Figura 15 – Escala de avaliação

Escala	Sigla	Conceito
0 - 49	RI	Reforço Intensivo
50 - 69	R	Regular
70 - 80	B	Bom
81 - 100	MB	Muito Bom

Legenda: escala elaborada com base nas informações da professora durante a pesquisa de campo.

Fonte: A AUTORA, 2022.

A situação relatada produz sentidos sobre os conceitos atribuídos no processo avaliativo das crianças e está ligada ao que o campo da avaliação denomina de avaliação da aprendizagem que, por sua vez, se refere às relações estabelecidas entre professor(a)/criança no cotidiano escolar.

Ao confrontar as declarações da professora sobre o que ela entende em relação às provas advindas da Rede, quando diz “[...] *é apenas para gerar números*”, e o seu posicionamento favorável à escala de conceitos disponibilizada pela Rede, é possível perceber que as duas lógicas, sejam elas mencionadas como “números” ou “conceitos”, concebem a avaliação como pano de fundo pautado em medir, quantificar a aprendizagem dos sujeitos avaliados, ou seja, altera-se a forma como denominamos as notas/conceitos, mas a concepção classificatória permanece. Esteban (2004, p. 13) comenta:

Muitas das propostas atuais para a reconstrução da prática avaliativa mantêm o estabelecimento de parâmetros com os quais as respostas dos alunos e alunas devem ser comparados, e não rompem com a prática de classificação, ainda que muitas vezes sejam modificados os termos dessa classificação. Algumas vezes se abandona a escala de 0 a 10, ou de A a E, ou deixa-se de utilizar conceitos como “ótimo”, “bom” ou “regular”. Mas, freqüentemente estes são substituídos por outras expressões que não deixam de ter o sentido de hierarquizar os resultados alcançados. Sob outros formatos e outros instrumentos são sustentadas as mesmas finalidades da avaliação.

Ainda dialogando sobre as escalas, a professora afirmou nunca ter atribuído o conceito “RI” para as crianças, pois entendia não ser justo, uma vez que elas estariam em processo de desenvolvimento. Esta fala aponta para a perspectiva de uma avaliação processual que, como o próprio nome sugere, valoriza o processo formativo percorrido pela criança, tornando-se ainda mais latente e importante no contexto do 1º ano do EF. Nesse movimento, Teresa Esteban (2004, p. 19) nos indica que:

Avaliar o aluno deixa de significar fazer um julgamento sobre aprendizagem do aluno, para servir como momento capaz de revelar o que o aluno já sabe, os caminhos, que percorreu para alcançar o conhecimento demonstrado, seu processo de construção de conhecimentos, o que o aluno não sabe, o que pode vir a saber, o que é potencialmente

revelado em seu processo, suas possibilidades de avanço e suas necessidades para que a superação, sempre transitória do não saber, possa ocorrer (ESTEBAN, 2004, p. 19).

A professora entende que a avaliação enviada pela Rede e os resultados gerados por essas provas “falam” muito mais da atuação dos professores do que sobre o processo de aprendizagem das crianças, pois, em relação a este último, as avaliações pensadas e produzidas externamente, para ela, criam números que não expressam a realidade vivida naquela turma. A professora afirma que o seu fazer docente, materializado no planejamento que elabora, somado à experiência alfabetizadora que possui, mesmo sendo desafiado cotidianamente pela baixa frequência das crianças, dificuldade de encontrar apoio das famílias e algumas questões estruturais como o mobiliário inadequado que impacta diretamente na dinâmica da aula, ainda se aproxima melhor do processo de ensino-aprendizagem das crianças, pois elas conseguem enxergar sentido nas atividades desenvolvidas individualmente e também no grupo.

Freitas et al. (2012) fazem referência às avaliações em larga escala, portanto, aproximam suas considerações da experiência vivenciada pela professora com as provas que são enviadas pela Rede Municipal do RJ, pois defende que:

As políticas de avaliação centralizadas se esquecem que não basta o dado do desempenho do aluno ou do professor coletado em um teste ou questionário e seus fatores associados. É preciso que o dado seja “reconhecido” como “pertencendo” à escola (FREITAS et al., 2012, p. 48).

Outra percepção que tive na turma de 1º ano do EF foi um certo afastamento afetivo nas relações cotidianas; sabe aquela anunciação: “*Agora é coisa séria!*” ou, ainda, “*Agora você não é mais criança!*”? Este cenário ganha força no primeiro segmento e estabelece uma constante contradição sobre o lugar da criança nos espaços escolares, pois, influenciado por uma postura adultocêntrica, que associa o comportamento infantil à imaturidade, viabiliza práticas pedagógicas que acabam por exigir maior seriedade delas, afinal, não é mais momento de brincar. Tal lógica não considera os impactos dessa ação na aprendizagem das crianças e aponta que a preocupação central não está na formação integral delas, que inclui noções de cidadania, respeito e afeto, mas apenas em torná-las profissionais de sucesso no futuro.

Essa realidade se fez presente quando a professora me chamou atenção, pois percebeu que algumas crianças, segundo as suas observações, mesmo sendo mais autônomas em suas atividades, notando a minha presença, estavam solicitando ajuda. Imediatamente, ela sinalizou não trabalhar dessa forma e que preferia que as crianças fizessem as atividades sozinhas, pois elas sabiam o que deveriam fazer. Eu expliquei que não estava “*dando a resposta*”, apesar de

entender, conforme já mencionado neste trabalho através das contribuições apontadas por Vygotsky (1991, p. 58), a incrível oportunidade de interlocução desse momento com “[...] aquelas funções que ainda não amadureceram, mas estão em processo de maturação”, diante da aprendizagem das crianças, levando em conta que aprendizagem gera desenvolvimento e que há uma dimensão intersíquica (desenvolvida a partir da relação com o outro). Além disso, eu estaria orientando-as que pensassem sobre o que estavam fazendo, dialogando sobre os caminhos que poderiam percorrer e, ainda, apontando os recursos disponíveis para que elas pudessem chegar ao que pedia a atividade proposta.

Jussara Hoffmann (1994) também me ajuda a pensar sobre essa situação quando teoriza sobre avaliação mediadora perante a relação dialógica na construção do conhecimento, destacando os conceitos “diálogo” e “acompanhamento” que, respectivamente, podem ser entendidos como: momento de conversa com as crianças, promovendo-lhes o interesse pelo assunto abordado em aula e, o segundo, que significaria estar junto às crianças em todos os períodos que fosse possível, possibilitando a observação do desenvolvimento individual delas.

Tenho a clareza de que, para as crianças, eu era uma novidade na turma e elas, curiosas e atentas, perceberam a oportunidade e, talvez, a necessidade de aproximação. Pautada em Hoffmann (1994, p. 57), vislumbrei aquela situação como um meio de praticar a avaliação mediadora que preconiza o acompanhamento nesse processo de construção de conhecimento como possibilidade de:

[...] favorecer o desenvolvimento do aluno, orientá-lo nas tarefas, oferecer-lhe novas leituras ou explicações, sugerir-lhe investigações, proporcionar-lhe vivências enriquecedoras e favorecedoras à sua ampliação do saber. Não significa acompanhar todas as suas ações e tarefas para dizer que está ou não apto em determinada matéria. Significa, sim, responsabilizar-se pelo seu aprimoramento, pelo seu “ir além”.

Pensando nessa relação de “caminhada” que as crianças vivenciam, uma das questões de grande impacto que eu senti ao chegar à turma do 1º ano foi a organização espacial da sala. Não foi uma surpresa, mas, mesmo sendo eu adulta, me incomodou sair de um espaço colaborativo, como o das turmas de pré-escola, com mesas e cadeiras agrupadas e possibilidades de movimento corporal, para um *layout* individualizado, com cadeiras enfileiradas, que acabavam por formar estreitos corredores entre elas.

Sempre no início do dia, como uma espécie de rotina, a professora realizava uma atividade musical, com comandos motores. Neste momento, as crianças ficavam em pé ao lado das suas cadeiras e faziam os movimentos de bater os pés, as mãos, rodar e pular. Era uma possibilidade de fazer com que elas pudessem relaxar e liberar energia, trazendo o lúdico tão

vivo na memória delas e quase sempre reverberado em seus corpos durante o período das aulas. Era nítido o anseio das crianças pelo movimento e esta relação com o processo de ensino-aprendizagem se fazia presente nos gestos, no desejo de estarem perto dos colegas e nos vários momentos de interação, tão natural para as crianças que, facilmente, poderia ser visto como aliado à formação integral delas.

Imagem 11 – Dançando “tchutchuê”

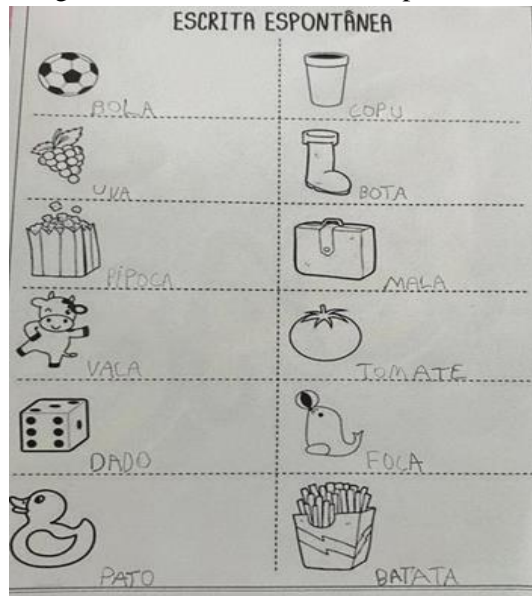


Fonte: A AUTORA, 2022.

Ainda incomodada com a configuração da sala e, somada a uma inquietação da professora sobre o “desnívelamento da turma”, sugeri a ela que as crianças pudessem “trabalhar” em duplas ou trios, reforçando a ideia que vislumbra a interação entre os pares como meio potencializador para a construção do conhecimento. A surpresa, e mais um exemplo de desconstrução, veio no dia seguinte, pois, quando cheguei à sala, as cadeiras e as crianças estavam organizadas em pequenos grupos, desenvolvendo uma atividade de escrita espontânea.

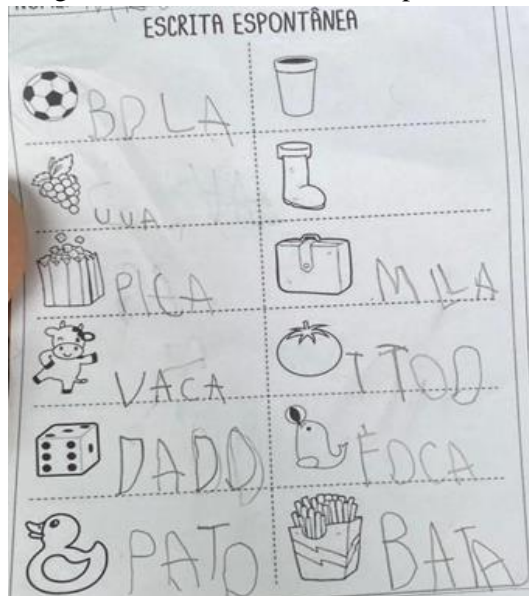
O momento possibilitou a colaboração entre as crianças que ficaram visivelmente mais motivadas e envolvidas com a atividade, pois se sentiam desafiadas a pensar e úteis ao ajudar seus pares. Parecia que, pela primeira vez, os recursos disponíveis na sala de aula (como o alfabeto, algumas atividades já feitas no caderno ou expostas na parede) fizeram sentido para elas, pois foram descobrindo, em uma relação dialógica com o grupo, a existência e utilidade desses materiais.

Imagem 12 – Atividade escrita espontânea



Fonte: A AUTORA, 2022.

Imagem 13 – Atividade escrita espontânea II



Fonte: A AUTORA, 2022.

Com o desenrolar da atividade, foi sendo possível perceber a potência da heterogeneidade existente na turma, uma vez que o que, antes era analisado como diferentes níveis de desenvolvimento, agora, passa a ser visto como possibilidade de construção de um trabalho colaborativo. Nesse contexto, Esteban (2002, p. 54) dialoga sobre a valorização da diferença, entendendo que todas as crianças podem aprender, ainda que “por caminhos diversos, desenvolvendo processos particulares e revelando resultados imprevisíveis e, muitas vezes, para nós, incompreensíveis”; pois, para ela, a heterogeneidade “[...] é uma rica característica dos processos sociais, nele incluída a escolarização” (ESTEBAN, 2002, p. 52).

Afirmção claramente observada quando algumas crianças, desejando mostrar aos colegas que sabiam escrever determinada palavra, os ajudavam a chegar no mesmo resultado, apontando para os recursos da sala, através de seus olhares e de seus pontos de partida do saber. Já em outros grupos, mesmo as crianças que, simplesmente copiavam do colega ao lado, traziam dúvidas, curiosidades e novas perspectivas sobre o percurso feito por ele para chegar a uma determinada formação de escrita.

O referido cenário demonstra um movimento que pode ser aproveitado pela avaliação, estando esta ligada a uma lógica de investigação, pois, em defesa dos múltiplos saberes que se apresentam nos espaços escolares, Esteban (2002, p. 57) se afasta da dualidade existente entre os conceitos “*saber*” e “*não saber*”, ao apontar para a existência do “*ainda não saber*”, que:

[...] recupera a dimensão processual da construção do conhecimento, movimento ininterrupto em que dialogam *erro* e *acerto*, *saber* e *não saber*, conhecimento e desconhecimento. *Ainda não saber* revela a compreensão de que todo conhecimento é parcial, provisório (ESTEBAN, 2002, p. 57. Grifo da autora).

Em todas as atividades em que as crianças recebiam certo protagonismo, o envolvimento delas, visivelmente, era superior à dispersão. Curiosamente, quando a professora pedia que elas fossem ao quadro para identificar as letras ou fazer qualquer atividade de escrita, a atenção de toda a turma estava voltada para aquele momento, contudo, este processo de aprendizagem iria ser interrompido por mais uma avaliação do 2º bimestre.

Dessa vez, chegaram à turma, trazidos pela Coordenadora Pedagógica, os cadernos de avaliação de matemática do 2º bimestre. Imediatamente, muda-se o planejamento da professora que, para aproveitar a presença de alguns faltosos e garantir a realização das provas destes, organiza a sala novamente em cadeiras enfileiradas e inicia a explicação das regras: 1) “*Não pode copiar, olhar ou ajudar o colega*”, 2) “*A professora não pode ajudar*” e 3) “*Se fizer errado, vai ficar errado*”.

Sobre a mesa, somente o lápis e a borracha, material guardado e muita atenção para a leitura dos comandos das questões. A dinâmica faz parte de um processo mecânico que envolve as crianças e a professora, mas não faz sentido algum para nenhuma delas: basicamente, é um caderno composto por questões que devem ser lidas pela professora somente onde houver orientação para tal e assinaladas pelas crianças que marcam o “X” nas opções que consideram ser a resposta certa.

O ambiente é tensionado; as crianças sentem a pressão e refletem este sentimento, algumas delas, demonstrando profunda insegurança ao pensar sobre as questões, mesmo quando dominam o conteúdo. Por sua vez, a professora também aponta para algumas insatisfações, pois a avaliação vem acompanhada de cartões-resposta e listas de presença que devem ser assinados à caneta pelas crianças, tornando um processo ainda mais burocratizado, que toma muito tempo de aula e da efetiva aprendizagem das crianças. As perguntas que ficam são: Considerando o processo formativo das crianças, qual é o objetivo dessas avaliações no contexto de uma turma de 1º ano do EF? E o que, de fato, se pretende avaliar?

Apesar da centralidade dada aos processos avaliativos, foi importante perceber a disputa existente entre essa lógica, com muitas outras questões que fogem do recorte deste estudo, mas que atravessaram o contexto da sala de aula e, conseqüentemente, esta pesquisa. Ganhando destaque, a preocupação da professora sobre a frequência das crianças e o pouco apoio que recebia das famílias: as tarefas de casa que ela fazia questão de passar, quase não eram feitas e, na maioria das vezes, pelas mesmas crianças. Mesmo com as inúmeras comunicações que fazia com as famílias, sentia-se impotente perante o processo de alfabetização dessas crianças que ficavam visivelmente defasadas em comparação à construção do conhecimento e aprendizagem das crianças que tinham uma frequência regular.

Outro aspecto observado foi a entrada aleatória de crianças, fora do período oficial de matrícula, fator recorrente e que afetava o andamento da turma, enquanto grupo, pois, em junho/2022, ou seja, metade do ano letivo, a turma recebeu três crianças: uma delas, transferida de outra escola; outra, apresentava sinais de ter necessidades especiais, mas não possuía laudo; e a última, tinha 8 anos de idade, e estaria cursando o 1º ano do EF pela terceira vez.

Todos esses acontecimentos, que permeiam o cotidiano escolar, fazem parte da complexidade em que o fazer educativo está inserido, o que ratifica, primeiro: “O cotidiano da sala de aula é tempo/espaço de imprevisibilidade” (ESTEBAN, 2001, p. 02); e segundo, a nítida impossibilidade de reduzir a avaliação a momentos estanques, capazes de “costurar” fragmentos do processo ensino-aprendizagem, lógica que tende a limitar o movimento dialógico existente na construção do conhecimento entre os sujeitos (ESTEBAN, 2001).

1.7 Caminhando para o fim, na busca de novos começos

O caminhar na pesquisa é atravessado por fios que costuram as experiências vivas de um determinado espaço, pois questiona, investiga, força o olhar atento, sensibiliza a escuta e, através de pequenos fragmentos da realidade, se apresenta como um complexo emaranhado de linhas conectadas. Transitei entre os minimundos pré-escola e 1º ano do EF. Abri a cortina que, inicialmente, se fazia nebulosa à minha visão frente à pesquisa, fiz a passagem para o 1º ano, sem perder de vista os encantos da pré-escola, e, mais uma vez, me encantei. Sorri para esse novo encontro, nova vivência, novas perguntas e o nascimento de outros desafios.

O tempo em que estive imersa nessa jornada possibilitou que eu aprendesse sobre as relações e os limites existentes naquele espaço. A avaliação nesse contexto que, tradicionalmente, é vislumbrada como “campos disciplinares solidamente demarcados e usada com o objetivo de demarcar fronteiras que distinguem e separam conhecimentos, pessoas, processos e práticas” (ESTEBAN, 2001, p. 01) se mostrou, em muitos momentos, como possibilidade e lugar de deslocamento, substituindo a imobilidade pela fluidez.

Terminei a pesquisa de campo com muito mais perguntas do que quando cheguei, o que entendo ser ótimo, uma vez que, se estivesse cheia de respostas, não faria sentido o ato de pesquisar. Nesse contexto, considero que o processo avaliativo, observado em ambos os segmentos, é vislumbrado por concepções distintas que, em variados níveis, resistem ao modelo que prevê a homogeneidade, a previsibilidade e a linearidade, práticas que objetivam disciplinar e hierarquizar os sujeitos envolvidos no fazer educativo.

Entendo que vivenciei um recorte específico do público pré-escola e percebi que este espaço, mesmo com alguns desafios a serem superados, possui maior autonomia e liberdade relativas às práticas educativas e, em certa medida, se aproximam das orientações oficiais, sejam elas nacionais e da Rede Municipal do RJ; pois, respeitando suas especificidades, a avaliação perpassa as práticas pedagógicas de modo a oferecer, às crianças, múltiplas possibilidades de aprendizagem, valorizando o desenvolvimento integral delas.

O cenário observado na turma de 1º ano do EF, conforme as percepções que tive, difere da realidade da pré-escola, pois há uma nítida sistematização da avaliação que corrobora com ações pautadas na ideia de uniformidade dos resultados, na linearidade do processo, no engessamento do trabalho pedagógico e na dicotomia entre o erro e o acerto. Demonstram que as crianças que atravessam essas etapas, ao chegar no 1º ano do EF, precisam assumir uma postura com maior seriedade, em que o brincar é encapsulado e submetido a horários específicos, perdendo a sua potência enquanto linguagem. Diante do exposto, percebo que a avaliação, concebida como prática de investigação (ESTEBAN, 2002) anteriormente defendida neste trabalho, ao encontrar com a pedagogia da pergunta (FREIRE; FAUNDEZ, 1985), oferece ricas contribuições às práticas pedagógicas, pois assume o inconformismo, a inquietação, a curiosidade e a esperança como elementos partícipes do seu fazer, favorecendo um processo de aprendizagem com as crianças em que, segundo Teresa Esteban (2001, p. 11), a avaliação:

[...] vai sendo constituída como um processo que indaga os resultados apresentados, os trajetos percorridos, os percursos previstos, as relações estabelecidas entre pessoas, saberes, informações, fatos, contextos. Não se paralisa com a identificação do erro ou do acerto, não busca relações superficiais entre o que é observável e os processos que o atravessam. Interroga o que se faz visível e procura pistas do que é conduzido à invisibilidade.

Sem a ilusão de finalizar essa discussão, percebo a necessidade de defender uma pré-escola que valorize as diferentes linguagens, que reconheça as infâncias que se movimentam na Educação Infantil e que ofereça espaços físicos adequados para realização de um trabalho pedagógico de qualidade. Desejo uma transição que respeite as especificidades de cada etapa e que possa fazê-la, assumindo o compromisso de oferecer às crianças o papel central e mais importante do processo como um todo. Por fim, inspiro um 1º ano do EF, que conceba às crianças e suas múltiplas formas de aprender através de uma perspectiva pautada na continuidade.

Em defesa do público, que fez parte da Instituição pesquisada e pela minha própria trajetória de vida, filha de pais trabalhadores e estudante de escola pública, direciono a

concepção de qualidade, aqui defendida, principalmente para as crianças de classes populares, pois entendo que a avaliação tem papel fundamental no contexto educativo; contudo, na contramão da defesa desta pesquisa, vem sendo um importante elemento na dinâmica da exclusão escolar, quando consideramos a relação estabelecida entre os resultados escolares produzidos através dos instrumentos de avaliação e o ordenamento social. Nesse sentido, é urgente: “[...]. Uma escola aberta aos diferentes lugares, discursos e lógicas sociais, uma escola que potencialize a reflexão sobre a heterogeneidade e viabilize a incorporação da diferença como uma característica positiva” (ESTEBAN, 2001, p. 14-15), o enfrentamento das práticas de exclusão, classificação e fragmentação das etapas e a valorização de uma perspectiva de avaliação, que sinalize percursos, convide à reflexão permanente e que esteja comprometida com a ampliação do conhecimento enquanto um direito das crianças (ESTEBAN, 2001).

Depois da imersão em contextos tão diversos, apresento, a seguir, mais uma fase da pesquisa “viva”, momento em que os diálogos com as professoras foram sistematizados em entrevistas semiestruturadas, procurando trazer, para esse momento do estudo, um espaço propício à escuta e a mais discussões sobre a temática pesquisada.

2 O QUE AS EDUCADORAS REFLETEM QUANDO FALAM: PERGUNTAS INICIAIS/QUALIDADE, OFERTA E INFRAESTRUTURA

O diálogo é o encontro entre os homens, mediatizados pelo mundo, para designá-lo. Se ao dizer suas palavras, ao chamar ao mundo, os homens o transformam, o diálogo impõe-se como o caminho pelo qual os homens encontram seu significado enquanto homens; o diálogo é, pois, uma necessidade existencial
Paulo Freire

Procurando trazer esse momento de diálogo ao final das observações de cada turma/segmento, iniciamos a fase das entrevistas com as professoras que me receberam em suas salas de aula e tiveram um importante papel diante da complexidade e dinamismo de uma pesquisa que se desenhou junto ao cotidiano escolar.

A ferramenta metodológica utilizada possibilita o diálogo aberto entre o(a) pesquisador(a) e o(a) entrevistado(a) que, nesta pesquisa, objetiva analisar os caminhos/concepções de cada sujeito em um movimento participativo e propício à uma pedagogia da pergunta, bem como à uma prática investigativa diante das produções de sentidos postas para o campo da avaliação.

Levando em conta o vasto material produzido através das entrevistas, optou-se em agrupá-lo em três capítulos diferentes, de acordo com as afinidades entre as temáticas. A decisão está pautada na possibilidade de um melhor desenvolvimento teórico-epistemológico dos assuntos, que emergem a partir das respostas dadas pelas entrevistadas, além do objetivo de tornar mais dinâmica a leitura, em vez de oferecer um único capítulo com mais de quarenta páginas. Neste sentido, os capítulos estão agrupados da seguinte forma: 1) “Perguntas Iniciais” e “Qualidade, Oferta e Infraestrutura”, momento que oportunizo os diálogos sobre infância e avaliação, somado às perguntas sobre as concepções de qualidade na Educação Infantil, estrutura física da Unidade Escolar pesquisada e questões relativas às condições de trabalho das professoras; 2) “Natureza do Trabalho Pedagógico na pré-escola e no Ensino Fundamental e Processo de Transição entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental”: neste eixo, as perguntas se referem aos objetivos dos projetos de ambos os segmentos, bem como a participação das crianças nos processos pedagógicos e avaliativos, incluindo, as propostas quanto ao processo de transição, ou seja, busca-se perceber as concepções, relações, avanços e dificuldades que são estabelecidos na passagem entre os segmentos; por fim, 3) “Equipe Gestora pelo olhar da Coordenadora Pedagógica”, item que produz sentidos para as perspectivas de gestão escolar democrática e avaliação institucional.

Com a pesquisa devidamente autorizada pela SME, através do processo nº 07/001.763/2022, as entrevistas foram realizadas, individualmente, no formato presencial e registradas através da gravação de voz, posteriormente, transcritas. Foram direcionadas a duas professoras da pré-escola, uma professora do 1º ano do EF e uma Coordenadora Pedagógica, integrante da equipe gestora da Instituição. Em seu conteúdo, temos perguntas de cunho pessoal, como o tempo de atuação profissional na Rede e formação, bem como as concepções que cada entrevistada possui sobre infância, Educação Infantil, avaliação, o processo de transição entre os segmentos, qualidade na educação, infraestrutura e condições de trabalho.

No segmento pré-escola, contei com duas professoras que, devido aos critérios de confidencialidade, serão representadas como “**professora A**” e “**professora B**”. Elas sempre atuaram na Educação Infantil, em creche, mas, pela primeira vez, estavam lecionando em turmas de pré-escola. Esta questão emergiu em suas respostas, atravessando a pesquisa e demonstrando os desafios existentes e a importância de entender o trabalho pedagógico desenvolvido nessa etapa com tantas especificidades.

Já no Ensino Fundamental, pude conversar com a professora regente do 1º ano que, no momento da pesquisa, possuía 11 anos de atuação docente na Rede Municipal do RJ e, há 10 anos, é professora da Escola Municipal José Pedro Varela. Representada como “**professora C**”, ela traz, em suas falas, a forte cultura de alfabetização, que é direcionada para os anos iniciais do EF, mas, ao mesmo tempo, há, por parte dela, um perceptível movimento de transgredir esta lógica que, por vezes, a professora entende ser limitante e incoerente com o fazer docente que acredita para as séries iniciais.

Na sessão específica sobre as perspectivas da gestão escolar, a Coordenadora Pedagógica, representada como “**CP**”, traz, em sua recente experiência junto aos desafios da Escola Municipal José Pedro Varela, ricas contribuições que atravessam e, ao mesmo tempo, refletem o seu pensar e fazer docente enquanto Professora da Educação Infantil na Rede. O referido diálogo, estabelecido na entrevista, favoreceu a discussão sobre as possibilidades de fortalecimento do coletivo escolar proposto pela avaliação institucional.

Pensar a Educação Infantil e trabalhar com o público de crianças pequenas é um constante ato de estudo e valorização de um segmento recente em nossa política educacional. No bojo das respostas, é possível perceber as trajetórias de cada professora e como as relações se estabelecem, relações estas que perpassam o fazer do estudo e, conseqüentemente, o pensar de quem pesquisa. Dessa forma, os diálogos, aqui estabelecidos, justificam a necessidade de análise sobre as concepções que cercam o período que dá vida à 1ª etapa da Educação Básica. Portanto, tecer com quem está no *chão da escola*, refletir sobre as questões postas junto aos

estudos do campo e, principalmente, estar disponível a uma escuta sensível e comprometida com a educação da primeira infância, é o que movimenta esta pesquisa.

2.1 Perguntas iniciais

Pesquisadora: *Como você descreve o período da infância?*

Professora A: Um período que a gente quer voltar, né? Para pensar infância, a gente pensa, primeiro, no nosso contexto cultural, na nossa visão de mundo, que é totalmente eurocentrada, aí a gente volta lá no século XIX e começa a entender que, dentro do contexto de uma burguesia, começou a existir a necessidade de se pensar a infância, criança como criança porque, até então, era um adulto em miniatura e a partir daí, a gente continuou pensando o que pode impactar a infância... O que é a infância? Que cenários a gente cria para esse ser que é diferente do adulto? Mas, isso dentro de uma visão eurocentrada porque, se olharmos para as culturas africanas, vai ser totalmente diferente. Então, não se pode falar em infância e, sim em infâncias, e trazendo do global para o local, pensar também essa infância de Costa Barros, da Pedro Varela, que crianças são estas? Porque o jogo é sempre esse: refletir sobre onde essa criança vive, o que ela faz e com quem ela convive para que a gente possa entender a infância dela.

Professora B: Eu acho assim: que é uma fase muito, muito boa, é um período em que eles estão conhecendo tudo; tudo, para eles, é novidade; tudo, para eles, é conhecimento, principalmente na escola; a gente vê na creche esse aprendizado da criança, isso particularmente na infância. Eu percebi aqui, nesta turma de pré-escola, porque eu nunca tinha trabalhado com turma de pré-escola, que as crianças que vieram direto para a escola e nunca frequentaram Educação Infantil, enfrentam uma dificuldade muito grande; e as crianças que vêm da creche, ela já tem uma outra noção, uma outra vivência; elas já conseguem se adaptar melhor, elas conseguem interagir melhor com o outro, a questão do material, a questão das atividades. Essa parte da infância é um período muito importante da vida da criança, porque é quando ela está reconhecendo, descobrindo as coisas, então, dependendo de como isso é trabalhado na vida dela, vai fazer uma diferença muito grande e positiva nas outras etapas.

Professora C: Eu penso que é um período em que a criança aprende tudo, tudo que é colocado à disposição dela, tanto o que é bom quanto o que é ruim, ela assimila tudo nesse período. É uma época muito boa de se ensinar e de aprender.

CP: Período que eles mais se desenvolvem, onde várias janelas de aprendizagem estão abertas, onde as bases são construídas, onde várias ligações fundamentais, para o prosseguimento, vão ser feitas ali, questões de desenvolvimento global, cognitiva, emocional, social.

Estar numa escola, majoritariamente de fundamental, e eu sou PEI ²⁰(Professor de Educação Infantil) na Rede, meu concurso foi para Educação Infantil, então, acho que isso também é bem significativo para olhar para a Educação Infantil, do quanto é importante esta etapa no todo. Infância de 0 a 6, a infância tem uma ruptura que é cobrada quando eles vão para o fundamental... não, agora é sério! Agora é para valer! E aí eu valorizo muito quando eu vejo uma turma de 5º ano, que eu percebo que a professora, após as atividades, as meninas vão brincar de boneca, **meninas que a gente sabe, que já falaram para ela que tem vida sexual ativa, e aí eu acho muito interessante isso, que aqui nessa escola acontece e não é uma**

²⁰ Professor de Educação Infantil (PEI) foi criado pela Lei n.º 5.217, de 1º de setembro de 2010, para o exercício de atividades docentes em turmas, exclusivamente, de Educação Infantil. O cargo foi criado no primeiro mandato (2009-2012) da gestão do atual prefeito da cidade do Rio de Janeiro, Eduardo Paes, no momento, em sua terceira gestão.

realidade de outras escolas... aqui, eu percebo que as professoras compreendem a infância que perpassa o fundamental no sentido mesmo do brincar. Exemplo em uma turma teve conflito: “ah, mas é coisa de criança!”, e não no sentido de “ah, é uma turma imatura”. Então eu percebo que a escola não é todo mundo, mas, pelo menos, a maioria tem esse olhar para a infância.

Os estudos que tratam da história da criança e da infância têm, como precursor, o teórico Philippe Ariès (1978), mediante a publicação do clássico “*L’Enfant e la vie familiale sous l’Ancien Régime*” (*A criança e a vida familiar sob o Antigo Regime*), tornando-se conhecido no Brasil, na década de 1970, em que aponta para a ausência, até o fim da Idade Média, do que ele conceitua como infância, ou seja, uma consciência da particularidade infantil.

Ter sido essa a primeira pergunta foi proposital, pois, neste estudo, as crianças e suas infâncias, como se entende na contemporaneidade, têm lugar privilegiado e, por isso, a importância de mapear quais concepções circulam, por parte das profissionais que interagem com esses sujeitos e com essa cultura infantil tão própria das crianças. Impossível não lembrar das contribuições desse autor para os estudos da infância, principalmente quando a **professora A** sinaliza, ao responder à pergunta, a infância burguesa e o período histórico no qual essa representação de infância estava em vigência, quando a criança era entendida como um adulto em miniatura.

Os historiadores, Kuhlmann Jr. e Fernandes (2004, p. 15), afirmam que:

[...] podemos compreender a infância como a concepção ou a representação que os adultos fazem sobre o período inicial da vida, ou como o próprio período vivido pela criança, o sujeito real que vive essa fase da vida.

Nessa direção, foi possível perceber a multiplicidade de sentidos que são postos para as ações infantis, sejam elas nas turmas pré-escolares, do 1º ano do EF ou, ainda, quando as crianças e suas infâncias são significadas pela perspectiva da gestão escolar, conforme as observações que faço com base em suas respostas.

A **professora A**, ao significar a infância, além de trazer elementos históricos sobre a construção desta categoria social, também dialoga com o conceito “cultura infantil” discutido por Sarmiento (2003). O autor problematiza os sentidos que disputam espaço entre a proclamada “morte da infância” e o que a contemporaneidade tem produzido sobre a infância, uma vez que a tem entendido como “pluralização dos modos de ser criança, a heterogeneização da infância enquanto categoria social geracional e o investimento das crianças com novos papéis e estatutos sociais” (SARMENTO, 2003, p. 01).

Nesse bojo, a conceituação da infância enquanto uma categoria geracional, trazida por Qvortrup (2010), explica como as questões geracionais produzem sentidos para as relações que se estabelecem entre as diferentes infâncias, escapando da ideia de estarem suscetíveis, necessariamente, a conflitos e divisões, entendendo que as gerações podem simplesmente ser consideradas por suas diferenças.

Portanto, a discussão está pautada nas relações que têm permeado a história social da infância que, conseqüentemente, são refletidas nas práticas educacionais, pois, ao se definir/defender uma ideia padrão e universal de criança, como reflexo, assim também será a infância e a cultura desses sujeitos.

Na contramão de uma proposta unilateral de infância, destaco, abaixo, uma das falas da **professora A**:

*“Então não se pode falar em infância e sim em infâncias e trazendo do global para o local, pensar também essa **infância de Costa Barros, da Pedro Varela, que crianças são essas? Porque o jogo é sempre esse, refletir sobre onde essa criança vive, o que ela faz e com quem ela convive, para que a gente possa entender a infância dela**”*
(Professora A – Diário de Campo. Grifo nosso).

Sua narrativa chama atenção, pois coloca, em pauta, a importância de se perceber e acolher as infâncias que se inter-relacionam em espaços de Educação Infantil. O bairro, a comunidade, o lugar de fala e de vida dessas crianças importam e, neste aspecto, a cultura escolar, categoria rígida, disciplinadora e responsável socialmente por “fabricar alunos” (SARMENTO, 2011), ao receber as culturas da infância que, por sua vez, se constituem pela pluralidade e pela diferença, desafia o educador(a) a estar disponível às belezas intrínsecas das culturas infantis, ou seja, esse(a) profissional deve, como propõe a citada professora, “*entrar no jogo*” e pensar as infâncias através da ludicidade, da fantasia, do brincar e do brinquedo, respeitando o contexto das crianças e dialogando com as culturas que se estabelecem em determinado território.

Para Sarmiento (2003, p. 01):

Conhecer as “nossas” crianças é decisivo para a revelação da sociedade, como um todo, nas suas contradições e complexidade. Mas é também a condição necessária para a construção de políticas integradas para a infância, capazes de reforçar e garantir os direitos das crianças e a sua inserção plena na cidadania ativa.

As falas das **professoras A e B** apontam para uma visão plural do período da infância e, ao mesmo tempo, valorizam as experiências individuais das crianças, contudo, em seus discursos, emergem conceitos de cunho adaptativo e preparatório, direcionado aos

comportamentos que as crianças devem assumir nessa fase da vida escolar. Esse *modus operandi* que surge em suas narrativas no momento em que as entrevistadas projetam as suas percepções sobre as crianças e suas infâncias, não são fatores isolados de um contexto educacional e, portanto, político, lugar em que as crianças, apesar de serem o ponto focal, não têm qualquer ou nenhuma participação. Qvortrup (2010, p. 783) corrobora com essa discussão quando diz:

[...] muito do que se passa com a infância no sentido de sua formação e transformação, e muito do que influencia as crianças no seu dia a dia é, na verdade, instigado, inventado, ou simplesmente ocorre sem que houvesse a menor preocupação com as crianças ou a infância.

Nesse sentido, a escola e os(as) educadores(as), mais do que pensar sobre as crianças e suas infâncias, devem dialogar com elas, fortalecendo uma lógica comprometida com os direitos infantis fundamentais, reforçando que as crianças são as construtoras de suas infâncias, pois o movimento de considerar a capacidade criadora e inventiva das crianças nos permitirá questionar “[...] qual é a posição da infância na estrutura social da sociedade moderna? Como se cuida da infância ou se presta atenção nela, no conjunto das macroforças que influenciam a vida das crianças?” (QVORTRUP, 2011, p. 202)

Na fala da **professora C**, o contexto infantil ganha valor por ser um momento fértil às aprendizagens, discurso que corrobora com o exposto pela **CP** ao citar que a infância é o “*Período que eles mais se desenvolvem, onde várias janelas de aprendizagem estão abertas, onde as bases são construídas*”. Apesar de estar em um cargo de gestão, a **CP** traz, fortemente em suas narrativas e concepções, o lugar de fala enquanto Professora da Educação Infantil (PEI), na Rede Municipal do RJ, pois, o seu olhar sensível às experiências infantis que, segundo ela, não está localizado somente na Educação Infantil, mas perpassa por todo o Ensino Fundamental, torna-se extremamente importante e um diferencial frente às atribuições de uma Coordenadora Pedagógica em relação às orientações sobre as práticas exercidas pelas professoras de todos os segmentos que a Unidade Escolar atende.

É interessante esse apontamento, feito pela **CP**, sobre o lugar da infância, pois, em muitos discursos presentes nos espaços escolares, ele parece estar alocado em uma determinada faixa etária de modo imutável.

Contrariando essa lógica, os estudos mostram que “[...] a infância constitui uma forma estrutural particular, que não é definida pelas características individuais da criança, nem por sua

idade – mesmo que a idade possa aparecer como uma referência descritiva, por razões práticas” (QVORTRUP, 2011, p. 203).

Portanto, trata-se de uma categoria permanente, do ponto de vista sociológico, em que a infância persiste e continua a existir como uma classe social (QVORTRUP, 2011).

Pesquisadora: O que é avaliação para você?

Professora A: Aí, avaliar é tanta coisa né? É muita coisa numa palavra só, mas vejo que avaliar pode ser medir, comparar, não sei, a gente acaba usando um monte de verbos para avaliar, mas, na Educação Infantil, avaliar é constante, é o dia a dia de tudo. [...] entendo que a avaliação na Educação Infantil é dia a dia; Educação Infantil não é só medir e o tempo todo ela quase que parte do aluno, porque, apesar da gente achar que o professor avalia, obviamente o professor avalia, mas o tempo todo é o aluno... é melhor usar o termo criança né? Então, é a criança que traz para o professor todo esse material, todo esse subsídio que diz o que ela está aprendendo, o que ela ainda não aprendeu.

Professora B: Acho a avaliação bem complexa. No meu tempo, quando eu estudava, a gente tinha a ideia de avaliação como prova, então, eu lembro que a gente decorava as coisas para poder fazer a prova e você via que a gente não tinha aprendido nada; a gente só decorou. Mas, quando eu vim para rede pública, para Educação Infantil, eu fui tendo uma outra concepção de avaliação, que não dá para você avaliar só naquele momento da prova ou com um determinado conteúdo; a avaliação, ela acontece no dia a dia você vai vendo o que a criança adquire.

Então, avaliação que a gente vai fazendo é todo dia, a gente vai percebendo que a brincadeira é muito importante para eles. Outra questão que é importante pensar em relação à avaliação é a espontaneidade deles [...] então, são esses momentos da brincadeira mais livre que a gente tira para preencher um relatório, fazer algumas atividades burocráticas, mas também são momentos muito ricos; tem muita coisa que você consegue ver que eles já alcançaram, que eles já sabem fazer e que você, assim no dia a dia, você não percebe. Então, avaliação na Educação Infantil é isso, é esse contato, é esse olhar porque essas provinhas que vem né... a Prova Rio, elas vêm uma prova de marcar bolinha que a criança não está envolvida com aquela atividade... eu acho muito surreal. E eu fico pensando que, quando eles forem para o primeiro ano e tiverem essas provas, eles não vão ser avaliados por aquilo que eles sabem. Então, é mais *importante essa avaliação do dia a dia, quando você percebe o que a criança alcançou e o que falta para ela alcançar. Essa avaliação que faz bem mais efeito, que tem muito mais sentido.*

Professora C: Então, de modo geral, para mim, avaliação é a forma com que você tem para observar o que aquele aluno aprendeu e também o que você conseguiu ensinar e, daí, você pode ir para mais um passo adiante de acordo com aquilo que você observou do que ele aprendeu e do que você conseguiu ensinar, porque, ao mesmo tempo que eles estão aprendendo, você também está aprendendo alguma coisa, e aí dá para perceber se foi bom ou se não foi, aquilo que ele te dá de retorno.

E aí, como eu tenho uma experiência maior na alfabetização, embora não seja só na alfabetização, é muito legal você saber as fases do desenvolvimento da criança, porque aí você não olha com esse olhar dê “ah, ela não sabe isso aqui!” Quando você observa as fases, você consegue ver que ela, por exemplo, está colocando só vogal numa palavra que precisaria de duas sílabas, mas você vê se ela utilizou a vogal correta naquela palavra, então ela já alcançou porque aí, depois, ela está escrevendo com todas as letras corretas, mas você consegue ver sentido no que ela escreveu, já é outra fase do desenvolvimento. Então, esse olhar nessas séries iniciais, é muito importante porque, quando você valoriza aquilo também que ele conseguiu, você também estimula a ele continuar porque, como uma criança vai ter

prazer, vontade de escrever, se ela for sempre taxada de que está errada? Ela não vai querer fazer mais.

CP: A avaliação, independente do segmento, é o ponto de partida para tudo. Acredito na avaliação diagnóstica, também, na Educação Infantil porque, quando o grupo chega, cada grupo chega trazendo uma questão diferente... eu já tive uma turma de pré-escola que uma criança específica tinha super interesse por inglês e eu pensei que, de repente, eu poderia fazer um projeto bilíngue. Tinha uma outra criança que todo mundo falava “Nossa, mas é muito difícil, ela não obedece a ninguém!” Só que ela tinha uma supercapacidade de liderança, ela ia na frente do processo. Isso é identificado no início, na diagnose, senão, eu não ia conseguir trazer para o meu lado depois, no meio do processo. Então, é fundamental a avaliação, tanto na Educação Infantil quanto nos outros segmentos! Não gosto da frase “criança não sabe nada”. Porém, percebo que nem todos os professores conseguem ver a avaliação como um repensar da própria prática. Avaliação, para mim, deveria ser o ponto de partida, o norte pedagógico e não só no início do bimestre, mas sim, durante todo o processo.

Falar de avaliação no contexto da Educação Infantil é um desafio, visto que, conceitualmente, é preciso definir muito bem com quais objetivos se pretende avaliar uma etapa com tantas especificidades.

Logo nas primeiras falas da **professora A**, é possível perceber algumas contradições conceituais sobre o que vem a ser avaliação na Educação Infantil, pois, apesar de afirmar a necessidade de estar atenta ao dia a dia das crianças, a mesma, em um movimento de definir o ato de avaliar, faz a associação com as palavras “medir” e “comparar”. Esta atitude não é um fator isolado da entrevistada, mas uma lógica historicamente imputada em nossos espaços formativos, que nos constitui e ainda se fazem presentes nos discursos e práticas.

Buscando entender essas referências, Fernandes (2009), ancorada nos autores Guba e Lincoln (1989), aponta para as quatro gerações de avaliação que historicizam o campo, ratificando as fortes significações que ainda encontramos como prática nos espaços escolares.

A primeira geração é conhecida como a “geração da medida”, da mensuração, fundamentalmente técnica, inspirada nos testes destinados a medir, com rigor e isenção, a inteligência, as aptidões e as aprendizagens dos estudantes.

A segunda geração foi classificada como a “geração da descrição” e tem, como principal precursor Ralph Tyler, que, apesar de ter sido originalmente do campo do currículo, trouxe, para a avaliação, a necessidade de formular objetivos para que se pudesse melhor definir o que seria avaliado; portanto, avaliar deixa de ser sinônimo de medir, tornando-se um dos meios ao seu serviço, além de se preocupar em descrever como os estudantes alcançavam os objetivos previamente propostos.

A terceira geração, denominada como “geração da formulação de juízos de valor”, tinha como preocupação maior o julgamento. Agora, não mais só importava medir e descrever, era preciso julgar sobre o conjunto de todas as dimensões do objeto, inclusive, sobre os próprios

objetivos. É nesta geração, que os conceitos “avaliação somativa” e “avaliação formativa” surgem, sendo a primeira, pautada na prestação de contas, seleção e certificação, e a segunda, de cunho processual, ou seja, traz a ideia de pensar a avaliação como facilitadora frente à tomada de decisão que regule o ensino e as aprendizagens.

Dado esse panorama, em que as três gerações mencionadas estavam sobre o paradigma positivista, desconsiderando a pluralidade dos grupos e fatores socialmente construídos, surge a quarta geração de avaliação com o intuito de romper com as gerações anteriores. As pesquisas demonstram que não há parâmetros para conceituá-la e encontro diferentes significações como: “geração da negociação” ou, ainda, como “avaliação responsiva” ou “construtivista”, segundo Guba e Lincoln (1989 apud FERNANDES, 2009). Esta geração envolve uma visão crítica do processo de avaliação, que é caracterizada como aquela ação que tem por objetivos: a) promover a negociação entre avaliação e avaliados, envolvendo os diversos interesses e temas entre os grupos, e b) considerar que o conhecimento se dará de forma coletiva e negociada, em que a avaliação passa a ser compreendida como sendo um ato de diálogo entre uma situação real e expectativas referentes a esta situação de forma, também, negociada e pactuada coletivamente.

Entende-se que as gerações apresentadas constituem o pensar educativo e disputam sentidos nas propostas avaliativas, contudo, o contexto da quarta geração dialoga comigo nesta pesquisa, principalmente, na defesa de uma avaliação comprometida em emancipar os sujeitos e transformar futuros.

Para pensar em um projeto de escola que não subalternize, acredito que se torna necessário o fomento de práticas avaliativas emancipatórias, nas quais os pais, as mães, as crianças e os/ professores/as sejam ouvidos sobre suas próprias histórias e considerados para a tomada de ações referentes ao dia a dia da escola. Por conta dessa participação, a proposta pressupõe, em todos os momentos, o trabalho coletivo (LOUZADA, 2017, p. 50).

Dado esse panorama, os estudos do campo apontam uma visão hegemônica de avaliação ainda amparada em uma concepção tradicional, que tem por objetivo verificar resultados, valorizar o desempenho cognitivo dos estudantes e realizar estas aferições ao final dos processos. Tal lógica resulta na avaliação classificatória que, consolidada em outros segmentos escolares, por seu aspecto disciplinador e punitivo (HOFFMANN, 1993), acaba por influenciar as práticas nos espaços de Educação Infantil, levando em conta a ideia de que a Educação Infantil é uma etapa preparatória para o Ensino Fundamental. Cavalcanti Neto e Aquino (2009, p. 232) realçam as características da avaliação classificatória:

[...] indica uma simples verificação quantitativa daquilo que o aluno aprendeu dos conteúdos abordados; avalia-se o resultado final, e não o processo; somente são levados em consideração os aspectos técnicos da avaliação. Essa forma de mensuração do aluno leva à desvalorização e à redução dos conceitos de avaliar, ocultando importantes reflexões sobre o processo de ensino e aprendizagem.

Dito isso, preocupa-nos a forte presença dos conceitos relacionados à primeira geração de avaliação acima apresentada, o que gera a eminente necessidade de defender, nesta pesquisa, a desmistificação de uma avaliação enquanto instrumento que se utiliza da medida para fins de classificação ou ainda “[...] um instrumento autoritário e frenador do desenvolvimento de todos os que passarem pelo ritual escolar” (LUCKESI, 2005, p. 37), levando em conta, principalmente, o contexto da Educação Infantil.

Considerando as respostas, as **professoras A e B**, ao se referirem à avaliação, devido aos seus percursos profissionais, direcionaram as suas falas ao contexto da Educação Infantil, uma vez que ambas sempre foram professoras deste segmento e, neste sentido, apesar de algumas falhas conceituais, é perceptível que o olhar, para o processo avaliativo nesta etapa, tem seu diferencial devido à dinâmica assumida e o compromisso com uma educação de qualidade pensada para a primeira infância.

É importante destacar a menção que as **professoras A e B** fazem à avaliação processual, de “*dia a dia*” que tanto se faz presente na rotina de uma turma de Educação Infantil, concepção de avaliação ratificada por Hoffmann (1993, p. 17), como uma “reflexão permanente do educador sobre sua realidade, e acompanhamento de todos os passos do educando na sua trajetória de construção de conhecimento”. Além dessa contribuição, surge na fala da **professora B**, a importância da brincadeira que, nesse contexto, deve ser assumida como uma das principais linguagens pertencentes ao trabalho pedagógico direcionado à Educação Infantil.

Considerando que a presente pesquisa produz sentidos ao campo da avaliação, não seria possível deixar de destacar uma menção da **professora B** sobre uma das avaliações externas em larga escala da SME; a Prova Rio, que é aplicada, de forma censitária, para os estudantes do 1º, 3º e 7º anos do EF nos componentes curriculares de Língua Portuguesa – Leitura, Língua Portuguesa – Escrita (1º e 3º anos, somente) e Matemática. Tem por objetivo medir o fim de um ciclo de aprendizagem, sendo utilizada, única e exclusivamente, para avaliar o desempenho escolar dos estudantes como um todo. A questão é que o documento orientador sobre a prova, disponibilizado em circular²¹ pela Rede, caracteriza a avaliação externa como somativa, uma

²¹ Circular conjunta SUBE/SUBAIR nº 03/2021, de 16 de novembro de 2021. Disponível em: <http://www.rio.rj.gov.br/dlstatic/10112/12697965/4345102/CIRCULARCONJUNTASUBE_SUBAIRN03_161120212.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2022.

vez que a medida se dá ao final dos ciclos. Nesse sentido, há um equívoco conceitual, pois a avaliação somativa, postulada pelos estudos do referido campo, está inserida em um dos pilares/níveis da avaliação, que denominamos avaliação da aprendizagem que se dá na relação dos professores com os estudantes/crianças e não em uma avaliação produzida externamente ao ambiente das salas de aula.

A **professora C** faz apontamentos importantes, uma vez que menciona ser o processo de avaliação uma via de mão dupla, no qual estudantes e professores aprendem de forma mútua. Para isso, segundo Cavalcanti Neto e Aquino (2009, p. 229), “é necessário entender a avaliação como possibilidade de vir a ser ou fazer um outro de si mesmo, a construção de cada um e do coletivo como diferentes, saudáveis, alegres, cidadãos”.

Em um segundo momento, a **professora C** destaca: “[...] *é muito legal você saber as fases do desenvolvimento da criança*”; esta fala traz uma importante discussão frente às significações de aprendizagem e desenvolvimento abordados por Vygotsky (1991).

O desenvolvimento, pensado de forma linear e em etapas, é historicamente valorizado e a aprendizagem, vista como aliada, desde que esteja em conformidade com o que se entende por “maturação cognitiva”. Esta é a lógica que pode estar influenciando a fala citada acima e que prevê uma ideia universal e padrão de criança, pois, quando privilegiamos a ideia de desenvolvimento infantil, a responsabilidade frente ao fracasso escolar ou as “dificuldades de aprendizagem” recaem somente sobre a criança, isentando a escola e/ou professores de qualquer responsabilidade diante das aprendizagens infantis. Nesse sentido, o autor chama atenção para a inter-relação dos processos de aprendizagem e desenvolvimento que se dão desde o primeiro dia de vida das crianças e que se intensificam quando elas iniciam a experiência escolar. Para ele, o aprendizado não se restringe ao desenvolvimento, pelo contrário: “[...] o aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento que, de outra forma, seriam impossíveis de acontecer” (VYGOTSKY, 1991, p. 61), sendo a aprendizagem, portanto, “[...] um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas” (VYGOTSKY, 1991, p. 61). Vale ressaltar o que Vygotsky (1991, p. 60) afirma:

Propomos que um aspecto essencial do aprendizado é o fato de ele criar a zona de desenvolvimento proximal; ou seja, o aprendizado desperta vários processos internos de desenvolvimento, que são capazes de operar somente quando a criança interage com pessoas em seu ambiente e quando em operação com seus companheiros. Uma vez internalizados, esses processos tornam-se parte das aquisições do desenvolvimento independente da criança.

Indiretamente, a **professora C** coloca em pauta a importância do espaço escolar nessa relação, já que o mesmo e as escolhas pedagógicas propiciam a sistematização dos conhecimentos da cultura universal, oferecendo momentos de trocas entre os indivíduos que acabam por estimular os processos internos através do aprendizado proposto. Cabe, aqui, o alerta para o uso indevido ao termo “dificuldade de aprendizagem”, uma vez que, se a aprendizagem é o elemento que irá desencadear o desenvolvimento das funções psicológicas (VYGOTSKY, 1991) e estas funções amadurecem ao longo desse processo, em que cada criança tem seu tempo; pareceres e diagnósticos que sinalizem possíveis dificuldades de aprendizagem podem ser um equívoco se considerarmos que alguns processos psicológicos podem se dar em momentos e ritmos diferentes.

A concepção de mundo da **professora C**, ainda que permeada por uma ideia que coloque o desenvolvimento à frente da aprendizagem, permite que ela destaque a importância de um olhar sensível e atento para as experiências de aprendizagem em que as crianças estão inseridas, principalmente nas séries iniciais, justificando que essa postura caminha para a valorização das conquistas individuais de cada aprendiz. A menção feita por ela dialoga com o que nos diz Hoffmann (1993, p. 47):

O processo avaliativo não deve estar centrado no entendimento imediato pelo aluno das noções em estudo, ou no entendimento de todos em tempos equivalentes. Essencialmente, porque não há paradas ou retrocessos nos caminhos da aprendizagem. Todos os aprendizes estão sempre evoluindo, mas em diferentes ritmos e por caminhos singulares e únicos. O olhar do professor precisará abranger a diversidade de traçados, provocando-os a progredir sempre.

A concepção de avaliação da **CP** aponta para reflexões importantes acerca das práticas pedagógicas que são estabelecidas com crianças e as potentes contribuições de Luckesi (2005) sobre a avaliação diagnóstica, provocação trazida por ela, assim que inicia a sua fala, referindo-se ao contexto da Educação Infantil.

A avaliação tem a função de diagnosticar os pontos em que os estudantes devem melhorar, no contexto de uma educação para crianças pequenas; a avaliação diagnóstica deve substituir a lógica classificatória e aproximar-se de melhores encaminhamentos que permitam experiências de aprendizagem às crianças em suas individualidades e na interação delas com o grupo. Luckesi (2005, p. 82) nos convida a refletir:

Para que a avaliação diagnóstica seja possível, é preciso compreendê-la e realizá-la comprometida com uma concepção pedagógica. No caso, consideramos que ela deve estar comprometida com uma proposta pedagógica histórico-crítica, uma vez que esta concepção está preocupada com a perspectiva de que o educando deverá apropriar-se criticamente de conhecimentos e habilidades necessárias à sua realização como sujeito

crítico dentro desta sociedade que se caracteriza pelo modo capitalista de produção. A avaliação diagnóstica não se propõe e nem existe de uma forma solta e isolada. É condição de sua existência a articulação com uma concepção pedagógica progressista.

A sua resposta reflete, mais uma vez, a presença do seu percurso de professora da Educação Infantil que demonstra vislumbrar a avaliação, nesta etapa, como uma ferramenta aliada a um processo reflexivo, de mão dupla, e que precisa ser considerado como ponto de partida, independente do segmento educacional. Ao mencionar o processo reflexivo da avaliação, a coordenadora dialoga com Vasconcellos (1998 apud CAVALCANTI NETO; AQUINO, 2009, p. 227), que diz:

[...] a avaliação é um processo abrangente da existência humana que implica reflexão sobre a prática, no sentido de diagnosticar seus avanços e dificuldades e, a partir dos resultados, planejar tomadas de decisão sobre as atividades didáticas posteriores. Nesse contexto, a avaliação deveria acompanhar o aluno em seu processo de crescimento, contribuindo como instrumento facilitador da aprendizagem.

Portanto, a avaliação, defendida pela **CP**, conversa com a avaliação diagnóstica que, por sua vez, convida a uma prática reflexiva e coletiva do fazer docente. Só assim será possível escapar do que vem sendo exercitado nos espaços educacionais, que aqui destaco a Educação Infantil: práticas autoritárias e conservadoras que estão a serviço da domesticação de crianças e estudantes. O desejo é que estejamos abertos a um instrumento avaliativo dialético que reconheça os caminhos percorridos e que acolha as novas possibilidades.

Pesquisadora: Dentro do que você disse ser avaliação, para você qual é a importância dessa avaliação para o desenvolvimento do trabalho pedagógico?

Professora C: Extrema importância, porque é ela que vai te dar o Norte do que você precisa trabalhar posteriormente com a criança, com aquela série específica ou com as crianças individualmente. E a criança, o ser humano, né, aprende de formas diferentes então quando você avalia e observa que aquele grupo não conseguiu atingir você repensa e aí você usa diversos métodos, por isso que eu também não sou contra se usar métodos tradicionais de repetição de sílaba por exemplo, eu não trabalho só com isso, mas para alguns isso vai ser importante, então você trabalha diversas formas para você tentar atingir aquele que não conseguiu do que simplesmente culpabilizar aquele que não conseguiu.

Inspirada na pergunta, “*O que é avaliação para você?*”, a avaliação deixa de ser um conceito e passa a ser uma ferramenta pedagógica, sendo, mais uma vez, significada como o ponto de partida pela **professora C**. O caminho que a professora escolhe percorrer, coloca o processo de aprendizagem entendido pelo viés da diversidade, lógica que surge quando ela faz menção aos múltiplos métodos de ensino que utiliza para atender as diferentes formas de aprender das crianças.

Essa ideia é também defendida por Esteban (2004), quando teoriza sobre a avaliação investigativa, pois o movimento da professora em perceber o processo de cada criança e encontrar as ferramentas e métodos, capazes de auxiliá-los nessa construção, é uma prática investigativa que desloca aquela avaliação que valoriza resultados para uma avaliação que dialoga com o processo, ou seja, “[...] a finalidade é que todos possam ampliar continuamente os conhecimentos que possuem, cada um no seu tempo, por seu caminho, com seus recursos, com a ajuda do coletivo” (ESTEBAN, 2004, p. 24). Complementando a ideia apresentada, a autora nos convida à reflexão:

Investigando o processo de ensino/aprendizagem o professor redefine o sentido da prática avaliativa. A avaliação como um processo de reflexão sobre e para a ação contribui para que o professor se torne cada vez mais capaz de recolher indícios, de atingir níveis de complexidade na interpretação de seus significados, e de incorporá-los como eventos relevantes para a dinâmica ensino/aprendizagem. Investigando, refina seus sentidos e exercita/desenvolve diversos conhecimentos com o objetivo de agir conforme as necessidades de seus alunos, individual e coletivamente considerados (ESTEBAN, 2004, p. 24).

As contribuições, trazidas pelas educadoras nesta subseção, refletiram as suas concepções acerca do que elas entendem por infância e avaliação. As ricas respostas propiciaram um potente debate em diálogo com autores que significam os campos mencionados, ao mesmo tempo, que afirmam a necessidade de continuar essas discussões, uma vez que há muitos desafios a serem superados. Aponto para este momento da escrita, que sugere uma conclusão, mas está longe de concluir alguma coisa. A possibilidade de significar as infâncias que compõem os espaços de Educação Infantil, pelo viés plural, afetivo e acolhedor somado a uma prática avaliativa, que possa ser respeitosa sobre os direitos das crianças, investigativa no caminhar dos diversos percursos que se apresentem ao educador(a) e emancipatória no sentido de estar a serviço de uma efetiva transformação social.

Tendo como parâmetro as concepções das professoras sobre infância e avaliação, discutiremos, na sequência, as problematizações diante do que elas entendem por qualidade na/da Educação Infantil, condições de oferta e infraestrutura.

2.2 Qualidade, Oferta e Infraestrutura

Pesquisadora: O que você entende por uma Educação Infantil de qualidade?

Professora A: Entendo que Educação Infantil de qualidade abrange vários setores. É o profissional que tem que estar preparado porque, às vezes, escolhem o profissional mais despreparado porque Educação Infantil é fácil, é só brincadeira, é folhinha, é massinha e, no meu olhar, tinha que ser o contrário, porque Educação Infantil é a base,

né... então, tem uma série de agentes envolvidos né, tem o professor, tem o diretor, tem o coordenador, tem a família que é superimportante, então, para mim, uma Educação Infantil de qualidade é aquela que permite que a criança possa se desenvolver sendo ela, mostrando suas preferências, mostrando o que gosta de fazer e você ali o tempo todo, possibilitando coisas novas, como ampliação de vocabulário, o prazer pela leitura, o gosto pelos jogos matemáticos.

Professora B: Educação Infantil de qualidade, para mim, seria um lugar onde as crianças tivessem um espaço voltado para elas. Aqui, na escola, por exemplo, a gente não tem um espaço para elas, foi uma adaptação e uma adaptação que não funciona, então, muitas vezes, a Rede cobra de a gente trabalhar em espaços externos, fora da sala, e a gente não tem essa possibilidade com segurança, ou seja, a gente não tem um parquinho, a gente não tem educação física, eles ficam presos, praticamente dentro da sala de aula, todos os dias porque eles não têm outros espaços. Uma coisa que eu acho superimportante a rede tem, mas ela não oferece para Educação Infantil, é aula de música; eles aqui até estão tendo *porque* eles não têm educação física, então, entrou aula de música como se fosse um complemento e a música é algo exclusivo ou quase que exclusivo da Educação Infantil, porque trabalha o movimento do corpo e a ludicidade.

Professora C: Eu penso que é aquela educação onde você vai conseguir trazer aquilo que a criança já tem e aproveitar tudo que você sabe que são as habilidades que ele precisa alcançar. Você vai trazer aquilo que ele já tem, você não pode considerar só isso; você tem que pegar tudo que ele tem, e não falo no sentido do tipo “ah, entrou um passarinho na sala!”, e aí eu vou ter que mudar todo meu planejamento por conta do passarinho que entrou na sala, não é isso! Porque eu acho isso meio utópico, mas quando você planeja sua aula pensando no aluno, aquele planejamento também não é engessado, você muda... [...]A educação de qualidade ela precisa abarcar as necessidades daquele contexto, daquela comunidade, aquelas experiências, e quando você traz experiências e exemplos, coisas que eles nunca viram na vida para que eles possam desenvolver um pensamento daquilo, é fantástico.

Nas respostas das **professoras A e B**, fica evidente, em termos do que se define por qualidade na Educação Infantil, o impacto da estrutura física dos espaços que atendem o segmento e a desvalorização dos profissionais que atuam com crianças. Os estudos apontam para a precarização da formação e condições de trabalho que os professores da primeira infância enfrentam, o que culmina em uma visão ainda assistencialista e inferior do papel dessas professoras em relação aos demais segmentos, além de ser uma categoria recente no cenário educacional brasileiro, o que acaba gerando um “olhar míope” perante o sentido amplo que deve ter a educação voltada para as crianças pequenas. Kramer (2013, p. 14) contribui para a discussão, quando diz que:

Do ponto de vista sociológico, é necessário lembrar que quando estamos falando de uma profissão que está em construção, estamos falando do trabalho com a criança como algo que está se diferenciando, se descolando da esfera doméstica. E também é preciso dizer que muitos desses profissionais escapam (e estou falando uma palavra forte de propósito) do serviço doméstico e conseguem trabalhar com crianças. Logo, não é por acaso que esse profissional é chamado de tia..., portanto, o desafio que está posto é o desafio da profissionalização. Que de fato a formação de conta de trabalhar isso como profissão.

Muito associado à desvalorização docente, surge, na fala acima, uma reiterada discussão do campo sobre a relação entre o cuidar e o educar na Educação Infantil. Os documentos vêm produzindo sentidos e consolidando a concepção que vincula estes conceitos. Um exemplo claro está disponível nas DCNEI que asseguram para esta etapa: “A educação em sua integralidade, entendendo o cuidado como algo indissociável ao processo educativo” (BRASIL, 2010, p. 19).

Nesse sentido, pensar o cotidiano escolar, com crianças pequenas, exige a integração entre o cuidar e o educar que esteja comprometida com a aprendizagem e o desenvolvimento integral da criança, sendo uma importante atribuição dos educadores mediar o conhecimento que perpassa pelo cuidado, além de superar, através da formação continuada, a dicotomia ainda existente entre a educação e o assistencialismo.

Trata-se de pensar na formação inicial e continuada dos profissionais que aí atuam, da oferta de cuidados e educação destinados às crianças bem pequenas, bem como do acolhimento e acompanhamento e comunicação com os familiares e a comunidade. Trata-se de considerar todos os elementos envolvidos no cuidar e educar as crianças bem pequenas, desde as políticas educacionais, a estrutura física e organizacional, a formação de professores, até a prática educativa (SCHLINDWEIN; DIAS, 2018, p. 139).

Inserido nesse aspecto e dando continuidade à discussão sobre qualidade, o documento “Contribuições para a política nacional: a avaliação em educação infantil a partir da avaliação de contexto” (BRASIL, 2015) aponta para os estudos sobre avaliação de contexto, “costurando” as relações que se estabelecem em instituições de Educação Infantil, enfatizando que “[...] qualidade não é algo dado, qualidade se constrói, refletindo-se e discutindo acerca de pontos de vista expressos, negociando; o que requer participação” (BRASIL, 2015, p. 29).

Em conformidade com o interesse desta pesquisa, a referida abordagem focaliza o contexto educativo infantil como objeto de avaliação e define o mesmo como:

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 (BRASIL, 2015, p. 27).

A avaliação de contexto, pensada em instituições de Educação Infantil, exige abandonar o olhar unilateral do fazer educativo, ao mesmo tempo, que se faz necessário acolher práticas

comprometidas em garantir os direitos fundamentais da primeira infância, pois, segundo Schlindwein e Dias (2018, p. 139):

A avaliação de contexto não incide, portanto, apenas sobre as crianças, sua aprendizagem e desenvolvimento, mas constitui-se em uma proposta orgânica, complexa, contextualizada, que compõe olhar a instituição por dentro, sua equipe, materiais, espaços, etc. Envolve relações macro e micro da política de cada unidade educativa, com o intuito de mapear a realidade, analisá-la, criticá-la e definir ações e indicadores para um plano de melhorias.

Nesse sentido, pensar na avaliação da qualidade em contextos educativos que, aqui reafirmo o compromisso com espaços de atendimento à Educação Infantil, é importante não perder de vista a atenção que deve ser dada à questão da participação e o olhar sempre atento às necessidades das crianças. Essa ideia corrobora com mais uma proposição do documento citado acima em que:

[...] Savio (2013) retoma Katz (1995) quando propõe uma perspectiva “de baixo para cima” que “visa a pôr em foco a qualidade de vida que toda criança experimenta internamente àquele contexto, procurando responder à pergunta geral ‘como se sente uma criança nesse ambiente?’ (BRASIL, 2015, p. 246).

A pergunta feita para a **professora C** é deslocada para a qualidade na educação geral e é nítido que, em sua resposta, é dada maior ênfase aos anos iniciais devido à sua experiência docente no referido segmento. Ela aponta a ampliação de conhecimento das crianças como um importante objetivo para se alcançar a qualidade na educação e traz, no bojo de sua fala, uma valiosa questão quando se refere ao contexto educativo que determinado planejamento se desenvolve, destacando que o professor deve considerar o que a criança já sabe, mas sem limitar-se somente a isso. Neste aspecto, é interessante o diálogo e o estreitamento da fala da professora com o trabalho pedagógico que é realizado na Educação Infantil, ou seja, a lógica da continuidade no processo de ensino-aprendizagem, bem como a valorização das experiências individuais e o respeito ao tempo de cada criança, ratifica as aproximações existentes entre os segmentos.

Para compreender esse contexto educativo citado por ela, torna-se necessário um olhar que reconheça as crianças, seus territórios e seus modos de viver nesses espaços. Caminhando nessa mesma direção, Schlindwein e Dias (2018, p. 154) afirmam:

Considera-se que isto implica em pôr em exercício, no dia a dia educativo, outra ótica, outra estética, outra ética na relação pedagógica para e com as crianças. Qual seja, afirmar seus direitos, reconhecê-las como agentes sociais, acolher e valorizar suas culturas.

Pesquisadora: Você considera que as condições de infraestrutura da sua Unidade Escolar interferem na qualidade do trabalho pedagógico oferecido para as crianças da Educação Infantil?

Professora A: Especificamente a Escola Pedro Varela não pensou a Educação Infantil enquanto estrutura, a pouco tempo compararam uma mobília para Educação Infantil porque não tinha isso e somente na sala referência, porque em outros espaços a mobília não é para Educação Infantil, o refeitório não tem mobília para Educação Infantil, não tem um espaço apropriado para que elas possam brincar. A gente conseguiu um espacinho no pátio, aí a gente brincou de galinha choca, mas aí a criança escorregou e caiu porque o chão é muito liso e tudo isso vai atrapalhando o desenvolvimento do trabalho pedagógico.

Porém, mesmo com as adversidades, o trabalho pedagógico é possível fazer, basta querer e trabalhar muito para isso, um exemplo foi o piquenique que fizemos em um auditório fechado, pois apesar de não termos um espaço adequado, possibilitamos que as crianças tivessem a experiência dessa atividade.

Professora B: Aqui então a gente percebe profundamente isso, porque até está tendo as obras, mas o meu sonho de consumo aqui é que tenha pelo menos um parquinho, porque eu não sei se você já viu aquele espaço que tem lá fora que tem um parquinho todo quebrado, a questão da infraestrutura para escola é muito precária.

A questão do banheiro para eles, por exemplo, agora eu já estou até mais tranquila, mas no início ficava apavorada quando uma criança queria ir ao banheiro porque assim, eles vão banheiro que é compartilhado com crianças grandes e crianças pequenas, agora a gente até tem “as meninas” (agentes educadoras) que dão auxílio lá embaixo, mas antes a gente não tinha. O fato da gente também não ter uma televisão também dificulta, às vezes a gente quer passar um vídeo, fazer um momento cineminha e aí a gente acaba tendo que usar o Data Show, mas aí não fica bom por conta da luz da sala.

Professora C: Eu acho que impacta 100%. Impacta muito e a nossa infraestrutura ainda não é o desejável, aliás ainda não, na verdade está longe de ser o desejável. Então essa questão mesmo que eu falei das carteiras... a criança de 6 anos que senta e não consegue colocar os pés no chão, isso influencia demais no processo de aprendizagem. Você viu? Os passarinhos estão entrando na sala porque o vidro não está no lugar, e eles vão ficar o tempo todo falando desse passarinho e eu não tenho o que fazer. Olha a aparência dessas paredes, isso tem anos, o tempo vai acabando com as coisas... não temos por exemplo na Educação Infantil um banheiro apropriado para eles.

A colocação das **professoras A e B**, referente à estrutura física da escola para a Educação Infantil, reforça a necessidade de pensar a avaliação como um caminho que dê conta de analisar as condições de oferta e estrutura de instituições que atendam a 1ª etapa da Educação Básica, pois os espaços e materiais oferecidos, principalmente para este segmento, têm impacto direto no processo de aprendizagem das crianças e nas possibilidades pedagógicas. Como bem afirmou uma das professoras, a ausência de uma estrutura que possibilite o brincar, o explorar e a movimentação das crianças, não é impedimento para que o trabalho pedagógico seja realizado, contudo, não podemos perder de vista o compromisso que temos com a educação da primeira infância, além de ser um direito constitucional.

A **professora C** aponta para vários desafios que a escola enfrenta em relação à infraestrutura que é oferecida pela Instituição, destacando a mobília inadequada para as crianças

do 1º ano, o sucateamento da estrutura física como um todo (janelas, vidros e paredes) e a ausência de um banheiro apropriado para a Educação Infantil. Ela ressalta que as condições têm impacto direto no trabalho pedagógico realizado na turma.

A referida discussão segue sendo teorizada pela avaliação de contexto que, entre outros aspectos, contempla, analisa e relaciona a qualidade da Educação Infantil (discussão da pergunta anterior) às condições de oferta e infraestrutura das unidades que atendem a este segmento. Catarina Moro e Angela Scalabrin Coutinho (2018) apresentam as potencialidades dos processos de avaliação de contexto como um caminho formativo aos docentes da Educação Infantil. Elas entendem as instituições de Educação Infantil como um “[...] microssistema relacional, voltado à socialização e desenvolvimento das crianças e dos adultos, e a avaliação da qualidade educativa como autorreflexiva, negociada, participada e transformadora” (MORO; COUTINHO, 2018, p. 90).

Considerando que a fala das **professoras A, B e C** refletem um discurso coletivo e articulado sobre os desafios estruturais que a Unidade Escolar apresenta, encontro na discussão das autoras, que se apropriam dos estudos sobre a avaliação de contexto, uma potente fonte dialógica, reflexiva e formativa de enfrentamento à realidade exposta, visto que, ainda para as mesmas:

[...] a avaliação de contexto tem como foco principal a qualidade do projeto educativo em curso, que envolve dimensões como as concepções que o orientam, as práticas pedagógicas desenvolvidas, os sujeitos implicados e as condições estruturais, a partir de uma metodologia assentada na autoavaliação (MORO; COUTINHO, 2018, p. 99).

Dessa forma, entende-se que os diálogos coletivos, oportunizados pela cultura de uma avaliação de contexto, podem fortalecer os sujeitos da comunidade escolar e suscitar o sentimento de pertencimento ao grupo, além da possibilidade da troca de ideias a fim de enfrentar os desafios postos.

Pesquisadora: Você considera o tempo destinado às reuniões pedagógicas suficiente para organização do trabalho na Unidade Escolar onde você trabalha?

Professora A: Bom, seria se a gente tivesse o nosso horário de planejamento e talvez pudesse ser, se não tivesse tanta coisa para gente dar conta... de lives etc., a ideia é ótima! É ótima ideia de estar dialogando com palestrantes da Rede, mas ela precisa ser ajustada para ficar melhor, ela precisa ser pensada para uma carga horária mais espaçada.

Professora B: Para começo de conversa, é um período muito curto, é um dia só, às vezes, meio-dia para resolver coisas da escola inteira, de um bimestre inteiro, e aqui temos uma questão mais complicada ainda porque temos três segmentos na mesma

escola, então, temos a Educação Infantil, o Fundamental 1 e o Fundamental 2 (6º ano) e temos uma orientadora²² só, mais os informes.

Na Educação Infantil, além do conselho de classe, temos a Jornada Pedagógica, que, antes, era uma coisa muito legal; era uma semana e a gente ia para outras escolas, tinha dinâmica, tinha lanchinho, mas, de uns tempos para cá, começou a ser algo assim muito corrido; a gente faz dentro da própria escola e com vídeos e com lives. Aí, tem o vídeo do secretário que vai falando e tal, só que é uma realidade completamente diferente do que a gente vive. Então, fica muito distante de um trabalho de formação porque, no formato anterior, a gente tinha uma troca de experiência, a gente tinha o tempo da Jornada Pedagógica só nosso, sem criança... agora não; agora a gente precisa dividir o tempo de planejamento e o atendimento às crianças. Acaba ficando confuso e mais burocrático do que um processo formativo.

Professora C: Como nós tivemos uma mudança de direção, está tudo muito diferente, então, não consigo avaliar muito sobre isso porque nós só tivemos uma reunião de conselhos com esta nova direção e nessa reunião estávamos com elementos de fora na reunião, então, a gente não conseguiu conversar muito internamente; a gente mais seguiu a pauta. Mas, desses anos que eu estou aqui, eu percebi que, no conselho de classe, embora a tentativa de dar atenção às nossas necessidades fosse grande, não era suficiente, o tempo não era suficiente. Nós não temos mais outros períodos para estar nos reunindo, então, é um tempinho de 4 horas para você resolver tudo, inclusive, falar de aprendizagem dos alunos. A escola até faz tentativas para que a gente possa se reunir, discutir sobre os assuntos, mas o tempo não é suficiente até mesmo para essa questão da transição da Educação Infantil para o 1º ano, quando que você vai discutir isso? O próprio período de planejamento não é garantido porque, às vezes, você tem o seu horário de planejamento, mas, se o professor de Educação Física, de música, faltar, você tem que dar aula e cobrir aquele espaço, porque a turma não pode ficar sem ser atendida; então, fica muito complicado.

A insatisfação com o horário de planejamento é unânime nesta realidade. As professoras pontuam que, internamente, devido à estrutura da escola que atende a três segmentos (Educação Infantil, Fundamental I e, ainda, ao 6º ano do Fundamental II), com apenas uma Coordenadora Pedagógica, fica quase impossível dar conta de todas as demandas em um único dia. Além disso, ambas mencionaram a Jornada Pedagógica,²³ que é um evento da Rede Municipal do RJ que aborda temas de interesse exclusivo da Educação Infantil, sendo, seu principal objetivo, a formação continuada de professores e integrantes das equipes gestoras das unidades que atendem ao referido público; realizado desde 2010, o projeto completou, no ano de 2022, a 13ª edição.

Ao analisar os conteúdos abordados nas Jornadas Pedagógicas, é possível perceber a relevância e a pluralidade de sentidos que o projeto traz, o que justifica o questionamento, mais de uma vez, reiterado pelas professoras.

Ganham destaque as edições de 2013, com estudos voltados para a neurociência e desenvolvimento infantil; 2016, com diálogos sobre a estrutura da BNCC para a Educação

²² A profissional que a **professora B** se refere nessa fala possui o cargo de Coordenadora Pedagógica na Rede Municipal do Rio de Janeiro.

²³ As informações sobre o projeto foram extraídas da página eletrônica da MultiRio. Disponível em: <<https://multirio.rio.rj.gov.br/index.php/temas?tema=10>>. Acesso em: 10 jul. 2022.

Infantil, que ainda estava em discussão e seria homologada no ano seguinte (2017); 2017, cujo o foco dos temas eram os processos de leitura e escrita das crianças; 2018, com a presença de professores/palestrantes de três CREs da Rede (2^a, 6^a e 11^a); e a de 2020, que foi a primeira vez de uma Jornada Pedagógica no formato remoto, devido à pandemia do COVID-19.

Como afirmam as professoras, o projeto teve seu formato alterado e reduzido de uma semana de estudos presenciais para algumas horas de *lives* e vídeos que poderiam ser assistidos na unidade escolar de cada professor(a), com o adendo de ter incluído, nessa nova configuração e carga horária, o atendimento em sala às crianças. Para elas, a formação continuada que, antes era um momento para pensar sobre as suas práticas, com trocas coletivas e reais entre as profissionais do campo, com carga horária específica e direcionada para a formação, passou a ser apenas mais uma demanda burocrática e pouco reflexiva inserida em uma carga horária menor.

Fica evidente, também na fala da **professora C**, que o tempo de planejamento e de discussão sobre as demandas das turmas é insuficiente, mesmo com todo o esforço das equipes gestoras que já passaram pela escola e a que estava nesta posição no momento da pesquisa, além de haver, em seu discurso, uma crítica política ao que se refere ao tempo de planejamento que não é garantido, uma vez que a organização escolar prevê este tempo de planejamento dos professores no momento em que as crianças estão em aulas extras, como música, inglês ou Educação Física, mas, caso alguma destas aulas não ocorra, a professora regente precisa estar disponível para atender à turma.

Esta seção e as perguntas que a compuseram tiveram por objetivo refletir sobre os pensamentos que permeiam as práticas das professoras que cuidam e educam crianças em idade pré-escolar, bem como do 1º ano do EF, além das perspectivas da gestão que atravessa este organismo chamado escola. As suas proposições foram complexas e ampliaram os diálogos entre o que se propõe esta pesquisa e os autores que teorizam, tecem e aprofundam as discussões sobre as crianças e suas infâncias, a avaliação como potencialidade no fazer pedagógico, os muitos significados que podemos atribuir ao conceito qualidade e incluso, neste último, as inegociáveis condições de oferta e infraestrutura que as políticas educacionais para a primeira infância devem garantir como direito constitucional que é.

No próximo capítulo, se discutirá os sentidos postos pelas entrevistadas frente à natureza do trabalho pedagógico na pré-escola e no Ensino Fundamental e as aspirações que se estabelecem no processo de transição entre a Educação Infantil e o 1º ano do EF.

2 O QUE AS EDUCADORAS REFLETEM QUANDO FALAM: NATUREZA DO TRABALHO PEDAGÓGICO NA PRÉ-ESCOLA E NO ENSINO FUNDAMENTAL/O PROCESSO DE TRANSIÇÃO ENTRE A EDUCAÇÃO INFANTIL E O ENSINO FUNDAMENTAL

Considerando as múltiplas formas de fazer e pensar a educação para crianças, chegamos a mais um importante diálogo com as entrevistadas. Dessa vez, discutiremos sobre a natureza do trabalho pedagógico na pré-escola e no Ensino Fundamental, tendo os estudos sobre a avaliação da aprendizagem como eixo de análise.

Atenta às dinâmicas pedagógicas que disputam sentidos no ambiente escolar pesquisado e preocupada com a possível descaracterização da Educação Infantil com vistas a processos de sistematização da leitura e da escrita, além dos impactos que a forte influência das tradições da avaliação psicométrica (de crianças) podem provocar na Educação Infantil, a presente pesquisa encontra, nas narrativas das educadoras, objetivos, potencialidades e desafios em cada etapa, bem como as interseções existentes relativas ao segundo tópico desta discussão: o processo de transição entre os segmentos escolares vivenciado pelas crianças.

3.1 Natureza do trabalho pedagógico na pré-escola e no Ensino Fundamental

Pesquisadora: Quais são os objetivos do trabalho pedagógico realizado na pré-escola?

Professora A: São muitos objetivos, mas eu acredito que, dentro daquela discussão que a gente estava falando, entre aquele olhar de permitir que a criança se desenvolva brincando. Em contrapartida, com uma outra visão que vai falar de uma criança que registra seu próprio nome, identifica os numerais, eu acho que a gente pode pensar aí numa mão dupla... a criança que pode se desenvolver brincando e a criança que se desenvolve também em um universo letrado, meio que está se preparando nessa pré-escola; eu sei que é ruim esse termo, mas é mais ou menos essa ideia.

Professora B: Então, eu acho que os objetivos são desenvolver e estimular, incentivar, trabalhar a percepção das coisas com eles. Não dá para ser aquele trabalho maçante de copiar... a gente acaba fazendo porque há uma cobrança externa, há uma cobrança por trabalhos em folhinhas, então, a gente até faz, mas eu não vejo esse trabalho pedagógico como algo bom para a Educação Infantil. Uma coisa que me angustia muito no trabalho é que, se não tiver alguma coisa no papel, é como se eu não tivesse feito nada com eles.

Professora C: Eu acho que é desenvolver as habilidades necessárias para que eles possam se alfabetizar, então, todas as habilidades devem ser preparatórias para que eles venham se alfabetizar depois.

Pesquisadora: O que você entende sobre a participação das crianças no trabalho pedagógico desenvolvido na pré-escola e no 1º ano do EF?

CP: Nesse exemplo que dei do Diário da turma é super uma situação em que eu acredito na participação das crianças; eu preciso delas para poder direcionar o meu trabalho.

Pré-escola - Diário da turma toda sexta-feira (o que fizemos/o que gostamos/o que não gostamos/o que queremos, e este era o meu planejamento com o protagonismo esperado); e, além disso, pensando essa questão da participação... entra muito também a questão do brincar livre, porque, às vezes, a gente quer dirigir uma atividade, um determinado momento, e a criança não está a fim; aí você diz que vai ter um momento dela pegar o brinquedo e que ela vai poder escolher o que ela quiser. Nesse momento, também tem a participação deles.

1º ano - Para começo de conversa, avaliação no 1º ano, ela é bem mais complexa do que a avaliação na Educação Infantil, principalmente se for pensar a participação das crianças nesse momento, porque lá na hora da avaliação somativa do conceito, como será que a criança consegue participar disso? Eu não consigo pensar em algo além de você chamar a criança e conversar com ela sobre os resultados, por exemplo, da prova. Mas, compartilhando o exemplo de uma colega, ela diz que ela corrige os deveres de casa no primeiro momento da aula porque, usualmente, a gente manda o dever de casa, a criança traz e você manda colocar em cima da mesa; daí você faz o dever de aula e, enquanto eles estão fazendo esse dever de aula, a gente vai corrigindo o de casa... Ela faz diferente; eles chegam, guardam a mochila e já começam fazendo os jogos, e ela chama as crianças, com esse caderno, e ela corrige individualmente o dever na mesa; e aí é uma avaliação cotidiana porque, quando ela corrige, ela corrige como dever de aula e sinaliza onde a criança errou, então, ela não está avaliando: é o aluno que está se autoavaliando com a mediação dela.

Ao tratar do assunto trabalho pedagógico na pré-escola, torna-se evidente a existência de dois cenários: um, sendo de uma turma de Pré I (crianças de 4 anos) e o outro, de Pré II (crianças de 5 anos). Na resposta da **professora A**, há uma ideia que desloca o sentido da brincadeira como linguagem, pois é mencionado dois caminhos: “*A criança que pode se desenvolver brincando*” X “*A criança que se desenvolve também em um universo letrado*”, como se fosse uma relação dicotômica.

Nesse diálogo, é importante considerar de que lugar essa professora pode estar falando, quais as concepções de brincar que ela carrega, pois, segundo Kramer (2013), ao discutir a questão da formação que, a meu ver, perpassa por todas as perguntas e, conseqüentemente, pelas respostas que surgem nessas entrevistas, é preciso considerar que:

[...] tem uma formação de educadores que envolve pensar que pessoa eu sou, que criança eu fui, que criança quero formar e como se dá essa interação ou como vou me inserir nessa instituição e nesse mundo hoje. Acho difícil fazer essa formação sem reconstituir toda essa história. São histórias que, muitas vezes, foram reprimidas, que estão relacionadas a problemas de autoridade, de sofrimentos, a trabalhos precoces que o/a afastaram das brincadeiras. Uma série de questões que são muito importantes. Se você não brincou, vai poder brincar agora para que não haja a reprodução de uma educação que não vai ao encontro ou na direção dos direitos das crianças (KRAMER, 2013, p. 16).

Na segunda resposta, dada pela **professora B**, surge mais um desafio, este pertencente ao contexto de uma turma de Pré II, em que a professora menciona a pressão externa que o seu fazer sofre perante os trabalhos pedagógicos que não condizem com as especificidades da Educação Infantil. Nesse contexto, cabe o questionamento: Qual é a natureza do trabalho pedagógico realizado na pré-escola? E na tentativa de responder a esta pergunta, encontro em Carmem Sanches Sampaio (1993), questões potentes que tecem o conhecimento acerca dessa temática quando a mesma aponta que pensar e discutir sobre a função da pré-escola é:

[...] RE-pensar as práticas pedagógicas no sentido de concretização de um espaço compromissado com as crianças das classes populares, espaço que lhes garanta a apropriação de novas linguagens que expressem sua forma peculiar de representar o mundo (SAMPAIO, 1993, p. 53. Grifo da autora).

A perspectiva da professora, nessa pergunta, aponta para um estigma que o segmento pré-escolar tem sido desafiado a desmistificar, uma vez que ainda existe, no imaginário social, a ideia de que a pré-escola esteja a serviço dos anos escolares subsequentes. Mais que isso, entende-se que o referido segmento é preparatório diante dos conteúdos e aprendizagens que virão.

A preparação para a escola é tida como finalidade primeira da pré-escola. Nesta concepção, o trabalho realizado tem como objetivo o desenvolvimento de habilidades perceptivo-motoras necessárias ao "momento" da alfabetização. Os exercícios de coordenação motora, discriminação visual e auditiva, coordenação visomotora, lateralidade etc. constituem o eixo do que é realizado com as crianças. Desenhar, recortar, colar, pintar, modelar, cantar, representar, correr, ouvir, falar, ouvir histórias, atividades realizadas diariamente, teriam o objetivo de desenvolver as "habilidades" para o aprendizado da leitura e da escrita - um aprendizado que se dará no futuro, na classe de alfabetização ou 1ª série (SAMPAIO, 1993, p. 54).

Nesse sentido, temos algumas questões importantes para destacar: 1) A pré-escola, etapa final da Educação Infantil, possui características próprias perante o trabalho pedagógico que deve estar em conformidade com o público a que ele se destina, ou seja, crianças de 4 e 5 anos e 11 meses. Esta premissa é ratificada pelos principais documentos orientadores que garantem a continuidade no processo de aprendizagem e de desenvolvimento das crianças, sem que haja a antecipação de conteúdos que serão trabalhados no Ensino Fundamental (BRASIL, 2010); 2) O período da alfabetização não é exclusivo do 1º ano e tampouco começa nas séries iniciais, pois as crianças se alfabetizam desde que nascem e iniciam a interação com o mundo; e 3) É um equívoco pensar que o desenvolvimento precede a aprendizagem como se, na pré-escola, se

tratasse do desenvolvimento para que, posteriormente, a escola pudesse trabalhar a aprendizagem.

Sobre isso, Sampaio (1993, p. 55), apoiada nas contribuições de Vygotsky, discute as relações existentes entre aprendizagem e desenvolvimento e afirma que “[...] a aprendizagem possibilita o desenvolvimento e o desenvolvimento possibilita a aprendizagem. A criança se desenvolve aprendendo e aprende se desenvolvendo”.

Na questão posta para a **CP**, ela traz dois exemplos de participação das crianças no trabalho pedagógico e o faz por segmento. 1) No exemplo que menciona para a pré-escola, comenta sobre uma atividade que denominou “Diário da turma”, pois, nesse momento, junto a ela enquanto professora, as crianças diziam e, assim, participavam ativamente sobre o que fizeram, o que gostaram, o que não gostaram e o que desejavam fazer. Partindo das respostas que apareciam, ela pensava o processo do seu planejamento e o protagonismo das crianças era explícito; 2) No 1º ano, visto que há uma sistematização da avaliação que provém dos conteúdos esperados para o segmento, a coordenadora aponta para uma proposta que acompanhou em outra instituição, onde uma colega, também de 1º ano, mantinha o hábito de, como primeira tarefa do dia, corrigir as atividades de casa junto às crianças, chamando-as individualmente à sua mesa, sinalizando os erros e os caminhos percorridos pela criança em aula. Na percepção da coordenadora, nessa ação, a referida professora constrói um processo dialógico com as crianças, no qual seu papel ancora-se na mediação; mais que isso, ela incentiva a autoavaliação das crianças.

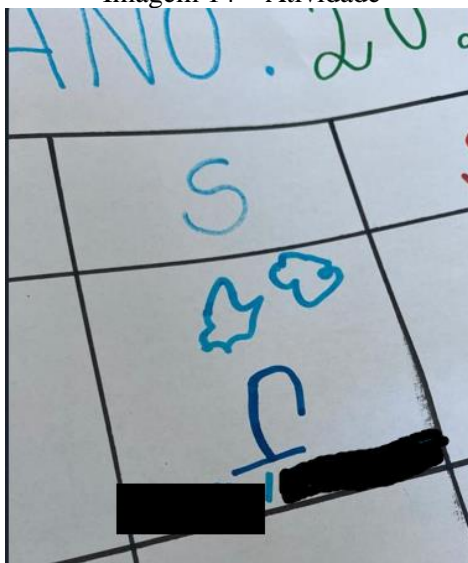
Pesquisadora: O que você entende sobre a participação das crianças no trabalho pedagógico desenvolvido na Educação Infantil? E no processo de avaliação que ocorre na pré-escola?

Professora A: Total! De Total importância! Porque se as crianças não participarem, não tem como a gente avaliar; como é que você avalia uma criança que não participa? E aí, como é que elas participam? Elas participam falando, cantando, dançando, se expressando, e aí cabe a nós, profissionais, entendermos essas individualidades, porque se você cria um método de avaliar a participação dessa criança, só a partir de uma resposta oral na rodinha, aquela criança que *gosta da* música e que é mais desinibida, ela vai sair superbem, mas tem criança que não gosta disso e está tudo bem. Eu estou respeitando a individualidade dela, entendendo que ela vai se expressar de uma outra forma, às vezes, ela vai se expressar brincando sozinha e ali eu vou conseguir detectar que ela aprendeu determinada coisa, mas eu tenho que entender que existem crianças com outros perfis. Então, cada uma vai apresentar essa resposta de uma forma.

Professora B: Eu acho muito interessante essa participação, mas, às vezes, eu me cobro porque, por conta da dinâmica, eu acabo não fazendo isso na maior parte do tempo, mas eu acho muito legal quando tudo que é feito na Educação Infantil, a gente parte do interesse deles, a participação deles aqui. Uma coisa que tem funcionado e eu estou pensando em fazer com eles também em relação às letras, é a questão do calendário. É uma atividade que eles participam, eles mesmos vão vendo quem está

acertando e quem está errando E aí, na sexta-feira, eu coloquei a criança x para fazer o calendário e aí olha como ele fez o número 1 dele, mas as crianças não aceitaram que esse era o número 1. Então, eu acho que essa coisa deles participarem da rotina das coisas que são feitas na sala, é muito bom para o desenvolvimento deles e acabam participando ativamente desse processo de avaliação.

Imagem 14 – Atividade



Legenda: Atividade “Calendário número 1”, de acordo com o fato narrado pela prof.^a.
Fonte: A AUTORA, 2022.

Eles se sentem importantes, quando você, o professor, dá uma atividade para eles, quando dá uma responsabilidade para eles, então, eles querem ensinar, eles querem dizer o que está errado, eles querem dizer que a letra E “só tem três perninhas”. Do tipo, “eu já sei, então eu posso ajudar o meu amigo, eu posso dizer para ele como é que escreve, e isso faz parte da avaliação, isso faz parte de todo esse momento de participação deles no trabalho pedagógico.

CP: Realmente, eu percebo que, no relatório individual delas, elas têm pouquíssima participação porque a gente faz o relatório para os pais e os responsáveis. Vejo o quanto o portfólio, por exemplo, é um documento que, apesar de ser muito utilizado para apresentar para a direção e nas reuniões de responsáveis, ele pode ser um instrumento muito potente de participação das crianças, porque, se você for pensar no exemplo do álbum de fotografia, a mãe faz o álbum de fotografia da criança, que acaba sendo para ela e para família, mas, quando a criança vai crescendo, que ela pega aquele álbum, ela tem uma questão de pertencimento, ela se identifica naquele lugar; então, o portfólio, dentro da sala de aula, no processo pedagógico, ele também pode ser esse instrumento em que a criança se veja como participante ativo daquele processo em que ela estava inserida.

As **professoras A e B** consideram o envolvimento das crianças, no trabalho pedagógico, uma necessidade; mais que isso, percebem que a participação delas é fundamental e o ponto de partida para alinhar a avaliação que será realizada. Surgem duas questões importantes: a primeira, traz a concepção de uma avaliação que valoriza os processos participativos pela perspectiva individual, ou seja, as crianças são avaliadas por elas mesmas e não em comparação a outras crianças; a segunda, aponta a participação, que é individual, mas que interage com o

coletivo, pois, como aponta o exemplo da professora, quando uma das crianças, participando de uma atividade coletiva (elaboração do calendário), mostra o que entendeu e, conseqüentemente sabe fazer, esta interação afeta todo o grupo, pois traz novas percepções, diálogos e possibilidades ao fazer educativo. Nessa questão, também é possível trazer a discussão que relaciona os conceitos “acerto” e “erro”, que estão diretamente ligados ao processo de avaliação, uma vez que, ao considerar este momento de aprendizagem pelo viés processual, o olhar da professora é direcionado de forma fluida entre o que se acerta e o que se erra, já que vislumbra um terceiro componente, que Teresa Esteban (2002) teoriza como o “ainda não saber”, deslocando a concepção dicotômica existente entre o “saber” e o “não saber” para a potencialidade do processo formativo em que as crianças e a própria professora estão inseridas.

Os sentidos postos pela **CP** recuperam a sua memória de professora da Educação Infantil e aponta o documento “portfólio” como um potente instrumento de registro e que pode refletir a participação das crianças no trabalho pedagógico da pré-escola; contudo, afirma que essa ferramenta é pouco explorada no segmento ou, quando fazem uso dela, a finalidade se trata de um registro voltado para as famílias.

As situações e falas, aqui disponibilizadas, nos ajudam a pensar sobre a avaliação da aprendizagem que perpassa pelas relações estabelecidas nessas narrativas. Novamente, a Educação Infantil é o lugar que convida à reflexão sobre práticas que estejam alinhadas com as múltiplas possibilidades pedagógicas existentes neste espaço, sendo a avaliação um instrumento que possibilita a ação dos avaliadores, mas que, também, permite que estes sejam objeto da avaliação (autoavaliação), ou seja, vislumbrando a avaliação pela ótica relacional e interativa, educador e criança ganham. Nesse contexto, Sordi e Lüdke (2009, p. 316) afirmam que:

Esta aprendizagem de viver, colaborativamente, um projeto implica entender e usar a avaliação como uma estratégia organizadora dos múltiplos olhares e ações sobre a realidade, na perspectiva de produzir melhorias. Mostra-se indispensável para o monitoramento dos avanços do projeto pedagógico e, por conseguinte, é fenômeno do qual não se pode afastar, se quisermos falar, com propriedade, de uma escola comprometida com a aprendizagem das crianças.

Se passarmos a nos referir sobre a dimensão formativa que a avaliação oferece aos educadores, quando estes a concebem como aliada e não como um instrumento de regulação e/ou classificação, encontro, nas mesmas autoras, a seguinte reflexão:

Entendemos que a aprendizagem da avaliação precisa ser elevada à condição estratégica nos processos de formação docente, sejam eles iniciais ou permanentes, e

isso inclui o exercício da autoavaliação e a avaliação pelos pares. Um professor familiarizado com estas práticas ganha condição de bem ensinar e bem realizar a avaliação de/com seus estudantes. Assim como compreenderá, com algum prazer, que lhe cabe o direito/dever de participar de processos de avaliação da escola em que trabalha, co-responsabilizando-se pelo desenvolvimento do seu projeto pedagógico (SORDI; LÜDKE, 2009, p. 317).

Pesquisadora: O que você entende sobre a participação das crianças no trabalho pedagógico desenvolvido no EF? E no processo de avaliação?

Professora C: O lugar deles é exatamente naquilo que ele demonstra para mim através da atividade, das brincadeiras... aquilo que eu percebo que eles precisam aprender, eu volto; por exemplo, eu tenho crianças aqui que já leem palavras simples e crianças que não leem nada, então, eu não posso prosseguir porque eu tenho que considerar que aquela criança não conseguiu e aí eu volto essa avaliação, volto naquilo que ele não alcançou. Essa avaliação, eu fico fazendo diariamente porque você observa isso o tempo todo, porque eu estou lá, na frente, em relação ao conteúdo e aí eu tenho que voltar porque outras crianças não chegaram e não posso deixar de avançar. Então, ao mesmo tempo que eu avalio e avanço, eu volto para tentar alcançar aqueles que ainda não conseguiram. Nesse sentido, eles têm toda a prioridade, daquilo que observo e que vai me fazer continuar um trabalho, voltar ao trabalho, fazer diferente; tudo depende deles, 100%, observando-os 100%, observando o desenvolvimento deles. Por isso, eu continuo afirmando que eles têm um papel importantíssimo porque eu preciso observar onde eles estão agora para eu poder planejar a próxima semana.

Professora C: Bom, a minha visão que não, necessariamente, é o que a prefeitura acha, né? A minha visão é que o papel da criança, nesse processo de avaliação, é extremamente importante porque ela está sendo avaliada e ela que vai dar o retorno do que a gente precisa trabalhar ou não nos outros bimestres. Essa avaliação, que vem pronta, ela é muito distante daquilo que a gente realmente trabalha em sala de aula. Percebo que eles não entendem bem o peso dessa avaliação, eles não entendem, inclusive, nem para que serve essa avaliação, então, a maneira como você, enquanto professor, vai conduzir isso, colocando pressão, dizendo que aprova ou não, é que vai fazer a diferença; se você pensar que você só pode avaliar através disso aqui, fica muito pesado para eles, mas, não é só através disso aqui, que eu avalio.

No quesito participação das crianças no trabalho pedagógico, a **professora C** defende o protagonismo das crianças perante o planejamento que desenvolve e reafirma a necessidade de um pensamento não linear e que considere a heterogeneidade existente em sala, pois o ponto de partida para a construção de um bom trabalho pedagógico é sempre dado através do que as crianças “dizem” no sentido literal e/ou expressam no processo de aprendizagem.

Já ao dialogar sobre essa mesma participação nos processos de avaliação, ela faz uma colocação negativa ao que é preconizado pela Rede Municipal do RJ, pois entende que a criança tem papel fundamental no processo de avaliação, principalmente, no retorno que elas oferecem e os subsídios que emergem como possibilidade ao trabalho pedagógico desenvolvido em sala de aula, contudo, destaca a distância do material encaminhado pela Rede com finalidade avaliativa, pois diz que este modelo de prova não faz sentido para as crianças e não reflete as aprendizagens reais delas, o que acaba por ser, meramente, um processo burocratizado.

Ao mencionar, “*não é só através disso aqui, que eu avalio*”, a **professora C**, talvez inconscientemente, aponta para a complexidade existente em uma sala de aula, que não permite uma mera simplificação advinda de um caderno avaliativo pensado e produzido externamente às relações que são estabelecidas entre as crianças e a professora. Dessa forma, é possível também perceber, na fala acima, o distanciamento da proposta avaliativa da Rede, ao que a professora preconiza a falta de apropriação e diálogo entre eles, como se os objetivos a serem alcançados fossem diferentes, esquecendo-se que, ao final do processo, ambos os envolvidos desejam atingir satisfatoriamente a aprendizagem das crianças.

A lógica trazida na resposta da **professora C** aborda as características do conceito “cultura da avaliação”, que está ancorado na ideia de observação contínua e sistemática, atribuição de conceitos/notas em que o(a) professor(a), apropriando-se do caráter de pesquisador(a), percebe as especificidades de determinada turma, e das crianças individualmente; contrapondo-se a essa perspectiva, temos a pedagogia do exame que, pautada na classificação e na seleção dos melhores, se utiliza de meios punitivos/compensatórios. Nesse contexto, produzindo sentidos ao campo da avaliação, Luckesi (1991, p. 82) nos diz que: “O nosso exercício pedagógico escolar é atravessado mais por uma pedagogia do exame que por uma pedagogia do ensino/aprendizagem”. E completa, apontando uma das muitas consequências da pedagogia do exame que, em detrimento de uma construção afetiva dos processos de aprendizagem:

[...] centraliza a atenção nos exames; não auxilia a aprendizagem dos estudantes. A função verdadeira da avaliação da aprendizagem seria auxiliar a construção da aprendizagem satisfatória; porém, como ela está centralizada nas provas e exames, secundariza o significado do ensino e da aprendizagem como atividades significativas em si mesmas e superestima os exames. Ou seja, pedagogicamente, a avaliação da aprendizagem, na medida em que estiver polarizada pelos exames, não cumprirá a sua função de subsidiar a decisão da melhoria da aprendizagem (LUCKESI, 1991, p. 85).

Finalizar a subseção que se propôs a dialogar sobre a natureza do trabalho pedagógico desenvolvido com crianças da Educação Infantil e do EF, falando sobre a pedagogia do exame, aponta a necessidade de refletir e questionar: O que estamos valorizando no processo de aprendizagem enquanto educadores que somos? Quais as relações que estamos construindo com as crianças? Quais significados estão sendo atribuídos ao ato de avaliar? Estas, e tantas outras perguntas, abrem caminho para outros questionamentos que permeiam ambas as etapas em seus percursos transitórios. Portanto, na sequência abordaremos as possibilidades, os desafios, as inquietações e as influências estabelecidas no processo de transição entre os segmentos mencionados.

3.2 O Processo de Transição entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental

O momento a seguir, objeto central da pesquisa, busca entender quais as concepções pedagógicas que circulam entre as professoras entrevistadas, diante do processo de transição entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental.

Pesquisadora: O que você entende no processo de transição escolar das crianças que estão na Educação Infantil e que vão para o 1º ano do EF?

Professora A: Eu não entendo nada! O que eu entendo é que, quando o trabalho é bem-feito, as professoras do 1º ano ficam muito felizes e eu penso que é uma transição que não precisa ser tão brusca; eu acho que o profissional que trabalha com Educação Infantil, quando ele pega uma turma de 1º, por exemplo, ele consegue ter esse olhar da transição, a visão fica mais apurada; mas, quando ele não tem essa vivência na Educação Infantil, fica um pouco mais complicado.

Teve uma vez, que eu trabalhei com uma professora que ela era PEI junto comigo, porém ela também deu aula para uma turma de 1º, e ela fez rodinha na turma de 1º e foi “bafônico” porque todo mundo fica perguntando “por que que ela está fazendo rodinha no 1º? Isso é coisa de Educação Infantil?”. Então, às vezes, essa transição é brusca e não precisa ser; às vezes, você pode usar recursos que você usaria numa turma de Educação Infantil para o 1º e eles vão amar.

Professora B: Então, eu não entendo muita coisa e, também, como eu sempre fui professora da Educação Infantil... [...] é a primeira vez que eu trabalho na pré-escola, então, se é estranho para mim, que sou adulta, fico imaginando para eles, que são crianças. E aí quando chega no 1º, é aquela questão séria, acabou a brincadeira, a questão do lápis para escrever e tal, então, eu acho que, na cabecinha deles, deve ser estranho; eles devem ter uma certa resistência, então, eu penso que, de repente, pudesse fazer um trabalho ou como a gente poderia fazer para que isso não se tornasse tão estranho para eles, não seja tão brusco. [...] percebo também que, na Educação Infantil, temos muita afetividade: eles querem abraçar o tempo inteiro; a impressão que eu tenho é que, quando chega no EF, é que professor é professor e aluno é aluno: eles não querem essa proximidade. Então, para eles, isso é muito confuso porque, na Educação Infantil, tem aquela acolhida, aquele afeto.

Professora C: Bom, primeiro, o que eu penso não é bem o que a gente pratica, mas, eu penso que essa transição, ela é difícil; nós temos que ter um olhar que eles continuam sendo crianças, que eles precisam brincar e a gente tem um olhar que tudo é lúdico na Educação Infantil e, quando ele cai no EF, ele começa a ter uma avaliação sistematizada, que o professor precisa trabalhar algumas coisas, independente deles terem apenas 6 anos e, alguns, nem têm 6 anos ainda. Eu acho que é uma transição difícil para eles: eles chegam no 1º com uma ideia de brincar, e de brincar o tempo todo; e, na minha visão, eles deveriam poder brincar mais do que brincam, só que, ao mesmo tempo que eles precisam brincar mais do que brincam, a gente tem que dar conta de uma avaliação sistematizada que aí não vai considerar; só isso que eu coloquei “ah eu avalio ele por ele mesmo”, não! Eu tenho que avaliar ele por um material que a Rede prepara.

[...] aí eles vêm para o 1º, brincando, e sim, eles podem brincar, eles devem brincar, mas não é assim que funciona; não é assim que as avaliações esperam do professor o trabalho pedagógico no 1º, então, somos nós, professores, que temos que tentar fazer com que eles não sintam essa ruptura de maneira tão ruim. Por isso, que eu mantenho brincadeiras porque eu acredito, não que a gente vai brincar o tempo todo, não é isso, mas eu acredito que a gente tem que brincar até morrer, entende? Porque se você não pode brincar, se você não sente prazer em nada no que você faz, acabou a vida; e a criança, ela só vive; então, eu acredito que não é como eu gostaria que fosse, mas eu preciso responder por aquilo que a Prefeitura me pede.

E uma coisa importante também, é que eu sei que eu tenho uma expressão mais séria, então, às vezes, eu até consigo uma questão de disciplina um pouco mais fácil por conta dessa minha expressão, mas já teve mais de uma criança que disse para mim: “Nossa, professora, eu gosto tanto quando você ri, você fica tão bonita quando ri”. Então, significa que eu tenho que sorrir mais e porque isso tem a ver, também, com a questão da ludicidade, com a questão da brincadeira que eu preconizo na Educação Infantil, e também no 1º, mesmo que eu não consiga fazer com tanta frequência como eu gostaria porque, como eu disse, existem essas cobranças externas.

Pesquisadora: Você considera importante um trabalho pedagógico articulado entre a Educação Infantil (Turma de pré-escola) e o 1º ano do EF?

Professora A: Sim, eu acho superimportante. Se eu entendo que, em fevereiro do ano que vem, as crianças do Pré II serão avaliadas e a Rede quer saber se ela grafa o nome dela, se ela reconhece as letras, e eu acabo pensando na articulação do meu trabalho aqui na Educação Infantil. Eu entendo, nesse caso, pensando que, nesta escola, temos os dois segmentos, que temos que ter uma transição de continuidade, uma transição fluida, quase híbrida, penso não ser algo estanque: aqui é uma coisa e lá é outra.

Professora B: Sim, eu acho importante, sim, que haja esse trabalho articulado; porém, eu não vejo esse trabalho, pelo menos, não nesta Unidade. E a importância seria a continuidade do afeto, de entender a realidade de cada um.

Professora C: Acho extremamente importante, mas eu acho que aqui acontece, mas não é sistematizado. Acontece, por conta das conversas de corredor, acontece porque, às vezes, a gente fala com as professoras, fala sobre isso no conselho de classe, mas, o ambiente preparado para conversar sobre isso, elaborar projetos, isto não existe. A conversa acontece informalmente e, com as crianças, a gente também conversa, dizendo sobre a necessidade de fazer essa transição, mas, conversamos com eles, no sentido de dizer que eles estão indo para o EF, mas, não estão dando adeus à Educação Infantil: é uma outra etapa na vida deles, mas que eles vão continuar tendo a felicidade de brincar.

Você tem uma política na Educação Infantil, mas, quando ele chega no 1º ano, existe uma diagnose que eles vão direto serem avaliados com lápis, papel, linha de limitações, que não era para ser assim. A avaliação diagnóstica, no 1º ano, vai avaliar o que eles aprenderam na Educação Infantil, com 5 anos; vai avaliar isso e ele já tem que saber, muito bem, trabalhar na pauta, de fazer alternativa, de pensar se aquela alternativa se enquadra naquela resposta... Quer dizer, é muito diferente da proposta da Educação Infantil. Então, assim, vamos trabalhar com caderno sem pauta na Educação Infantil, com desenhos, mas aí, quando chega na primeira avaliação diagnóstica no EF, ele tem que saber tudo isso. Não é muito incoerente? Então, eu acho que não precisa ser nem um extremo de um lado nem o extremo de outro, mas não vejo problema nenhum de uma criança na Educação Infantil trabalhar com pauta, com papel, com lápis. Eu acho que só como se cobra isso, que precisa ser diferente, porque não vejo mal nenhum, uma criança de 4 aninhos está rabiscando, porque você já vai trabalhar com algumas habilidades que ela vai precisar depois. A cobrança, que precisa ser diferente.

CP: Primeiro de tudo, que ambos os professores têm responsabilidade sobre essa transição, tanto os da pré-escola quanto do 1º ano: os dois precisam mediar essa transição. Exemplo do caderno pautado. Em outra escola, fiz parceria com a professora do 1º para ela ir na minha turma contar história. Tínhamos o momento que a minha turma ia na turma de 1º, de vez em quando, passear e ver como era. Porque eu acho que a gente impõe muito sobre o professor do 1º ano que ele tem que ter um olhar diferente, que ele tem que ter um olhar mais sensível, mas, e o que o professor da Educação Infantil tem feito? Acho que essa tem que ser uma pauta, uma temática a ser tratada na “rodinha”: “Como você acha que vai ser lá?”; “O que vocês pensam sobre isso?”; “O que vocês sentem?”. Inclusive, não só os professores estão

envolvidos nessa situação: *passa por mim, como* coordenadora também, sendo, que o meu papel é de sugestão; eu posso sugerir determinadas práticas, mas o professor só vai fazer se ele quiser.

Chegamos ao momento de dialogar sobre o assunto central desta pesquisa que discute o processo de transição entre os segmentos. As perguntas anteriores, que indagaram às professoras sobre as suas concepções de infância, Educação Infantil e os objetivos do trabalho pedagógico da pré-escola e do Ensino Fundamental, serviram de base para nos ajudar a entender as percepções que circulam e acabam por influenciar as dinâmicas pedagógicas desenvolvidas no momento da transição entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental.

Nesse contexto, organizamos, em sequência, as duas perguntas que tratam do entendimento sobre o processo de transição pela ótica das **professoras A, B e C**, bem como as contribuições da **CP**, além da importância de um trabalho pedagógico articulado entre as etapas.

A primeira resposta, dada pela **professora A**, desafia e, ao mesmo tempo, estimula essa discussão, pois aponta um desconhecimento do processo de transição e demonstra uma certeza, ainda enraizada, no contexto de turmas de pré-escola. Ela diz: *“Eu não entendo nada! O que eu entendo é que, quando o trabalho é bem-feito, as professoras do 1º ano ficam muito felizes”*.

Ao dizer que não entende nada sobre o processo de transição, a **professora A** está referindo-se ao fato de ser a primeira vez em uma turma de pré-escola e que os tantos outros momentos de transição que as crianças vivenciam quando estão na creche, apesar de terem os seus desafios, não são tão “cobrados” em nível de aprendizagem, como as crianças de uma turma da pré-escola. Essa fala está diretamente ligada ao segundo momento do discurso dela, quando também menciona as expectativas das professoras do 1º ano, que receberão as crianças egressas da Educação Infantil. Com este cenário, cabe aqui indagar: O que se entende por um *“trabalho bem-feito”* no contexto da pré-escola? Novamente, ecoa uma pergunta já feita nesta seção: Qual é a natureza do trabalho pedagógico realizado na pré-escola? A pré-escola é/deve ser preparatória?

As expectativas geradas pelos anos subsequentes não estão associadas apenas à aprendizagem das crianças, mas se relacionam também aos comportamentos desejáveis. É o que aponta a **professora B** quando faz menção à seriedade que o 1º ano espera das crianças egressas da Educação Infantil, mostrando-se preocupada com a forma brusca e confusa que essa transição se dá.

O lugar preparatório que a pré-escola ainda ocupa, desconsidera a particularidade de aprendizagem preconizada nos documentos oficiais voltados para a Educação Infantil.

Ajudando-nos nesta discussão sobre as influências que a pré-escola sofre perante as etapas futuras de escolarização, Campos et al. (2011, p. 18) apontam:

A oportunidade de acesso à EI de qualidade é um direito da criança e constitui um benefício que não pode ser medido somente por resultados futuros, mas principalmente pelas vivências que proporciona à criança naquela fase de sua vida. Entretanto, do ponto de vista das políticas públicas, especialmente em um país como o Brasil, onde os indicadores educacionais revelam a persistência de déficits importantes na escolaridade básica da população, o debate sobre o impacto da EI na escolaridade futura ganha sentido e compõe uma gama de questões a serem mais bem pesquisadas no contexto brasileiro.

Analisando as percepções do contexto do 1º ano do EF, a **professora C** entende que a transição é um processo difícil para as crianças, pois percebe um distanciamento entre as propostas da Educação Infantil e do 1º ano do EF da Rede Municipal de ensino. Coloca, em pauta, a importância da brincadeira, mas que, no contexto do 1º ano, perde espaço para a nova dinâmica de aprendizagem e destaca a cobrança externa diante da avaliação sistematizada que é encaminhada pela Rede às unidades escolares. Além disso, referindo-se, especificamente sobre a existência da articulação entre os segmentos, afirma não haver um processo transitório sistematizado na Instituição e completa, mencionando que o mesmo acontece através de trocas informais e conversas que são inseridas na rotina das crianças. Volta a destacar a incoerência dos currículos de ambos os segmentos e o distanciamento das propostas. Por fim, a professora dialoga sobre a necessidade de o trabalho pedagógico na Educação Infantil considerar as habilidades esperadas pelas séries futuras, pontuando que, somente a forma como tais atividades serão cobradas, deve ser diferente.

Para Kramer, Nunes e Corsino (2011, p. 80):

[...] é prioridade que instituições de educação infantil e ensino fundamental incluam no currículo estratégias de transição entre as duas etapas da educação básica que contribuam para assegurar que na educação infantil se produzam nas crianças o desejo de aprender, a confiança nas próprias possibilidades de se desenvolver de modo saudável, prazeroso, competente e que, no ensino fundamental, crianças e adultos (professores e gestores) leiam e escrevam. Ambas as etapas e estratégias de transição devem favorecer a aquisição/construção de conhecimento e a criação e imaginação de crianças e adultos (KRAMER; NUNES; CORSINO, 2011, p. 80).

Kramer (2007), em sua contribuição para o documento *Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos*, afirma que a “Educação infantil e ensino fundamental são indissociáveis: ambos envolvem conhecimentos e afetos; saberes e valores; cuidados e atenção; seriedade e riso” (KRAMER, 2007, p. 20). Dessa forma, a autora indica a potência da afetividade no meio educativo, destacando a necessidade de intercâmbio

entre os segmentos e a valorização de uma linguagem comum entre eles, mas pouco valorizada no 1º ano do EF, referindo-se à brincadeira. Corroborando com essa ideia, Nascimento (2007, p. 30) afirma:

Pensar sobre a infância na escola e na sala de aula é um grande desafio para o ensino fundamental que, ao longo de sua história, não tem considerado o corpo, o universo lúdico, os jogos e as brincadeiras como prioridade. Infelizmente, quando as crianças chegam a essa etapa de ensino, é comum ouvir a frase “Agora a brincadeira acabou!”. Nosso convite, e desafio, é aprender sobre e com as crianças por meio de suas diferentes linguagens. Nesse sentido, a brincadeira se torna essencial, pois nela estão presentes as múltiplas formas de ver e interpretar o mundo.

Parece ultrapassada a ideia de segmentação e rupturas bruscas das práticas pedagógicas realizadas com as crianças no processo de transição entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, afinal, as principais produções documentais e estudiosos do campo defendem políticas que privilegiam a continuidade dos processos educativos, comprometidos com os direitos fundamentais das crianças. De acordo com as contribuições de Kramer (2007, p. 20), presentes no documento citado acima:

É preciso garantir que as crianças sejam atendidas nas suas necessidades (a de aprender e a de brincar), que o trabalho seja planejado e acompanhado por adultos na educação infantil e no ensino fundamental e que saibamos, em ambos, ver, entender e lidar com as crianças como crianças e não apenas como estudantes. A inclusão de crianças de seis anos no ensino fundamental requer diálogo entre educação infantil e ensino fundamental, diálogo institucional e pedagógico, dentro da escola e entre as escolas, com alternativas curriculares claras.

Por fim, a resposta da **CP**, nessa pergunta, reflete uma visão de quem já atuou como professora da Educação Infantil, mas que se movimenta no sentido de colocar-se no lugar do professor(a) do 1º ano do EF e menciona um projeto de transição que fez parte em outra instituição. Nesse sentido, ela valoriza o diálogo entre os segmentos, pontua sobre a responsabilidade dessa transição não ser depositada somente nos(as) professores(as) do Ensino Fundamental e ainda menciona sobre o lugar da equipe gestora nesta dinâmica.

A contribuição da coordenadora abre margem para tratarmos sobre o papel dos professores de ambos os segmentos e da equipe gestora diante do processo de transição. Sabendo que é responsabilidade dos educadores “[...] imprimir intencionalidade educativa às práticas pedagógicas na educação básica, organizar e propor experiências a criança, que permitam conhecer a si mesma e a outros” (RIBEIRO; PERES; BIOTO, 2020, p. 06), torna-se indispensável o acompanhamento e registro dos percursos de aprendizagem das crianças por parte dos(as) professores(as) da Educação Infantil bem como a disponibilidade dos(as)

professores(a) do Ensino Fundamental em reconhecer a chegada desses pequenos sujeitos que, até bem pouco tempo, faziam parte de outro contexto educativo. Por isso, faz-se necessário “[...] ter tempo para conhecer a nova realidade, repensar boas práticas em todo o processo educativo e livrar-se de atividades mecânicas que não agregam valores e significados” (RIBEIRO; PERES; BIOTO, 2020, p. 06). Kramer (2011, p. 71) dialoga com essa discussão e afirma que:

O ingresso da educação infantil nos sistemas de ensino tem implicações nas demais etapas, modalidades e níveis de ensino, conduzidos a repensar concepções, rever práticas e adequar posições a partir das novas relações estabelecidas. Por outro lado, tem provocado o retorno, o reforço e a continuidade de práticas que associam educação à instrução, com atividades mecânicas onde as crianças são treinadas a seguir instruções (cobrir pontilhado, copiar e repetir).

Dito isso, entendo ser responsabilidade de ambos os educadores envolvidos no processo de transição e compromisso das instituições educativas, incluindo, o pensar da gestão que poderá ser um importante elo de interseção perante as iniciativas de projetos formativos, alinhados com uma prática investigativa de estudo, que garanta às crianças uma travessia tranquila entre as etapas, sem perder de vista o direito de aprender e de serem felizes que elas possuem.

Na formação inicial e na formação continuada, é crucial trabalhar com professores e gestores: concepção de infância e formas de inserção das populações infantis; concepções de linguagem, alfabetização, leitura e escrita; leitura literária; processos de imaginação e criação dos conhecimentos científicos e artísticos e seu papel na reflexão sobre as práticas; infância, juventude e vida adulta; cidade, diversidade e contemporaneidade; mudança (KRAMER, 2011, p. 79).

Pesquisadora: Quais são os principais avanços na transição da educação infantil para o ensino fundamental?

Professora A: Eu não penso muito sobre isso porque eu acho que é algo que eu nunca parei para pensar, já que eu sempre fui de Educação Infantil. A gente está tão fechado, focado no nosso mundo de Educação Infantil... porque, “na real”, na Rede da Educação do Rio, é a primeira vez que eu trabalho em uma escola; porque eu sempre trabalhei em unidades específicas de Educação Infantil, sendo a primeira vez que eu trabalho com pré-escola; então, agora, eu tenho como trocar ideia com a professora de 1º ano nas reuniões pedagógicas, na sala dos professores, aí, o olhar muda. Porque, até então, eu não precisava, eu não tinha essa necessidade de pensar sobre isso e na sua importância. Não que, dentro do EDI, o professor não pense nisso, mas, talvez, ele não pense na transição; ele pensa ainda nessa preparação, nesse desenvolvimento, até porque na Educação Infantil, a criança aprende aquilo que o adulto acha que nasceu sabendo: a gente aprende a falar, a gente aprende a andar, a gente aprende amarrar sapato, como se tudo isso fosse inato, mas como profissional da educação, a gente sabe que as crianças aprendem a fazer tudo isso nos espaços de Educação Infantil, então lá no Maternal 1, a gente está muito preocupado com que as crianças aprendam a oralidade, a expressar os seus sentimentos, com a criança aprender os cuidados pessoais com corpo; a gente ainda não está pensando nessa transição para escola; a gente está focado nesse momento, que essa criança está vivenciando.

Professora B: Eu acredito que, sim, existem alguns avanços embora, na minha realidade atual, eu ainda não consigo perceber [...]. Aqui, na escola, eu não sei dizer se existe esse trabalho articulado entre os segmentos porque a gente veio de uma pandemia; eu estava com a turma do pré I, que é a mesma turma do pré II, e eu não vi nenhum trabalho, não me recordo de nenhum trabalho nesse sentido da transição.

E esse ano, o que eu já comecei a fazer... eu já comecei a preparar eles para o ano que vem; já conversei com eles, já falei que ano que vem, eles vão para turma dos maiores, que a mesa é diferente, e eu estou explicando, aos pouquinhos, para não assustar porque tem umas crianças que são muito curiosas, tem uma imaginação fértil; então, na “rodinha”, eu conversei com eles e explico que eles vão para outra turma.

Professora C: Falando de avanços, eu penso que está, principalmente, no olhar que mudou e quando você recebe a criança no 1º ano, mesmo que você tenha tudo aquilo que as habilidades pedem, que você precise responder logo no primeiro segmento, mesmo assim a direção da Instituição escolar, mais a SME, mais a CRE, eles entendem que você pode brincar. E eu acho brincar extremamente necessário, porque antes, quando a criança chegava da Educação Infantil, era direto, sem parar: “agora, vamos estudar, você agora não é mais do jardim, tudo mudou”... Acho que isso era uma dificuldade, mas que o professor, ele precisava dá conta disso e acabava, talvez, errando porque ele se sentia cobrado; e, agora, a cobrança não deixou de existir, mas o olhar mudou. Se uma coordenadora, uma diretora entra agora aqui, e vê as crianças brincando, você não vai ter problema nenhum com isso, até porque, se você está fazendo seu trabalho, você tem que saber o que você está fazendo.

Então, essa transição começou a ficar com menos cobrança nesse sentido. Mas, antes, a gente tinha medo porque ia pensar que eu estava brincando e não estava dando aula. Então, para mim, isso é um ponto positivo e um ponto de crescimento para nossa transição.

Nessa pergunta, as **professoras A e B** se colocam de forma diferente, apesar do percurso profissional delas ter semelhanças. A **professora A** aponta a diferença de estar em espaços próprios para a Educação Infantil em comparação à escola (realidade atual da professora citada) e o faz, apontando a mudança do olhar, das preocupações e das dinâmicas diante do trabalho pedagógico que, segundo ela, está focado em acompanhar o desenvolvimento das crianças entre as transições que também ocorrem no espaço creche.

A **professora B**, alocada em uma turma de Pré II, talvez por estar mais próxima deste “ritual de passagem” entre os segmentos, pareceu mais atenta aos movimentos da transição, pois entende a importância pedagógica deste momento. Ela afirma ter iniciado, por conta própria, o diálogo com as crianças sobre a ida delas para o 1º ano, já que, apesar de não haver um trabalho sistematizado na escola sobre este processo de transição, com esse movimento, ela espera minimizar os possíveis impactos de uma transição ausente de comunicação.

Nessa pergunta, a **professora C** expressa positivamente a existência da mudança de olhar perante o trabalho pedagógico do 1º ano do EF, pois, como ela mesmo destaca, até muito pouco tempo, o brincar parecia uma atividade exclusiva da Educação Infantil e quase proibida nos demais segmentos. Esta realidade ainda é um desafio a ser enfrentado pelo Ensino Fundamental, que não concebe a brincadeira como uma linguagem partícipe do trabalho

pedagógico, em que se valoriza características como seriedade, práticas pedagógicas mecanizadas e imobilidade a uma etapa propícia às descobertas e processos criativos.

Considerando a resposta da **professora A** à pergunta sobre o seu entendimento quanto ao processo de transição, e a flexibilidade oportunizada pelas entrevistas semiestruturadas, em que Manzini (2004) a define como um instrumento que focaliza, através de um roteiro, perguntas principais que podem ser complementadas por outras questões inerentes às circunstâncias momentâneas da entrevista. Dessa forma, foi possível incluir a pergunta disponibilizada na sequência a fim de continuar o diálogo, contextualizando a discussão.

Pesquisadora: Então, quando você vem para esse universo (Escola), o que muda na sua percepção enquanto profissional atuante da Educação Infantil?

Professora A: Muda tudo, porque assim no berçário... a gente no Maternal, a gente já tem a “chamadinha”, a gente já tem o calendário, a gente já tem a “janela do tempo”; pelo menos, assim algo que é muito internalizado, pelo menos nessa Rede... então, se a criança, por exemplo, está identificando o nome dela, ótimo, mas se ela não estiver identificando, está tudo bem também, porque a gente entende que é o processo de desenvolvimento daquela criança e, em algum momento, ela vai aprender. No pré, muda muito, porque isso se torna uma preocupação; eu não tenho mais aquele olhar de “está tudo bem, ano que vem aprende”, ou seja, em algum momento essa criança vai estar pronta e isso vai estar internalizado. Agora, não é mais assim; eu estou desesperada para que a criança saiba claramente que números são aqueles, que letra são aquelas.

Conforme mencionado anteriormente, fez-se necessário uma pergunta que pudesse complementar a fala da **professora A**, uma vez que o cenário, inicialmente mencionado por ela, mudou. Antes, ela atuava como professora do EDI e, no momento da pesquisa, lecionava em uma Unidade Escolar que além, da pré-escola, contava com outros segmentos.

Essa pergunta fez emergir uma discussão muito importante para o recorte desta pesquisa, pois trouxe ao contexto educativo pré-escola, a “pressão” que as professoras deste segmento têm sofrido devido ao sentido preparatório que esta etapa pode carregar. Esta lógica fica evidente quando a professora faz menção ao tempo das crianças, que é respeitado e entendido no maternal, por exemplo, mas que ganha outros sentidos, tornando-se uma preocupação quando a criança está na pré-escola. Nesse contexto, é possível perceber os impactos das políticas diante da relação estabelecida entre a pré-escola e o Ensino Fundamental. Ratificando essa lógica, Kramer (2013, p. 10) postula alguns indícios que podem justificar esse cenário:

Ao formular a política, o MEC não disse que era a universalização das crianças de 4 e 5 anos na Educação Infantil. A formulação fala em escolaridade obrigatória dos 4 aos 17 anos, o que gera, por parte de muitos municípios e mesmo das escolas particulares, a antecipação da alfabetização e do Ensino Fundamental. [...] Então,

agora o grande avanço que precisamos ter é não perder essa especificidade do trabalho que é feito com a criança, tanto em termos do conhecimento, quanto no que diz respeito à sua produção cultural: a criança como alguém que cria, imagina, brinca. Esse é um tema importante, em torno do qual estão acontecendo muitas discussões, e que tem a ver com a definição da idade de corte, ou seja, a definição da idade em que se inicia o Ensino Fundamental. O que estou querendo sublinhar é que não devemos entender que esta ampliação significa começar o Ensino Fundamental mais cedo. O que aqui também está em jogo é: com que concepção de alfabetização, nós queremos trabalhar?

Pesquisadora: Quais são as maiores dificuldades nesse processo de transição das turmas de pré-escola para o 1º ano do EF?

Professora A: Eu acho que a gente avançou muito mesmo; eu acho que, apesar da gente ter essa certa dualidade, o olhar mudou. Antes, a Educação Infantil tinha aquele vício do assistencialismo e, aos poucos, as pessoas foram entendendo que não era só um espaço de depositar criança, um espaço onde só servia para os pais que precisavam trabalhar; começou a se ter uma visão pedagógica, o que é um avanço... [...] não há o tempo de planejamento para se trabalhar na pré-escola em termos de estrutura para professor; por exemplo, a jornada pedagógica, antes, era uma semana e, agora, foi reduzido para 5 horas.

Professora B: Tem o exemplo da criança z que está na Educação Infantil e o primo dele que tem a mesma idade, mas já está no 1º ano, que é por conta da questão da data de corte que a Rede tem... então, isso é confuso porque eu vejo que, para ele, aqui, às vezes, as atividades são maçantes porque ele é muito esperto; então, o pai até veio me questionar perguntando: “É, mas o fulano tem o mesmo idade da criança z e por que que a criança z está na Educação Infantil e o fulano no 1º ano? Isso não vai atrasar ele?” Então, eu vejo essa questão da data de corte como um desafio e como uma dificuldade para esse período da transição. [...] Então, temos como dificuldade também a questão de ser uma transição brusca que aqui, na Educação Infantil cobra-se determinado tipo de habilidade e, no 1º ano, outras, além das relações que se dão de maneira diferente também.

Professora C: Vejo como uma dificuldade não existir esse momento com os professores de Educação Infantil para que a gente possa articular coisas que vão promover essa passagem de um segmento para o outro, sem ser tão sofrido... nós não temos isso, temos apenas informalmente. A gente acaba percebendo essas necessidades através dessas habilidades que encontramos expressas nos documentos, mas essa relação humana, com outros professores, as trocas de ideias, sentar para conversar sobre isso, isso nós não temos; então, eu vejo isso como uma dificuldade no processo de transição.

As narrativas sobre os avanços e dificuldades diante do processo de transição vivenciado pelas crianças e, conseqüentemente, pelas educadoras, se misturam, demonstrando que o movimento pedagógico e de discussão não comportam lógicas lineares e rígidas, reforçando a necessidade de um trabalho comprometido e sistematizado entre os segmentos. Diante desse contexto, a **professora A** reafirma ser um avanço a mudança de olhar conquistada pelo campo da Educação Infantil, que deixa de lado as concepções assistencialistas e passa a vislumbrar a necessidade de um trabalho pedagógico diferenciado para a referida etapa e aponta, como dificuldade, o pouco tempo de planejamento que há para se trabalhar com a pré-escola.

A **professora B** traz uma discussão importante sobre a data de corte que a Rede do Rio de Janeiro possui como regra, frente à organização das turmas. Na Resolução SME nº 360, de 23 de novembro de 2022, o item 3.1 afirma: “O ingresso no Ensino Fundamental dar-se-á para alunos oriundos da Educação Infantil - pré-escola ou por matrícula inicial, devendo o aluno estar com **6 (seis) anos completos até 31 de março do ano letivo a ser cursado**” (RIO DE JANEIRO, 2022d, p. 3. Grifo nosso). Dessa forma, a depender da data em que a criança vá completar 6 anos, ela poderá ser encaminhada para uma turma de pré-escola ou para o 1º ano, o que, segundo a **professora B**, é confuso para o entendimento dos responsáveis e, dependendo da criança, a dinâmica ofertada na pré-escola pode não fazer muito sentido para ela.

O discurso utilizado pela família da criança para confrontar a permanência da mesma em uma turma de pré-escola em comparação a outra criança de mesma idade, que foi matriculada no 1º ano, refere-se, ainda que de forma implícita, uma ideia de “atraso” perante o tempo de escolarização entre elas, como se a criança matriculada no 1º ano estivesse em “vantagem pedagógica” na relação com a criança matriculada em uma turma de pré-escola.

A sinalização da professora traz de volta a necessidade de questionarmos a função do trabalho pedagógico na pré-escola, de modo a explicar para as famílias a importância das experiências que os espaços de Educação Infantil podem proporcionar às crianças, buscando deslocar, do imaginário social, a inferioridade ou a desimportância que, historicamente, esta etapa da Educação Básica carrega. Diante disso, torna-se necessário, e urgente, que a docência da primeira infância entenda o lugar que ela ocupa e abrace as especificidades da Educação Infantil, pois, pensar sobre esses espaços, esses sujeitos e essas atribuições, para Schlindwein e Dias (2018, p. 153):

[...] significa repensar a ação pedagógica, o currículo, a avaliação, o desenvolvimento infantil, a brincadeira. Consideramos que o desenvolvimento infantil se constitui em conteúdo por excelência, na formação do professor de crianças pequenas. [...] O papel da professora é possibilitar que a criança tenha experiências as mais diversificadas possíveis. Que a criança entre em contato consigo e com as outras crianças e adultos que participam do cotidiano dos espaços da Educação Infantil. Neste espaço, tensões e conflitos vão sendo mediadas pela professora, de modo que se estabeleçam noções e regras de conduta essenciais à aquisição do conhecimento.

A discussão aqui apresentada dialoga novamente com a avaliação de contexto, pois, ao ser perguntada sobre as dificuldades do processo de transição, a **professora C** pontua sobre a falta que sente de um projeto institucional que articule o trabalho dos segmentos envolvidos. O fato dela estar atuando nessa escola há dez anos, demonstra a ausência deste diálogo institucional diante de um trabalho que merece total atenção, uma vez que a escola atende os

dois segmentos. Nesse sentido, é possível notar que os estudos sobre a avaliação de contexto contribuem para o fortalecimento dos sujeitos enquanto integrantes de um coletivo; mais que isso, reforça a necessidade da troca de ideias entre os diferentes pontos de vista, objetivando a construção de uma identidade institucional. Novamente, Schlindwein e Dias (2018, p. 144) corroboram com essa premissa ao dizer que:

Consideramos que a avaliação de contexto pode favorecer uma formação conectada com o cotidiano real do professor, com suas condições estruturais de trabalho, com a dialogicidade característica de seu fazer pedagógico com as crianças, com os dilemas sentidos na relação institucional com a equipe profissional e com as famílias. Destarte, defendemos uma formação que esteja alicerçada no diagnóstico da instituição, nos dados levantados pela avaliação institucional, logo, no contexto imediato da *práxis* (SCHLINDWEIN; DIAS, 2018, p. 144. Grifo das autoras).

A ideia, acima apresentada, destaca a perspectiva do diálogo refletido e construído coletivamente, na busca de uma escola que esteja aberta para acolher as diferentes propostas, objetivando uma visão plural e democrática perante os desafios da comunidade escolar e o fortalecimento da identidade institucional, capaz de garantir, ou lutar, pelas propostas de qualidade para a educação das crianças.

A discussão que finda este capítulo corrobora com um importante tema, privilegiado na próxima seção, em que utilizando, como eixo de análise, os estudos sobre a avaliação institucional, será colocado, em pauta, as significações da Coordenadora Pedagógica, integrante da equipe gestora da Unidade Escolar pesquisada, e o seu papel gestor mediante as múltiplas relações que se estabelecem no organismo de uma unidade escolar.

4 O QUE AS EDUCADORAS REFLETEM QUANDO FALAM: EQUIPE GESTORA PELO OLHAR DA COORDENADORA PEDAGÓGICA

A gestão escolar é de extrema importância para o bom andamento de todo o “organismo” da instituição educativa, pois ela deve dialogar com a comunidade interna e externa da escola.

A Instituição escolhida e autorizada pertence à Rede pública de Ensino da cidade do Rio de Janeiro e, portanto, devido à sua natureza, sugere-se estar inclinada à uma perspectiva de gestão democrática, baseada na coordenação de ações e atitudes que proponha a participação social.

Diante desse contexto, a presente pesquisa não poderia deixar de prestigiar a narrativa da Coordenadora Pedagógica que, entre muitas atribuições, tem por objetivo principal, em suas atividades de gestão, a articulação e a mediação diante das demandas que envolvem os atores desse espaço, com destaque às crianças, professores e famílias.

O movimento de entender a escola como uma engrenagem, por suas relações cíclicas e interdependentes, se faz presente em vários momentos de sua fala, abrindo espaço para uma proposta de avaliação institucional, ainda não consolidada, mas com indícios de ser um caminho plausível e necessário: “[...] na busca por uma escola que a gente quer” (Entrevistada CP – Diário de Campo).

Para Kramer, Nunes e Corsino (2011, p. 81):

Os gestores que atuam nas creches, pré-escolas e escolas em funções chamadas de orientação, supervisão ou coordenação (os nomes variam nas instituições e nas redes de educação) têm o papel importante de acompanhar as práticas, identificar os problemas, preparar a análise de casos ou situações a serem discutidos coletivamente em reuniões que de fato reúnam (sic) professores da educação infantil e do ensino fundamental, sentados lado a lado, pensando juntos, contando o que têm feito e o que não conseguem fazer.

A proposição das autoras acima, abre caminho para uma discussão que ainda é realidade nas escolas desse país, pois é comum que atividades de cunho administrativo, fortemente regidas pela lógica economicista e, logo com características burocráticas, sejam atribuídas à equipe gestora de uma escola. Não significa dizer que esse papel não deva ser exercido; contudo, é limitante conceber a multiplicidade de ações que envolvem a organização interna da escola somente por este viés, uma vez que essa cultura, além de setorizar o trabalho do coletivo escolar, empobrece a lógica de viver colaborativamente um projeto, em que a avaliação, que

aqui nos interessa, pode ser “[...] uma estratégia organizadora dos múltiplos olhares e ações sobre a realidade, na perspectiva de produzir melhorias” (SORDI; LÜDKE, 2009, p. 316).

A lógica que individualiza o fazer educativo é a mesma que pode anular a perspectiva da autoavaliação, a possibilidade de avaliação pelos pares e o senso de corresponsabilização diante ao projeto pedagógico da Instituição. Nesse contexto, é importante sinalizar uma falta que senti quando iniciei a escrita especificamente desta seção, pois percebi que, no roteiro da entrevista pensada e direcionada para a pessoa que representaria a equipe gestora da unidade escolar, não foi inserida nenhuma pergunta sobre o PPP da Instituição. O assunto, por sua vez, não foi levantado pela CP, nem pelas outras professoras entrevistadas, e, ainda que seja de extrema relevância, passou despercebido pela pesquisa de campo. Este dado reflete fortes indícios da desvalorização e da fragilidade de um importante documento que tem por finalidade, projetar a identidade política e pedagógica da escola, palco desta pesquisa, mas que segue sendo vislumbrado como um acumulado de papéis a ser guardado e, talvez esquecido, em uma gaveta qualquer. Nesse sentido, é urgente conceber a escola como:

[...] um lugar idôneo onde os educadores podem trabalhar juntos para enfrentar situações difíceis e consolidar boas idéias no ensino. A escola é o lugar onde a reflexão crítica não é uma dialética passiva, e sim um paradigma de conhecimento e “reconhecimento” dentro de um contexto de ação. A escola é mais do que um lugar onde se ensina a pensar criticamente: também é o lugar para pensar criticamente sobre a educação (SIROTNICK²⁴ apud ÂNGULO, 2007 apud SORDI; LÜDKE, 2009, p. 321).

As relações estabelecidas entre os três níveis expostos de avaliação, já tratados na introdução do trabalho, são cíclicas e cada um tem seu protagonismo principal. Ao falar de avaliação institucional, Freitas et al. (2012) abordam, como princípio, pensar que as escolas são espaços coletivos e, portanto, devem articular-se pelo viés democrático que os constitui, atribuindo, aos atores envolvidos, a responsabilidade de construir coletivamente o PPP da escola. Para eles, a avaliação institucional é, portanto, “[...] um processo que envolve todos os seus atores, com vistas a negociar patamares adequados de aprimoramento, a partir dos problemas concretos vivenciados por ela” (FREITAS et al., 2012, p. 35). Nesse contexto, se a avaliação de redes de ensino, ou também conhecida como avaliação em larga escala, é externa, a avaliação institucional é interna, pertence à escola; mais que isso, para os autores:

²⁴ Autor citado, porém, não referenciado na obra em questão.

A avaliação institucional é um processo de apropriação da escola pelos seus atores, não na visão liberal da “responsabilização” pelos resultados da escola como contraponto da desresponsabilização do Estado pela escola, mas no sentido de que seus atores têm um projeto e um compromisso social, em especial junto às classes populares e, portanto, necessitam, além deste seu compromisso, do compromisso do Estado em relação à educação (FREITAS et al., 2012, p. 36).

Em várias perguntas, que foram classificadas como comuns aos segmentos escolares explorados nesta pesquisa, a coordenadora, ao respondê-las, trouxe, em suas falas, elementos próprios do seu fazer enquanto integrante da equipe gestora, contribuindo significativamente com a proposta desta pesquisa que desejou, desde o seu início, mapear a multiplicidade de atuação em um organismo escolar, além de perceber as interações e correlações existentes nestes espaços. Essa lógica justifica a escolha de manter algumas perguntas, respostas e discussões localizadas nesta seção.

Pesquisadora: E o que você entende da avaliação na Educação Infantil?

CP: Falando de Prefeitura do Rio, no primeiro e terceiro bimestre, a gente trabalha com relatório coletivo; no segundo e quarto, relatório individual. No coletivo, a gente olha o grupo como um todo, a interação do grupo e você acaba olhando também o que aquele grupo gosta, então, na Educação Infantil, quando a gente olha avaliação coletiva e, depois, a individual, a gente meio que olha o que aquele grupo ali vai influenciar e o impacto que teve em cada indivíduo. Interessante, não ser todo bimestre olhando individual e nem só coletivo; penso que precisa ser contínuo e precisamos ter uma ferramenta de apoio para registro porque não adianta a gente achar que a gente vai lembrar na hora de escrever o relatório de tudo que aconteceu. Acredito muito no portfólio de turma que conta o percurso daquela turma, como chegou e o que que trouxe naquele momento, e assim conseguimos identificar avanços e dificuldades e lacunas de momentos anteriores. Para pré-escola, não acredito em uma avaliação preparatória para o 1º ano, porém, acho de uma ruptura muito grande a gente não preparar, mas, não no sentido de treinamento; preparar no sentido emocional do que vem no 1º ano porque muda tudo, inclusive os mobiliários, inclusive a posição da cadeira... antes, você sentava em grupo; agora, você senta em fileira. Não acho bacana a gente não prepará-los emocionalmente, porque a gente não sabe quem vai ser o professor no 1º ano: pode ser um professor que tenha uma super sensibilidade, que já tenha um conhecimento do que é o trabalho na Educação Infantil, e pode ser um professor que nunca tenha tido contato com uma turma de Educação Infantil antes.

Aqui a **CP** aponta questões relevantes para o objeto desta pesquisa, pois, ao se referir sobre o que entende de avaliação, especificamente na Educação Infantil, o seu primeiro movimento é apontar para a dinâmica da Prefeitura do Rio de Janeiro, que solicita relatórios individuais das crianças e coletivos das turmas, ou seja, ela coloca, em pauta, as políticas da Rede que orientam o trabalho das escolas, demonstrando a forte presença das suas percepções pelo viés gestor. A **CP** também menciona a necessidade de um acompanhamento contínuo do percurso de aprendizagem das crianças, que pode ser realizado através de ferramentas de registro, e se coloca contrária a uma avaliação “preparatória” para a pré-escola, apesar de

entender a necessidade do diálogo com as crianças sobre a nova fase. Ela se preocupa com o olhar desse professor(a) que poderá receber as crianças egressas da Educação Infantil, seja na Instituição em que trabalha ou em qualquer outra, e, por isso, considera importante essa “preparação” de cunho emocional que possa garantir uma transição tranquila entre os segmentos. Esse ponto de atenção que ela destaca sugere a articulação que educadores, alocados em cargos de gestão, precisam ter diante das professoras, de ambos os segmentos, a fim de refletir, em conjunto, sobre os desafios do processo de transição, fortalecendo, assim, as relações entre os sujeitos da comunidade escolar.

Louzada, Amancio e Rossato (2021), citando Marina Souza e Castro (2018), afirmam:

Dessa maneira, os professores ocupam um lugar de mediação importante, colaborando para uma prática avaliativa que não é concebida como algo diferente do processo de aprendizagem; constituindo-se como uma tarefa de observar, escutar, sentir, de estar disponível ao outro; é ter compromisso com a ampliação das experiências das crianças e com a transformação da realidade educacional (SOUZA E CASTRO, 2018 apud LOUZADA; AMANCIO; ROSSATO, 2021, p. 113).

Pesquisadora: *Quais são os objetivos do trabalho pedagógico realizado na pré-escola?*

CP: Oficialmente, os objetivos de aprendizagem e de desenvolvimento... A ideia é explorar o cognitivo, o motor, o emocional dentro de aprendizagens mais globais, tipo... acho que a minha turma precisa aprender formas geométricas, julgo importante, e aí a gente tem duas formas de fazer isso: ou a gente pega a folhinha e faz 50 folhinhas com o círculo quadrado e triângulo ou a gente traz para uma abordagem mais concreta de explorar o ambiente, por exemplo; então, a gente vai passar na sala e ver “isso aqui parece uma bola”, “tá, o que mais na sala parece uma bola?”. Os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento estão muito no dia a dia, a Educação Infantil, ela é o dia a dia, mas também não significa que não tem que ter planejamento.

Exemplo: fiz em outra instituição... diário da turma toda sexta-feira – o que fizemos/o que gostamos/o que não gostamos/o que queremos (e esse era o meu planejamento com o protagonismo esperado); aqui, na Unidade, eu ainda não consegui avançar com as meninas, essa questão de partir do interesse das crianças, porque elas ainda não conseguem perceber, identificar o interesse das crianças, e pensar o seu planejamento a partir disso.

Nessa questão, a coordenadora traz, em sua resposta, a importância das escolhas pedagógicas perante o trabalho realizado na pré-escola, pois, ao afirmar que os objetivos estão ligados às aprendizagens e desenvolvimento que explorem os aspectos cognitivos, emocionais e motores, entende que essas atividades devem ser realizadas e planejadas, considerando o dia a dia e o interesse das crianças; contudo, menciona que, na referida escola, ela enfrenta dificuldades para que essa ideia seja incorporada pelas professoras. Nesse sentido, a contribuição da CP extrapola as questões pedagógicas e se desloca para aspectos que podem ser elaborados no contexto da gestão escolar, já que ela tende a pensar no seu papel de

articuladora das propostas educacionais, entendendo a necessidade do diálogo com as professoras dessa escola, objetivando relações coletivas que favoreçam um trabalho pedagógico de qualidade para as crianças.

Os aspectos abordados pela **CP**, nessa questão, dialogam novamente com a avaliação de contexto que, ao teorizar sobre as concepções de qualidade, aponta para um movimento de construção coletiva que faça significações para esta qualidade, que esteja alinhado:

[...] com a perspectiva de que se trata de um construto subjetivo, relativo e dinâmico, baseado nos valores de uma dada comunidade, sendo, por isso, complexo, plural, valorado e contextualizado espacial e temporalmente (COUTINHO; MORO; BALDEZ, 2017 apud MORO, 2020, p. 966).

Dessa forma, a lógica mencionada pela **CP**, perante a importância do diálogo coletivo com as demais professoras, corrobora com o princípio da negociação inserido na avaliação de contexto, conforme nos dizem Coutinho, Moro e Baldez (2017 apud Moro 2020, p. 967):

[...] quando um grupo de pessoas (representantes de diferentes segmentos da comunidade institucional) se envolve no processo de avaliação de contexto, interessa a explicitação e o compartilhamento dos pontos de vista de cada participante, assim como a discussão acerca destes, no intuito de se definir consensualmente sobre os pontos fortes e críticos da instituição, em seus aspectos estruturais e processuais, que melhor possam revelar uma boa qualidade educativa. A negociação implica a preservação das identidades individuais em meio ao fortalecimento do sentido de pertencimento ao grupo e à instituição, com as escolhas e valores colegiados, conciliados.

Ao se referir sobre qualidade em um contexto que pense o trabalho pedagógico desenvolvido para crianças, precisamos ter, como parâmetro, práticas que sejam com as crianças. Mas, como fazer com que elas sejam as protagonistas? Quais estratégias podem auxiliar-nos, enquanto educadores comprometidos em tornar visível a aprendizagem das crianças e, conseqüentemente, o nosso ofício? Pensando nisso, durante a pesquisa de campo, fez-se necessário perguntar à **CP** sobre os relatórios que recebe, questão que discorreremos a seguir.

Pesquisadora: Como você percebe os relatórios que chegam da Educação Infantil?

CP: Acho que a primeira coisa é esse olhar que é avaliação da criança e do grupo não é feita somente no horário de escrita deste relatório... precisa ter uma anotação diária e cotidiana e, por isso, eu sou defensora do caderninho de uma folha por aluno para você colocar as questões pontuais de cada aluno diariamente.

Para você confeccionar um relatório de qualidade, você tem que ter propriedade dos documentos oficiais da sua Rede. Propriedade em relação ao currículo dessa Rede. Acho que a formação continuada acaba pesando nessa formulação do relatório porque, se eu me preocupo com o que eu penso sobre Educação Infantil, como eu penso o desenvolvimento infantil, o que eu penso sobre o que é ser criança, a minha escrita

vai ser diferenciada em relação a quem não tem essa preocupação. Por exemplo, eu percebo com muita clareza a escrita da professora “x” que é uma professora que vem de creche, mas é uma escrita diferente, por exemplo, da composição da fulana que não é PEI na Rede e que é uma professora PII (Professora do 6º ao 9º ano). Porém, quando eu sou cobrada pela Gerência de Educação Infantil, da Rede, eles querem que eu coloque o olhar de todas as minhas professoras dentro de uma única “caixinha” e eu sei que isso não é possível porque cada professora aqui carrega as suas bagagens.

Após a imersão nas atividades escolares, surgiu a necessidade de inserir, como pergunta extra, uma questão que fosse direcionada aos relatórios que ela, como Coordenadora Pedagógica, recebe das professoras.

Os relatórios fazem parte da documentação pedagógica que, para Malaguzzi (1999 apud CERON; JUNQUEIRA FILHO, 2017, p. 189), significa “[...] um processo para tornar visível a aprendizagem das crianças, e assim, possível de ser recobrada, lembrada, revisitada, reorganizada e reinterpretada, revelando as habilidades e os conhecimentos das crianças”. Para o autor, mais importante que os sentidos acima mencionados, documentar possibilita, ao educador, conhecer os caminhos de aprendizagem das crianças, bem como os processos que estão desenvolvendo na busca de conhecimento sobre a relação com o mundo e com ela própria.

Em sua resposta, alguns pontos ganham destaque: 1) A defesa de vislumbrar o processo de escrita sobre o caminho percorrido por cada criança, pela perspectiva da continuidade, ou seja, a valorização do registro cotidiano e individual; 2) Uma escrita sólida e de qualidade, para a coordenadora, está associada com a apropriação do que prevê as orientações dos documentos oficiais da Rede; 3) A formação continuada, para ela, ganha centralidade na elaboração dos relatórios, pois entende-se que a escrita irá refletir as concepções das professoras sobre criança, desenvolvimento e Educação Infantil; 4) Aponta para a questão da categorização dos profissionais da Rede, já que se percebe a diferença na escrita dos relatórios de professores que são, originalmente PEI e das professoras II, que, apesar de serem designadas para o 2º segmento do EF, também são habilitadas para fazer o atendimento em turmas de Pré-II; e 5) A tentativa de homogeneização do trabalho docente que a Gerência de Educação Infantil (GEI), da Rede, prevê, sem considerar que as bagagens que cada professora carrega, constituem o seu fazer.

Os relatórios são instrumentos de avaliação, atividades intencionais que carregam as concepções de ensino-aprendizagem de quem escreve. No contexto da Educação Infantil, essa relação é ainda mais desafiadora, pois, ao pensar sobre os caminhos que utilizará para registrar os processos de aprendizagem e de desenvolvimento das crianças, os educadores podem fortalecer o sentido da Educação Infantil, utilizando esse material, fruto do seu movimento de observação, para uma importante reflexão teórica. Para além de avaliar os percursos das crianças, o relatório é capaz de construir, através de uma narrativa dialógica, as memórias das

crianças e dos grupos que elas estejam inseridas, tornando-se, assim, uma forma investigativa, analítica e reflexiva do fazer docente junto à Educação Infantil. Nesse mesmo diálogo, encontro em Silva e Freire (2020, p. 77), que dizem:

O significado dos relatórios de avaliação deve desvincular-se de exigências burocráticas das instituições. Quando elaborados, precisam resguardar o princípio de favorecer o prestar atenção às crianças e ao seu desenvolvimento. Não podem ser elaborados com intervalos bimestrais ou semestrais, mas devem resultar de anotações frequentes, sobre o cotidiano dos educandos, de modo a subsidiar permanentemente o trabalho junto a eles, propiciando a busca por caminhos por parte do educador a fim de ampliar as conquistas dos estudantes no tocante ao protagonismo de sua aprendizagem.

Ceron e Junqueira Filho (2017, p. 190) apontam importante diferença entre o puro ato de registrar e a ideia de documentação pedagógica, pois, para eles, o registro ganha sentido enquanto documentação, se for visto como “objeto de curiosidade, de admiração, de rememoração, de pesquisa – de conhecimento...”. Nesse contexto, importa para o campo da avaliação em espaços de Educação Infantil, a valorização da intencionalidade pedagógica, elemento que movimentará as decisões e o planejamento, o registro, entendido como um movimento processual e que considere as experiências vividas pelas crianças através de uma observação investigativa e uma escuta atenta sobre as relações que se estabelecem entre educador/criança, criança/criança, criança/família, criança/comunidade escolar, na construção de memórias.

Portanto, a documentação pedagógica, pode ser um potente aliado frente à relação professor-criança-conhecimento, pois, para Ceron e Junqueira Filho (2017, p. 192), debruçados no que nos diz Loris Malaguzzi (1999):

[...] Documentar, em outras palavras, implica reconhecer a importância da intencionalidade do trabalho do professor e levar a sério as falas e as produções das crianças em diferentes linguagens. A documentação, acima de tudo, possibilita que se revele à sociedade a imagem de uma criança competente (MALAGUZZI, 1999 apud CERON; JUNQUEIRA FILHO, 2017, p. 192).

Pesquisadora: Você considera o tempo destinado das reuniões pedagógica suficiente para organização do trabalho na Unidade Escolar onde você trabalha?

CP: Vou falar da Rede Municipal. Antes, a gente tinha dias destinados a conselho de classe. Exemplificando, hoje a indisciplina é um problema na nossa Unidade e aí o que que a gente pode fazer em relação a isso? Eu acredito no ensino positivo, eu acredito em uso de funções em sala de aula, eu acredito que não adianta gritar mais alto que o aluno, e aí, isso, provavelmente era um tema de Centro de Estudos... o que começou a acontecer... dia de centro de estudo... A equipe gestora estava pronta para trabalhar com o seu grupo porque não tinha aluno; aí, vinha uma professora e pedia se poderia ir no médico, outra ia levar a filha para fazer sei lá o que... o que começou

a acontecer? As escolas ficavam esvaziadas no dia do centro de estudos e todo mundo saiu perdendo: a criança não tinha aula, não tinha formação continuada, a equipe que coordenava ficava desmotivada a fazer um centro estudos que ela sabia que ninguém queria estar ali. Então, o que que a Rede maravilhosa do Rio de Janeiro fez? Agora, oficialmente, a gente só tem reunião pedagógica no dia do COC e aí a gente tem o dia do COC para resolver todas as questões.

Pensando em planejamento, também temos uma escola sem estrutura de internet e, por isso, o planejamento que era para ser feito na escola, precisamos abrir concessões para que o planejamento seja feito em casa. Além disso, em maio desse ano, saiu uma resolução dizendo que $\frac{1}{3}$ do horário de planejamento que as professoras têm por lei, podem ser realizados fora da escola, mas esse “fora da escola” não significa que seja em casa, mas sim, em projetos que a CRE tenha solicitado.

Nessa questão, a coordenadora afirma o que as demais professoras sinalizaram, porém com um olhar de gestão. Ela traz algumas questões importantes que não se limitam apenas ao horário destinado para se discutir as demandas relativas à aprendizagem das crianças/estudantes, pois comenta sobre a descontinuidade do Centro de Estudos que tinha, como finalidade, discutir coletivamente alguma questão que a comunidade escolar julgasse importante; contudo, devido ao esvaziamento das unidades escolares, uma vez que os professores utilizavam esse período para resolver questões pessoais, a Rede retirou essa programação do calendário oficial e, atualmente, todas as demandas devem ser resolvidas no dia do Conselho de Classe (COC). Nesse mesmo contexto, a coordenadora também sinaliza sobre a falta de internet na Unidade Escolar, que impacta na necessidade de o corpo docente trabalhar em seus planejamentos de casa, quando o mesmo deveria ser feito na escola.

Encontro em uma Circular, da Rede Municipal do Rio de Janeiro, publicada por meio da Resolução SME nº 260, de 20 de abril de 2021, que se referia sobre alterações no calendário do referido ano, a seguinte orientação:

O período destinado aos Conselhos de Classe (COC) é de dois dias, devendo acontecer em apenas um dia, sempre que possível, à escolha da Unidade Escolar. A separação das duas datas possíveis em duas semanas distintas, no 1º e 3º bimestres, tem a intenção de reduzir o impacto na oferta de aulas presenciais para um mesmo grupo de rodízio nas Unidades Escolares de grande porte que precisarem realizar o COC em dois dias (RIO DE JANEIRO, 2021, p. 02. Grifo do autor).

A lógica apresentada limita a reflexão e a atuação coletiva das unidades escolares, além de “ferir” o dinamismo próprio de um fazer educativo que necessita discutir sobre as variadas questões que atravessam o contexto escolar.

A avaliação institucional pode ser instrumento de enfrentamento diante do contexto apresentado e estar no lugar da gestão escolar possibilita “pensar sobre a compreensão da experiência humana, de modo que nossos percursos oportunizem um diálogo sobre esse cotidiano de forma mais identitária para educadores” (LOUZADA; AMANCIO; ROSSATO,

2021, p. 12). Dessa forma, a equipe gestora pode influenciar a atuação coletiva desses sujeitos, de modo que eles se envolvam e se movimentem na direção de uma qualidade que seja requerida por toda a comunidade escolar.

Produzindo sentidos que se aproximam dessa discussão, Bondioli e Savio (2015 apud LOUZADA; AMANCIO; ROSSATO, 2021, p. 12) refletem, dizendo:

Percebemos, dessa maneira, que a avaliação institucional está intimamente articulada à gestão democrática e à formação continuada dos envolvidos, além da própria avaliação de contexto, justamente por ser um processo de tomada de consciência acerca do trabalho desenvolvido, propiciando, assim, a reflexão coletiva no sentido de repensar as condições e formas de organização do trabalho pedagógico. Trata-se de uma prática constante e contínua de observar, registrar, refletir e intervir no espaço educativo, provocando mudanças.

Pesquisadora: O que você entende por uma Educação Infantil de qualidade? Você considera que as condições de infraestrutura da sua Unidade Escolar interferem na qualidade do trabalho pedagógico oferecido para as crianças da Educação Infantil?

CP: Qualidade na Educação Infantil envolve alguns aspectos que não envolve apenas o espaço físico, parede, escola. Então, quando a gente vai falar de qualidade na Educação Infantil, a gente acaba na maioria das discussões, colocando muito o olhar na estrutura; também é importante, mas dá para fazer e pensar em outras coisas... materiais pedagógicos fazem muita diferença. A formação do professor é outro aspecto que impacta diretamente na qualidade da Educação Infantil, é um Indicador da qualidade, apesar de não concordar 100% com a política pública da avaliação da Educação Infantil [...] a importância que o professor dá para sua formação continuada... eu tenho quatro professoras de Educação Infantil aqui, as da manhã e as da tarde. Uma, eu percebo que ela busca muito por fora, e a prática dela, é completamente diferente das outras que estão mais no campo “acomodado”, mais fechadas para outras perspectivas, para outros olhares. A formação continuada, então, é um indicativo, para mim, de qualidade da Educação Infantil.

Apesar de não ser esse o assunto, mas eu acho que isso impacta diretamente na qualidade... a questão dessa Unidade aqui ser um turno parcial e não um turno único torna todo o processo pedagógico muito corrido; então, na “rodinha”, as crianças têm muito a dizer, porém a professora não tem muito tempo de ouvir e de observar porque tem que estar sempre atenta ao relógio, ao tempo das outras atividades. As crianças, mesmo quando estão em uma atividade e que está na hora de ir para merenda, elas já se dispersam, então, tudo aqui é muito corrido e isso impacta diretamente no trabalho pedagógico.

CP: Com toda certeza, o prédio é ruim para o turno parcial, acústica da escola, à tarde, é diferente da de manhã porque o barulho externo impacta aqui dentro. Acho que melhoraria se a gente trabalhasse em turno único porque a correria seria menor. Acho o prédio muito ruim, principalmente para Educação Infantil. Não é correto não ter ar-condicionado nas salas, não é correto não ter vidros nas janelas, então, vai acontecer, principalmente agora no verão, em que os passarinhos entram e fazem ninhos dentro da escola. A circulação das crianças no prédio, a todo tempo, impacta no processo de aprendizagem de todas as turmas; para o pessoal da limpeza, chega a ser desumano porque, sendo turno parcial, as salas precisam estar limpas para que as crianças da tarde possam utilizar e o tempo para fazer isso é muito pouco, e a escola é grande. Temos 760 alunos em 24 turmas com 16 salas, 4 turmas EI e 4 turmas de 6º ano, então, para mim, o que precisa para Pedro Varela avançar? Virar turno único, com 16 turmas, porque temos 16 salas; mas, para isso, quatro turmas de Educação Infantil sobram e quatro turmas de 6º ano também.

As perguntas acima, apesar de terem propostas diferentes, possuem como, pano de fundo, um tema em comum, que é o olhar sobre a qualidade no contexto da escola pesquisada. Ratificando essa ideia, a **CP**, em ambas as perguntas, aponta uma questão que julga primordial e que impacta o que ela entende por qualidade na Educação Infantil a nível pedagógico e estrutural. A Escola José Pedro Varela funciona em turno parcial, ou seja, são ofertadas turmas (da Educação Infantil ao 6º ano) em dois turnos (manhã e tarde), o que torna a dinâmica muito corrida, refletindo negativamente na aprendizagem das crianças e, conseqüentemente, na qualidade da educação que é ofertada. Essa particularidade da Instituição destacou-se nas falas da coordenadora, o que justifica o agrupamento dessas perguntas e de suas respectivas respostas nesse momento da discussão.

Para além dessa especificidade, que irei aprofundar mais à frente, ela aponta a formação continuada dos professores como um importante aspecto de qualidade na educação, pois entende que, apesar da estrutura física ser um fator relevante, a formação dos profissionais tem maior impacto diante de um bom trabalho pedagógico que poderá ser desenvolvido.

A questão da infraestrutura é um fator delicado na Instituição escolhida para esta pesquisa e isto foi ratificado por todas as professoras entrevistadas, mas a coordenadora aponta para uma questão que ainda não havia sido comentada, o que, muito provavelmente, advém da sua experiência na gestão escolar. Ela defende que o atendimento educacional da Instituição seja em turno único, que seria a oferta do número de turmas correspondente ao número de salas em um horário integral, pois entende que, dessa forma, a dinâmica pedagógica não ficasse tão corrida, já que, na realidade atual, com 760 estudantes sendo atendidos em dois turnos diferentes (manhã e tarde), o trabalho pedagógico é cronometrado, afetando a aprendizagem das crianças; a dinâmica da limpeza, que é fortemente impactada devido ao pouco tempo entre a saída do turno da manhã e a entrada do turno da tarde; a circulação de tantas crianças, que afeta a acústica do prédio; além da alta demanda frente ao atendimento às famílias.

Fica claro que a discussão apresentada pela **CP** traz diversos atravessamentos políticos e externos à própria gestão da escola, pois trata-se de uma organização, provavelmente solicitada pela SME, diante do contexto populacional do bairro em que a escola está localizada.

A alternativa colocada pela coordenadora refletiria a descontinuidade de oito turmas, sendo quatro de pré-escola e outras quatro do 6º ano, ou seja, haveria um alto nível de exclusão de turmas frente às demandas do entorno, cabendo questionar: Para onde iriam essas crianças? Como essa decisão iria impactar as famílias? Em contrapartida, encher uma escola, visivelmente sem estrutura, para atender às necessidades da comunidade, é sinônimo de

qualidade? E o que significa a ampliação do tempo, do ponto de vista pedagógico? Estas questões estão no bojo das discussões que relacionam o tempo escolar e qualidade.

Diante desse cenário, encontro em Cavaliere (2007, p. 1021) alguns apontamentos importantes sobre os desafios e as potencialidades das escolas de turno único, em que ela afirma: “[...] a ampliação do tempo de escola somente se justifica na perspectiva de propiciar mudanças no caráter da experiência escolar, ou melhor, na perspectiva de aprofundar e dar maior consequência a determinados traços da vida escolar”. Dessa forma, para a mudança que almeja a coordenadora, é preciso, para além das questões políticas e estruturais, que a cultura institucional também mude.

Em conformidade com os seus anseios, diante de um cenário que seja propício a um trabalho pedagógico menos aligeirado e uma dinâmica organizacional, reflexiva e de atendimento mais tranquila, Cavaliere (2007, p. 1023) expõe:

Numa escola de tempo integral, as atividades ligadas às necessidades ordinárias da vida (alimentação, higiene, saúde), à cultura, à arte, ao lazer, à organização coletiva, à tomada de decisões, são potencializadas e adquirem uma dimensão educativa. Diferentemente, a rotina otimizada e esvaziada de opções em uma escola em turno parcial, imediatamente centrada nos conteúdos escolares, dificilmente pode propiciar esse tipo de vivência. Nesse sentido, ou seja, entendendo-se mais tempo como oportunidade de uma outra qualidade de experiência escolar, é que a escola de tempo integral pode trazer alguma novidade ao sistema educacional brasileiro.

Percebo, contudo, que, sendo uma educação ofertada em turno único ou parcial, com mais oito turmas além de sua capacidade estrutural ou menos oito turmas, deixando assim de atender a dois importantes segmentos escolares, o que verdadeiramente importa é o que novamente nos afirma Cavaliere (2007, p. 1031):

Com todas as suas limitações, é a instituição onde o aluno é sempre a parte principal, onde seu lugar é um direito constitucional. Dependendo de sua proposta, pode vir a ser o local primordial de vida das crianças, onde estas se auto-reconheçam e sejam reconhecidas, onde seus direitos e deveres sejam acordados e respeitados, onde sejam, efetivamente, as protagonistas do processo educacional.

Pesquisadora: Gostaria que você me dissesse o que pensa sobre a avaliação institucional.

CP: É... essa ideia passa sim pela nossa cabeça; já conversamos, enquanto equipe gestora, sobre isso, mas ainda não de forma formal, institucionalizada. A gente pensa essa questão da avaliação institucional ainda como uma forma informal. Quando a gente ouve os corredores, assim, toda vez que a gente vai fazer COC, a gente chama as professoras do CEC e apresenta a pauta do COC. “Olha, falta alguma coisa?”; “Tem alguma outra questão que vocês estão demandando de resposta?”; “O que vocês acham que deve ser abordado aqui?” E a resposta é quase sempre negativa. Mas, numa perspectiva de perguntar que tipo de escola a gente quer, então, a gente vai acessando

esses microgrupos, a gente fala com as inspetoras, a gente fala com as agentes de educação... Para perceber se há alguma questão para além do que acontece no COC, para além do que acontece nessas reuniões com os professores, na busca por uma escola que a gente quer... porque a gente sabe a escola que a gente não quer, então, a gente busca essas estratégias.

Deixei a entrevista com a coordenadora pedagógica por último e tive a oportunidade de participar de um COC no final do bimestre e, por isso, surgiu a necessidade de perguntar sobre a avaliação institucional, ainda que este não seja o objeto desta pesquisa.

Entendo ser importante uma escola que pense e dialogue coletivamente, fato que presenciei e senti ser forte entre a comunidade docente durante o COC, contudo, em conformidade com a resposta da coordenadora, parecia ser um processo bastante informal. Tive a impressão que, apesar do forte sentimento de pertencimento dos professores, as discussões eram individualizadas perante os problemas concretos que a escola enfrentava. Nesse sentido, ratificado pela coordenadora, há um movimento da equipe gestora na direção de colocar-se disponível a essa escuta, de representar as demandas de todos os agentes, que pertencem ao organismo escolar, nas pautas das reuniões, pois, segundo a **CP**, acessando “[...] *esses microgrupos, a gente fala com as inspetoras, a gente fala com as agentes de educação... Para perceber se há alguma questão para além do que acontece no COC, para além do que acontece nessas reuniões com os professores, na busca por uma escola que a gente quer*”.

Entende-se que o movimento citado pela coordenadora está ancorado em uma perspectiva de gestão democrática, cuja gestão escolar, segundo Souza (2009, p. 136), é sustentada:

[...] no diálogo e na alteridade, na participação ativa dos sujeitos do universo escolar, na construção coletiva de regras e procedimentos e na constituição de canais de comunicação, de sorte a ampliar o domínio das informações a todas as pessoas que atuam na/sobre a escola.

A ideia abordada pela **CP**, vai ao encontro a uma perspectiva de escola democrática, onde seus participantes estão organizados coletivamente e comprometidos com uma educação que seja, verdadeiramente, para todos. Nessa direção, Lück (2011, p. 117) nos convida à reflexão:

O desenvolvimento da escola e a realização de seu trabalho assentam-se sobre valores e fundamentos que se traduzem na proposição de objetivos que, para realizar-se, é necessária a orientação clara e objetiva de seus resultados intermediários e finais. Estes funcionam como parâmetro para o acompanhamento e a avaliação do processo educacional, realizados de modo a garantir a necessária correção de rumos, o cuidado

com o ritmo constante do trabalho, a identificação de dificuldades a serem contornadas e de desafios a serem assumidos.

Corroborando com essa mesma lógica, Sordi e Lüdke (2009) defendem a Avaliação Institucional Participativa (AIP) que, entre outros aspectos, faz com que pensemos acerca de quais sentidos têm sido postos para os profissionais da educação sobre as questões relativas à avaliação e como tem sido significado, por eles, a ideia de disponibilizar e compartilhar seus feitos educativos com os demais colegas de trabalho. Para as autoras, projetos pautados na perspectiva da AIP: “[...] Potencializam a adesão dos atores da escola a projetos de qualificação do ensino, inserindo-os, inclusive, na formulação das metas, regras e ou estratégias que orientam e impulsionam o agir da escola rumo à superação de seus limites” (SORDI; LÜDKE, 2009, p. 322).

Pesquisadora: Na sua opinião quais são os principais avanços e as maiores dificuldades no processo de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental?

CP: Primeira coisa a ser pontuada nessa questão dos avanços e das dificuldades é a questão do currículo porque os currículos não se articulam. Porque assim: se a gente prega um currículo não conteudista na Educação Infantil que, de fato, não é conteudista, ele pega objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dentro da BNCC; ele inclui os objetivos que já estavam no documento orientador da Educação Infantil. Só que, em momento nenhum, ali diz, oficialmente, que as crianças têm que conhecer o alfabeto todo, fazer relação fonema-grafema, mas aí quando chega no 1º ano, a primeira avaliação vem lá uma listagem de habilidade chamado o ponto de partida, vem lá, a criança escreve o nome todo? A criança identifica as letras do alfabeto? A criança faz relação grafema-fonema? Qual é a escrita da criança? Isso tudo, na primeira avaliação, ponto de partida no 1º ano. Então, eu acho um tanto quanto incoerente você cobrar isso no 1º ano sem que nada disso tenha sido sequer sinalizado no currículo da Educação Infantil. Percebi, então, que há uma disputa de saberes e classifico esta disputa como uma das dificuldades a serem enfrentadas no período da transição. Então, a gente tem uma linha dentro da própria GEI, que explora esse campo da brincadeira, da valorização da expressividade, pautado na Léa Tiriba; e tem uma outra linha que está aqui super preocupada com os resultados da alfabetização, preocupada com fracasso dessa etapa e querendo saber o que dá para fazer, já na Educação Infantil, sentir os princípios da etapa. Então, os currículos não conversam. Outra questão que eu posso classificar como uma dificuldade para essa transição, é o que eu percebo pela falta de diálogo entre as professoras. Ouvir do que o colega espera do seu trabalho e o que você pode fazer para ajudar o processo formativo da criança e, de uma certa forma, o colega que está recebendo essa criança sem ferir as especificidades da etapa que você está trabalhando.

De avanço, a gente teve o que foi um avanço, mas acabou virando um retrocesso. Em 2019, na Jornada da Educação Infantil, os professores e coordenadores de turmas de 1º ano foram convidados a participar com a gente... foi um avanço, mas esse ano já não teve.

Novamente, a dissonância entre os currículos aparece como destaque, uma vez que essa mesma questão foi levantada pelas professoras da pré-escola e do 1º ano do EF (**professoras**

A, B e C). A coordenadora aponta as incoerências curriculares entre o que defende a GEI e as habilidades e competências que se esperam das crianças assim que elas chegam no 1º segmento. Destaca que percebe uma disputa de sentidos em relação aos saberes valorizados em cada etapa e classifica essa percepção como um desafio a ser superado no processo de transição, além de ratificar a falta de diálogo entre as professoras.

O referido distanciamento entre as propostas pode causar turbulências na estruturação das práticas pedagógicas e, inclusive, a possibilidade de retrocesso da recente consolidação enquanto política educacional do que entendemos por Educação Infantil, sendo o seu objetivo “garantir o acesso, de todos que assim desejarem, a vagas em creches e pré-escolas, assegurando o direito da criança de brincar, criar, aprender” (KRAMER, 2007, p. 20). A disputa de sentidos, percebida pela **CP** e questionada pelas professoras da pré-escola e do 1º ano do EF, sugere que a Educação Infantil, em especial as turmas pré-escolares, ocupam o lugar de etapa preparatória para o Ensino Fundamental.

Nesse contexto, as discussões do campo da alfabetização ganham espaço, e não no sentido de contribuir com o processo educativo das crianças (o que concordo que seria o ideal), mas, por se tornar a protagonista em um cenário que vislumbra a Educação Infantil e suas práticas pedagógicas como uma etapa de menor valor e espaço que deve estar a serviço, ao que se refere aos processos de aquisição da leitura e escrita, dos segmentos escolares futuros.

A Política Nacional de Alfabetização - PNA (BRASIL, 2019) traz alguns indícios que podem explicar essa dissonância das propostas quanto ao trabalho pedagógico que é valorizado nos anos iniciais e, de certa forma, gera essa expectativa sobre o fazer da Educação Infantil, quando diz que: “[...] A aprendizagem da leitura e da escrita depende em grande parte da bagagem linguística recebida pela criança antes de ingressar no ensino fundamental” (BRASIL, 2019, p. 30), reforçando a ideia de um espaço que está preocupado em garantir o acúmulo de competências em detrimento da valorização de experiências que possam garantir o direito das crianças de se desenvolverem integralmente. O texto do PNA completa:

Portanto, é recomendável que sejam promovidas na educação infantil, a fim de contribuir com o processo de alfabetização no ensino fundamental. Não se trata de alfabetizar na educação infantil, mas de proporcionar condições mínimas para que a alfabetização possa ocorrer com êxito no 1º ano do ensino fundamental (BRASIL, 2019, p. 30).

Embora a afirmação de que não se deve alfabetizar na Educação Infantil seja ratificado em muitos outros documentos oficiais voltados para esta etapa, o texto do PNA entra em

contradição ao mencionar que se deve “proporcionar condições mínimas” para que ocorra a alfabetização, reiterando a ideia de uma etapa de antecipação.

Oliveira, Dantas e Almeida (2020, p. 03) nos convidam para a reflexão:

As propostas pedagógicas da educação infantil não têm por objetivo a produção de competências mínimas a serem requeridas na etapa posterior, mas, de promoverem experiências concretas e significativas para que as crianças possam refletir e conhecer o mundo. É velado, pois, a identidade própria da educação infantil: seu caráter oportunizador e construtor de experiências, tempo-espço de ser criança. É assim, que o PNA rompe com o disposto no artigo 4º das DCNEI que trata as propostas pedagógicas da educação infantil, e que devem considerar as crianças em suas interações e práticas cotidianas como sujeitos de direitos (OLIVEIRA; DANTAS; ALMEIDA, 2020, p. 03).

Ao se referir sobre os avanços no processo de transição, a **CP** traz uma informação sobre um projeto que articulou os segmentos, em 2019, pois possibilitou a participação de professores do 1º ano na Jornada Pedagógica da Educação Infantil, em uma das edições; contudo, o projeto não foi continuado, o que, para ela, é uma perda pedagógica bastante significativa, uma vez que esses encontros eram oportunidades de estreitar os diálogos entre as professoras perante os desafios e as potencialidades de um trabalho articulado entre a Educação Infantil e o 1º ano do EF.

A aproximação oferecida pelo projeto mencionado, faz parte de um movimento coletivo e necessário para que gestores e educadores pudessem pensar ambientes acolhedores “com um olhar sensível, práticas e espaços significativos para essas crianças, lembrando-se sempre da continuidade nesse processo” (RIBEIRO; PERES; BIOTO, 2020, p. 09), o que, conseqüentemente, é um ganho para uma perspectiva de formação continuada, as experiências infantis e para a ampliação do conhecimento das crianças.

Com tudo o que foi dito e discutido até aqui, fica evidente a importância das trocas de cunho coletivo, principalmente, se estamos dialogando sobre o direito das crianças a uma educação de qualidade.

O fortalecimento interno de uma escola significa a defesa desta diante das estratégias de controle externo. Portanto, estar comprometido com o direito de aprender das crianças, é olhar para “dentro”, reconhecendo-se enquanto um coletivo e entender que:

A avaliação institucional contribui para que os saberes dos diferentes atores envolvidos na escola sejam incorporados e reconhecidos como legítimos, intensificando a qualidade das trocas intersubjetivas que ocorrem na escola, empoderando os atores locais para a ação (SORDI; LUDKE, 2009, p. 327).

A avaliação, por sua vez, ganha protagonismo institucional sem se deslocar do seu sentido enquanto um importante instrumento pedagógico, uma vez que pensar o processo de aprendizagem das crianças está intrinsecamente associado a refletir sobre o projeto de escola que se pretende, projeto este construído na relação entre as crianças, educadores, famílias e toda a comunidade escolar. São estes os responsáveis por escrever a história de uma instituição, pois, através dos “seus olhares avaliativos sobre a qualidade da escola, estes atores fazem circular não apenas impressões, expectativas, mas também seus conhecimentos sobre esta realidade...” (SORDI; LUDKE, 2009, p. 334). Esta lógica ratifica que a comunidade escolar deve, cada vez mais, se apropriar dos desafios e discutir sobre os avanços e os caminhos possíveis que sejam compatíveis com as forças sociais progressistas, sendo ela uma estratégia de enfrentamento diante das avaliações externas e políticas públicas pautadas em ranqueamentos, recompensas e punições que, preocupadas em gerar “resultados”, acabam por desconsiderar as condições intra e extraescolares, bem como todo o trabalho pedagógico desenvolvido na Instituição.

Não há qualidade em um contexto socialmente dividido; não é possível perceber-se, enquanto um grupo, se não houver uma causa em comum; não há como conceber um trabalho colaborativo se o incentivo for a disputa entre os pares. Portanto, é urgente a defesa de uma escola integrada à realidade social que a envolve e a avaliação institucional oferece subsídios para a construção de uma nova cultura, privilegiando aspectos como a participação, a negociação no contexto da troca de ideias e a responsabilização coletiva pela educação construída.

CAMINHOS DESCONTÍNUOS: PERCEPÇÕES E ENCAMINHAMENTOS FINAIS

É possível finalizar uma pesquisa? Parece-me uma tarefa bastante desafiadora. Como concluir algo inconcluso? Como findar este ciclo que produziu tantas ramificações e infinitas possibilidades de debate? Creio que, pelas tantas perguntas que o ato de pesquisar, por si só, produz, a resposta adequada a ela, claramente, é negativa. Não é possível uma conclusão em unidade, porém a pesquisa, mais especificamente este estudo, possibilitou percepções, outras hipóteses e muitas outras perguntas.

Quando comecei a escrita, não sabia ao certo por onde começar; foram tantas novidades, interações, leituras, intersecções, intervenções e possibilidades que, por vezes, eu me perdia nos meus próprios objetivos e fazia-se necessário parar, repensar, voltar a olhar, e replanejar a caminhada, os meios e os métodos. Neste momento da escrita, entendo que fazer pesquisa é exatamente o que li no *hall* da UERJ no meu primeiro dia de aula da graduação: “caminhos descontínuos”.

Ao falar em caminhos descontínuos, lembro-me do campo de estudo que está nas “vértebras” desta pesquisa: a avaliação. A associação se ancora na semelhança entre o termo e a proposta pedagógica, que é atravessada, nesta dissertação, por uma avaliação pautada em perspectivas processuais, pelas múltiplas possibilidades que oferece, pelo caráter dialógico que produz e, principalmente, pela busca de uma educação verdadeiramente emancipatória para as crianças e suas infâncias.

Fica clara a eminente disputa de sentidos postos ao que se entende por avaliação nos espaços educativos, tornando-se ainda mais delicada essa discussão em instituições que atendem a Educação Infantil. Preocupada com as concepções pedagógicas que têm orientado as práticas dessa etapa, especialmente de crianças pertencentes às turmas pré-escolares, analisei os trabalhos pedagógicos e avaliativos que elas vivenciam no processo de transição, considerando o relevante fato que se tratam de crianças egressas de um contexto pautado na experimentação, em que se deve valorizar as diferentes linguagens inseridas em atividades coletivas e individuais.

Tendo em vista o direito constitucional de aprendizagem ao longo da vida, espera-se processos de ensino e políticas educacionais que garantam essa continuidade; contudo, a partir das observações e acesso aos instrumentos que materializam a política de avaliação da Rede Municipal do Rio de Janeiro para o Ensino Fundamental, foi possível identificar uma mudança de concepção diante das práticas pedagógicas que, aqui cabe destacar, as avaliativas, pois o

contexto desse segmento demonstrou uma maior preocupação em diagnosticar o nível de aprendizagem das crianças, logo no primeiro bimestre, abrindo espaço para uma lógica de avaliação que classifica as crianças, além de responsabilizá-las por seus sucessos ou fracassos no processo de aprendizagem e desenvolvimento. Nesse contexto, cabe questionar: Qual o papel da avaliação na educação das crianças?

Durante a pesquisa de campo, a imersão nas turmas da Educação Infantil (pré-escola) me fez ratificar a hipótese de que as disputas conceituais são uma realidade; o pensamento das professoras, da Rede e das famílias não são consensuais, mas, ainda que alguns discursos destoem, as práticas pedagógicas observadas, felizmente, condizem com o que é preconizado nos principais documentos orientadores do trabalho pedagógico, repetidamente citados neste texto. As professoras planejavam e construía ambientes que propiciavam a experimentação das mais variadas linguagens, subvertendo, por vezes, as pressões que sofriam das famílias e justificavam as suas práticas por entenderem seus papéis mediadores junto às crianças. Com um esforço coletivo, buscavam entender as necessidades individuais e do grupo, corroborando, assim, com a ideia de uma avaliação como prática investigativa (ESTEBAN, 2002), visto como um recurso para apontar caminhos e possibilidades perante o percurso formativo das crianças e das próprias educadoras, dado por um movimento reflexivo também propiciado pela avaliação lida através dessa perspectiva.

A pré-escola, ainda encarada como uma etapa preparatória para os demais segmentos, vem ganhando centralidade dos debates nacionais e internacionais, pois muitos estudos apontam para os benefícios da aprendizagem precoce. Contudo, cabe ressaltar os perigos dessa concepção que não considera a Educação Infantil por suas especificidades e a defesa de que esta etapa não se restringe a preparar as crianças para os anos seguintes de escolarização (LOUZADA, 2022). A avaliação, nesse momento, ganha um maior protagonismo e passa a ser uma preocupação das professoras que, apesar de terem a orientação do uso dos relatórios individuais e em grupo, são afetadas pelas cobranças advindas das práticas pedagógicas do 1º ano do EF, que se aproxima.

Ao pensar nessa relação estabelecida entre os últimos anos da Educação Infantil e os anos de escolarização seguintes, aponto a BNCC (BRASIL, 2017) que, apesar de ainda haver muitas discussões sobre o seu conteúdo, especialmente ao que se refere a Educação Infantil, atualmente é um dos principais documentos, em nível federal, de orientação sobre o trabalho pedagógico para a Educação Básica no país. Neste contexto, cabe citá-la, uma vez que a mesma produz sentidos para o processo da transição, dissonante de uma perspectiva estanque, ou seja, que entenda os segmentos de forma isolada, pois o seu objetivo diante da passagem da Educação

Infantil para o Ensino Fundamental vai ao encontro da concepção construtivista de aprendizagem, na qual a criança deve aprender a aprender, com experimentação, tentativas e erros, que sirvam para que ela possa superar o processo de aprendizagem continuamente. Essa forma de tentativa e erro é definida como princípio da espiralidade e se estende ao longo de toda vida, respeitando os processos individuais das crianças, não somente da Educação Infantil, mas de todos os demais segmentos.

A avaliação pensada na Educação Infantil, assim como os objetivos do trabalho pedagógico, precisa estar em conformidade com as características próprias do segmento. Portanto, a defesa está pautada em uma prática avaliativa processual e contínua, estando de acordo com o Art. 31 da LDB (BRASIL, 1996, não paginado) – incluído pela Lei nº 12.796 de 2013 – que nos diz sobre a avaliação na Educação Infantil ser: “[...] mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento das crianças, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental”. Nesse sentido, cabe complementar que as DCNEI (BRASIL, 2010a) afirmam sobre a necessidade de integração dos eixos norteadores interações e brincadeiras, nas práticas pedagógicas, por meio das propostas curriculares, incluindo as avaliativas.

Nesse ponto, buscando entrelaçar as percepções obtidas durante a pesquisa de campo às discussões teóricas e aos documentos oficiais aqui privilegiados, cabe retomar a discussão desenvolvida no capítulo 1 deste texto, tendo em vista a importância de analisarmos as rupturas e o afastamento das propostas curriculares entre as práticas pedagógicas definidas para a Educação Infantil e o 1º ano do EF. As observações realizadas durante a pesquisa demonstram que a aprendizagem contínua a ser desenvolvida entre os segmentos, sugerida por todas as orientações e pela perspectiva de avaliação defendida neste trabalho, não se materializam, uma vez que a ideia de um caderno avaliativo, contendo questões de cunho decodificador, fora de contexto, e que objetiva classificar as crianças em níveis de aprendizagem, logo em seu ingresso no Ensino Fundamental, está sendo influenciada por uma lógica de avaliação dissonante ao que preconiza o Artigo 24 da LDB em sua alínea “a”, quando se refere às práticas de avaliação no Ensino Fundamental, em que orienta a “avaliação contínua e cumulativa do desempenho²⁵ do aluno, **com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos** e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais” (BRASIL, 1996, não paginado. Grifo do autor).

²⁵ Apesar de compreender a importância da lei citada, é importante ratificar que a lógica de avaliação defendida nesta pesquisa não coaduna com o termo “desempenho”, que se alinha a uma ideia gerencial e mercadológica de educação. Os estudos sobre avaliação, aqui defendidos, estão próximos de uma perspectiva preocupada como a aprendizagem das crianças e estudantes pelo viés processual que o constitui.

Atenta aos segmentos mencionados, inseridos na dinâmica da Rede Municipal do Rio de Janeiro, analisei as possíveis aproximações e afastamentos estabelecidos entre os documentos: 1) Currículo Carioca da Educação Infantil (RIO DE JANEIRO, 2020a); 2) Priorização Curricular (RIO DE JANEIRO, 2022c); e 3) Atividade Diagnóstica em Rede - ADR (RIO DE JANEIRO, 2022a). Pude observar a existência de diálogo entre os objetivos da Priorização Curricular prevista para o 1º ano do EF e do Currículo Carioca, sobretudo, ao que diz respeito ao processo de apropriação da escrita e à identificação dos diferentes gêneros textuais, ratificando a hipótese da preocupação com as práticas de alfabetização já na Educação Infantil. Contudo, a lógica que opera a prática pedagógica, bem como a sistematização dos conteúdos no 1º ano do EF demonstra uma nítida ruptura nesse processo de transição, uma vez que as crianças advindas de um universo lúdico, criativo, concreto e espontâneo, são inseridas em uma realidade em que o primeiro instrumento utilizado materializa-se como uma avaliação pensada e produzida externamente ao cotidiano escolar, sem considerar a realidade da instituição, o fazer criativo do corpo docente e o processo de aprendizagem processual em que as crianças estão inseridas.

Nesse instrumento de avaliação, que é a ADR, que tem por objetivo, no contexto da turma de 1º ano do EF, avaliar a compreensão que as crianças demonstram ter diante das questões contidas no teste de escrita/leitura/oralidade, fica evidente que o trabalho pedagógico que é avaliado é o trabalho realizado na pré-escola, levando em conta os critérios apontados no guia de correção, apresentado no capítulo 1. Esse cenário abre margem para questionarmos: Qual o papel da avaliação que vem sendo materializada logo no início do 1º bimestre para as crianças egressas da Educação Infantil? Como uma avaliação, pautada em modelo de prova, com questões “múltipla escolha”, pode ser aplicada em crianças egressas da Educação Infantil? Que sentidos esse formato de avaliação produz para o contexto educativo?

Percebe-se que há um movimento, por parte das políticas da Rede, em aproximar as propostas curriculares do trabalho pedagógico entre a pré-escola e o 1º ano do EF por uma perspectiva de aprendizagem contínua, mas, no momento de conceber a avaliação em seu caráter processual, o que acaba por prevalecer são as concepções que, por décadas, influenciam as práticas escolares, ou seja, avaliações que buscam medir, classificar e reduzir os processos formativos das crianças e estudantes em notas e/ou conceitos, bem como o processo de responsabilização atribuído ao corpo docente e às instituições de ensino.

Levo em consideração que o contexto analisado é um recorte do cenário e da política educacional que vem sendo oferecidos às crianças da Rede pública Municipal, contudo, a escola e as turmas, que fizeram parte deste estudo, não estão isoladas dos movimentos políticos que

privilegiam a avaliação nacional em que a Educação Infantil tem sido incluída. Por isso, torna-se importante as discussões do campo e as orientações preocupadas em defender uma educação atenta aos múltiplos processos de aprendizagem das crianças nos quais a avaliação “escolarizada” não fosse uma realidade do projeto pedagógico das nossas escolas, incluindo, o Ensino Fundamental.

A avaliação, definitivamente, é presença nos espaços escolares; mesmo quando oculta, ela está lá, em maior ou menor intensidade, em relatórios descritivos, nas conversas do Conselho de Classe, nas reuniões com os responsáveis ou traduzida em números nos boletins. Por isso, entendo ser urgente defendê-la como possibilidade de transformação social, meio pelo qual seja possível vê-la através de uma lupa teórica que valorize mais os processos do que os resultados, que possa, finalmente, pensar o erro como possibilidade de investigação ou, ao menos, como ponto de recomeço, de mudança da rota inicialmente traçada. A avaliação na Educação Infantil, tal qual defendemos nesta pesquisa, poderia inspirar os demais segmentos, ao estar inserida em um contexto que propicia processos coletivos que enriquecem o trabalho pedagógico, favorecidos pela interação entre os pares.

O pensar sobre os processos avaliativos está diretamente ligado na reflexão que desagua na função social da escola e, nesse caminho, aspiro sobre a função social da pré-escola que, durante grande parte do texto, foi sendo questionada. Percebe-se que são muitas as concepções que circulam perante o trabalho pedagógico da Educação Infantil, mas qual é a verdadeira finalidade da pré-escola? Até hoje, o papel que tem sido atribuído ao ensino, prioriza as capacidades cognitivas, porém, privilegiam-se as consideradas mais relevantes pela escola a partir de uma perspectiva de aprendizagem associada às disciplinas tradicionais. Portanto, se passarmos a compreender a importância da educação integral, principalmente, em diálogo com a aprendizagem das crianças pequenas, essa educação preocupada em depositar conteúdos, antecipar processos de ensino, além de desconsiderar as potencialidades de experimentação das diferentes linguagens, limita a ação pedagógica dos professores e sua capacidade criativa.

A formação continuada das professoras é um ponto que merece destaque, posto que a avaliação, por vezes, era percebida em momentos específicos, com a finalidade de atender demandas da Rede. Nesse contexto, faz-se necessário favorecer as práticas avaliativas que possam “entrar” nos espaços em que professoras e crianças compartilham o fazer educativo, sem que seja vislumbrado pelo viés burocrático de preenchimento de fichas e relatórios que pouco “falam” sobre o percurso formativo delas. Ainda pouco difundida e influenciada pela ideia de avaliação como medida, a lógica que traz a avaliação pelo viés da possibilidade e das diferentes rotas a serem traçadas, torna-se imprescindível nos espaços de formação continuada.

Portanto, avaliar, no contexto infantil, é transcender aspectos técnicos, definir estratégias acolhedoras, investigar com o olhar da presença e, acima de tudo, compreender que ser professor(a) da primeira infância é movimentar-se continuamente pelo caminho da autorreflexão, pois, nesta estrada, as crianças nos oferecem pistas que nos ensinam a aprender com elas.

A pesquisa permitiu, ainda que, timidamente, um “mergulho” nas questões relativas à avaliação institucional, ratificando o fortalecimento de uma instituição que assume o compromisso com a gestão democrática. A discussão, trazida no capítulo 4, aponta para a potencialidade do pensar coletivo diante da necessidade de enfrentamento às políticas educativas que assumem um discurso contraditório e escolarizado diante do que é preconizado para o contexto pedagógico da Educação Infantil. Em outras palavras, uma escola que “olha para dentro”, que sabe dos seus limites e possibilidades, é capaz de construir propostas que, verdadeiramente, coloque a escola em um lugar de reflexão, onde educadores e equipe gestora possam discutir e definir estratégias em que as crianças, seja em relação à oferta e estrutura ou questões relativas aos seus processos de aprendizagem, possam ser as figuras centrais.

Devido a escolhas metodológicas e limitações impostas pela própria pesquisa, não pude, nesse momento, sistematizar um estudo que privilegiasse as percepções das crianças nesse processo de transição entre os segmentos. Contudo, entendo e defendo que as crianças são produtoras de cultura e participantes ativas dos ambientes que frequentam; nesse sentido, os momentos que vivenciei ao lado delas, transformaram-se em motivação para estudos futuros que possam dar conta desse olhar infantil e o que elas pensam sobre o processo de transição que vivenciam entre a Educação Infantil e o 1º ano do EF, bem como o que entendem perante as práticas de avaliação em que estão inseridas.

Como pedagoga e pesquisadora, que acredita em uma Educação Pública (com letra “maiúscula”), gostaria de deixar, como mensagem aos leitores, o significado desta pesquisa. Fazendo parte de mais uma produção que faz circular sentidos de avaliação e, como recorte principal, o processo de transição vivenciado pelas crianças de turmas pré-escolares para o 1º segmento, a presente defesa se apoia na lógica de conceber práticas avaliativas que coloquem as crianças e suas infinitas possibilidades de ser, como sujeito em construção, ativo e protagonista de todo o processo educativo. Ser professor da Educação Infantil é valorizar os avanços, por mais simples que possam parecer; é dar um passo de cada vez, é brincar junto, é pensar a experiência como rica possibilidade de elaboração dos significados sobre o mundo; é, ainda, firmar a educação das crianças pequenas pelo viés da troca, ou seja, das relações que vão estabelecendo-se junto delas. Defender processos de aprendizagem que estejam preocupados

com o percurso e com as experiências vividas por elas nos espaços de Educação Infantil nos parece, assim como as brincadeiras de criança, coisa séria, um ato amoroso (LUCKESI, 2005) e necessário diante de tempos em que notas e conceitos importam mais que sorrisos; cadeiras enfileiradas interessam mais do que rodas de conversa; tudo isso associado às práticas avaliativas que, já nos primeiros anos de escolarização, classificam, podam e limitam as múltiplas possibilidades que a Educação tem a oferecer às crianças. Nesse sentido, que possamos ser educadores transitórios entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, que o nosso pensar seja inundado pela criatividade das crianças, que possamos ser ponte, água corrente, mediação e infância presente no nosso fazer.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Carlos Drummond de. A Flor e a Náusea. In: _____. **Antologia Poética**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1978. p. 14-16.

ÂNGULO, F. R. O planejamento da qualificação da escola: o leigo graal da mudança educacional. In: MURILLO, F. J. et al. **A qualificação da escola**. Um novo enfoque. Porto Alegre: Armed, 2007 apud SORDI, Mara Regina Lemes de; LÜDKE, Menga. Da avaliação da aprendizagem à avaliação institucional: aprendizagens necessárias. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, Campinas; Sorocaba, v. 14, n. 2, p. 313-336, jul. 2009. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/aval/a/7zM7wf5Zw6wxrK8LTbwpWJq/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 16 jun. 2023.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Trad.: D. Flaksman. Rio de Janeiro: LCT, 1978.

BARBOZA, Georgete Moura. **Agora, acabou a brincadeira?** A transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental. 2. ed. Curitiba: CRV, 2020.

BARROS, Manoel de. **Memórias inventadas: as infâncias**. São Paulo: Planeta do Brasil, 2010.

BENJAMIN, Walter. Infância em Berlim por volta de 1900. In: _____. **Obras Escolhidas**. Rua de mão única. Trad.: Sérgio Paulo Rouanet. v. II. São Paulo: Brasiliense, 1987. p. 73-142.

BONDIOLI, Anna; SAVIO, Donatella. Elaborar indicadores de qualidade educativa das instituições de educação infantil: uma pesquisa compartilhada entre Itália e Brasil. In: SOUZA, Gizele; MORO, Catarina; COUTINHO, Angela S. **Formação da rede em educação infantil: avaliação de contexto**. Curitiba: Appris, 2015. p. 21-49 apud LOUZADA, Virgínia; AMANCIO, Cristiane; ROSSATO, Bruno. A avaliação institucional e a gestão na/da educação infantil em meio à covid-19. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 32, e08247, p. 1-21, 2021. Disponível em: <<http://educa.fcc.org.br/pdf/eae/v32/1984-932X-eae-32-e08247.pdf>>. Acesso em: 14 jun. 2023.

BORBA, Angela; DELORME, Maria Inês. **Infância Fora da Asa**. 1. ed. Rio de Janeiro: Baobá, 2017.

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

_____. Ministério da Educação e Cultura. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional. Dispõe sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: MEC, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**, v. 1. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf>. Acesso em: 12 jun. 2023.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental. Coordenação Geral do Ensino Fundamental. **Ensino Fundamental de nove anos: orientações gerais**. Brasília, DF: MEC/SEB/DPE/COEF, 2004. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/noveanorienger.pdf>>. Acesso em: 12 jun. 2023.

_____. Ministério da Educação. **Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício para Educação Infantil - Proinfantil**. Brasília: MEC, 2005. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/proinfantil/apresentacao>>. Acesso em: 14 jun. 2023.

_____. Ministério da Educação. **Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006**. Altera as redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a educação de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Brasília, DF: Senado Federal, 2006.

_____. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Conselho Deliberativo. **Resolução/CD/FNDE nº 6, de 24 de abril de 2007**. Estabelece as orientações e diretrizes para execução e assistência financeira ao Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil – PROINFANCIA. Brasília, DF: MEC/CD/FNDE, 2007.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Indicadores de Qualidade na Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/indic_qualit_educ_infantil.pdf>. Acesso em: 16 jun. 2023.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2010a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares_2012.pdf>. Acesso em: 12 jun. 2023.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Orientações Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC/SEB, 2010b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=4858-orientacoes-curriculares-ed&Itemid=30192>. Acesso em: 12 jun. 2023.

_____. Ministério da Educação. **Educação Infantil**. Subsídios para construção de uma sistemática de avaliação. Documento produzido pelo Grupo de Trabalho instituído pelo Portaria número 1.147/2011, do Ministério da Educação. Relatório Síntese. Brasília: MEC, 2012. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/media/seb/pdf/publicacoes/educacao_infantil/educacao_infantil_sitematica_avaliacao.pdf>. Acesso em: 12 jun. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Brasília: MEC/SEB/DICEI, 2013. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file>>. Acesso em: 15 jun. 2023 apud RIO DE JANEIRO (RJ). Secretaria Municipal de Educação. Subsecretaria de Ensino. **Currículo Carioca da Educação Infantil**. 2020. Rio de Janeiro: SME/SUBE, 2020a. Disponível em: <<https://www.rio.rj.gov.br/web/rioeduca/exibeconteudo/?id=10885079>>. Acesso em: 15 jun. 2023.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Contribuições para a política nacional**. A Avaliação em Educação Infantil a partir da Avaliação de Contexto. Coordenação Geral de Educação Infantil: MEC/SEB/COEDI. Curitiba: Imprensa/UFPR; Brasília, DF: MEC/SEB, 2015. Disponível em: <https://primeirainfancia.org.br/wp-content/uploads/2016/04/seb_avaliacao_educacao_infantil_a_partir_avaliacao_contexto.pdf>. Acesso em: 12 jun. 2023.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Conselho Nacional de Educação. **Base Nacional Comum Curricular – BNCC**. Brasília, DF: MEC/SEB/CNE, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf>. Acesso em: 12 jun. 2023.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização. **PNA Política Nacional de Alfabetização**. Brasília: MEC/SEALF, 2019. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/images/banners/caderno_pna_final.pdf>. Acesso em: 12 jun. 2023.

CAMPOS, Carmen Lucia. **As cores de Corina**. 1. ed. São Paulo: Panda Books, 2017.

CAMPOS, Maria Malta. Avaliação da qualidade na educação infantil. **Pesquisa e Debate em Educação**, Juiz de Fora, v. 10, n. 1, p. 891–916, 2020. Disponível em: <<https://periodicos.ufjf.br/index.php/RPDE/article/view/32009>>. Acesso em: 14 jun. 2023.

CAMPOS, Maria M. et al. A contribuição da educação infantil de qualidade e seus impactos no início do ensino fundamental. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 1, p. 15-33, jan./abr. 2011. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ep/a/vhL4FGMRF6pbyHPb6SsdLkv/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 14 jun. 2023.

CAVALCANTI NETO, Ana Lúcia G.; AQUINO, Josefa de Lima F. A avaliação da aprendizagem como um ato amoroso: o que o professor pratica? **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 25, n. 2, p. 223-240, ago. 2009. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/edur/a/G8jSCxDmCMRDnZcY67m5x4m/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 15 jun. 2023.

CAVALIERE, Ana Maria. Tempo de escola e qualidade na educação pública. **Educação e Sociedade**, v. 28, p. 1015-1035, 2007.

CERON, L.; JUNQUEIRA FILHO, Gabriel de Andrade. Registro e documentação pedagógica na educação infantil. In: ALBUQUERQUE, Simone Santos de; FELIPE, Jane; CORSO, Luciana Vellinho (Org.). **Para pensar a educação infantil em tempos de retrocessos: lutamos pela educação infantil**. 1. ed. Porto Alegre: Evangraf, 2017. p. 188-202.

COUTINHO, Angela S.; MORO, Catarina; BALDEZ, Etienne. Avaliação de Contexto em Educação Infantil: a participação e o protagonismo docente. **RELADEI**, v. 6, p. 33-41, 2017 apud MORO, Catarina. A restituição como processo central na avaliação de contexto. **Pesquisa e Debate em Educação**, Juiz de Fora, v. 10, n. 1, p. 961-977, 2020. Disponível em: <<https://periodicos.ufjf.br/index.php/RPDE/issue/view/1495>>. Acesso em: 14 jun. 2023.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil Platôs**. Capitalismo e Esquizofrenia. v. IV. São Paulo: Editora 34, 1997.

DIDONET, Vital. A avaliação na e da Educação Infantil. In: GUIMARÃES, Célia M.; CARDONA, Maria J.; OLIVEIRA, Daniele R. de (Org.). **Fundamentos e práticas de avaliação na Educação Infantil**. 1. ed. Porto Alegre: Mediação, 2014. p. 1-15 apud RIO DE JANEIRO (RJ). Secretaria Municipal de Educação. Subsecretaria de Ensino. **Currículo Carioca da Educação Infantil**. 2020. Rio de Janeiro: SME/SUBE, 2020a. Disponível em: <<https://www.rio.rj.gov.br/web/rioeduca/exibeconteudo/?id=10885079>>. Acesso em: 12 jun. 2023.

EVARISTO, Conceição. A Escrivivência e seus subtextos. In: DUARTE, Constância Lima; NUNES, Isabella Rosado (Org.). **Escrivivência: a escrita de nós**. Reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo. 1. ed. Ilustrações: Goya Lopes. Rio de Janeiro: Mina Comunicação e Arte, 2020. p. 26-47.

ESTEBAN, Maria Teresa. Jogos de Encaixe: educar ou formatar desde a pré-escola? In: GARCIA, Regina Leite (Org.). **Revisitando a pré-escola**. São Paulo: Cortez, 1993. p. 21-36.

_____. (Org.). **Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos**. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

_____. Avaliar: ato tecido pelas imprecisões do cotidiano. In: _____. **Novos olhares sobre a alfabetização**. São Paulo: Cortez, 2001. p. 175-192

_____. Muitos pontos de partida, muitos pontos de chegada. A heterogeneidade no cotidiano escolar. **Educação em Foco**, Juiz de Fora, v. 6, n. 2. p. 49-59, 2002.

_____. A avaliação no cotidiano escolar. In: _____. (Org.). **Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos**. 5. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 7-28.

_____; LOUZADA, Virgínia; FERNANDES, Ana Cristina Corrêa. Processos avaliativos e docência na Educação Infantil: diálogos cotidianos. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 37, e78253, p. 1-22, 2021. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/er/a/tdyqWQM8T7MkSsKVZL3ChQQ/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 14 jun. 2023.

FERNANDES, Cláudia de Oliveira. Avaliação sempre envolve uma concepção de mundo. **Revista Criança do Professor de Educação Infantil**, Brasília, MEC/DPE/SEB, n. 41, p. 9-11, nov. 2006. Disponível em: <https://site.mppr.mp.br/sites/hotsites/arquivos_restritos/files/migrados/File/publi/mec_seb/revista_crianca_mec_41.pdf>. Acesso em: 14 jun. 2023.

FERNANDES, Domingos. **Avaliar para aprender: fundamentos, práticas, políticas**. São Paulo: Unesp, 2009.

FERRAÇO, C. E. Eu, caçador de mim. In: GARCIA, Regina Leite (Org.). **Método: pesquisa com o cotidiano**. 1. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 157-175 (v. 1).

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 46. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

_____.; FAUNDEZ, Antonio. **Por uma pedagogia da pergunta**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

FREITAS, Luiz Carlos et al. **Avaliação educacional: caminhando pela contração**. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

GARCIA, Regina Leite. Discutindo a escola pública de educação infantil: a reorientação curricular. In: _____. **Revisitando a pré-escola**. São Paulo: Cortez, 1993. p. 11-20.

GUBA, E.; LINCOLN, Y. **Fourth generation evaluation**. California: Sage Publications, 1989 apud FERNANDES, Domingos. **Avaliar para aprender: fundamentos, práticas, políticas**. São Paulo: Unesp, 2009.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação: mito e desafio. Uma perspectiva construtivista**. Porto Alegre: Educação & Realidade, 1993.

_____. **Avaliação mediadora: uma relação dialógica na construção do conhecimento**. Série Idéias, n. 22. São Paulo: FDE, 1994. p. 51-59. Disponível em: <http://www.crmariocovas.sp.gov.br/int_a.php?t=008>. Acesso em: 14 jun. 2023.

_____. **Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade**. Porto Alegre: Educação & Realidade, 2009.

_____. **Avaliação e educação infantil: um olhar sensível e reflexivo sobre a criança**. 22. ed. Porto Alegre: Mediação, 2012.

KOHAN, Walter Omar (Org.). **Lugares da infância: filosofia**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

_____. **Infância, estrangeiridade e ignorância**. Ensaios de filosofia e educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2007a.

_____. **Infância: entre educação e filosofia**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007b apud LOUZADA, Virgínia. **A educação infantil no contexto das avaliações externas em larga escala**. 1. ed. Curitiba: Appris, 2017.

KOHAN, Walter Omar. **Infância**: entre educação e filosofia. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

_____. Paulo Freire e a (sua) infância educadora. In: SILVA, Marta Regina Paulo da; MAFRA, Jason Ferreira (Org.). **Paulo Freire e a educação das crianças**. 1. ed. São Paulo: BT Acadêmica, 2020. p. 83-100. (v. 1).

KRAMER, Sonia. Pesquisando infância e educação: um encontro com Walter Benjamin. In: _____; LEITE, M. I. (Org.). **Infância**: fios e desafios da pesquisa. Campinas: Papirus, 1996. p. 13-38. (Prática Pedagógica).

_____. A infância e sua singularidade. In: BEAUCHAMP, Jeanete; PAGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro do. **Ensino Fundamental de nove anos**: orientações para a inclusão da criança de seis anos. 2. ed. Brasília, DF: MEC/SEB, 2007. p. 13-24. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/ensifund9anobasefinal.pdf>>. Acesso em: 12 jun. 2023.

_____. Por uma educação infantil de qualidade. Entrevista. **Revista Novamérica**, Rio de Janeiro, n. 138, p. 4-21, abr./jun. 2013. Disponível em: <<http://www.novamerica.org.br/ong/?p=1255>>. Acesso em: 08 jun. 2023.

_____; NUNES, M. F. R.; CORSINO, P. Infância e crianças de 6 anos: desafios das transições na educação infantil e no ensino fundamental. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 1, p. 69-85, jan./abr. 2011. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ep/a/vZGy5F6XjQ3C9rS4VvrcMXJ/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 14 jun. 2023.

KUHLMANN JR., Moysés; FERNANDES, Rogério. Sobre a história da infância. In: FARIA FILHO, Luciano Mendes de (Org.). **A Infância e sua educação**: materiais, práticas e representações (Portugal e Brasil). 1 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004. p. 15-33. (v. 1).

LOUZADA, Virgínia. **A educação infantil no contexto das avaliações externas em larga escala**. 1. ed. Curitiba: Appris, 2017.

_____. A Educação Infantil, o SAEB e o contexto gerado pela Covid-19. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 26, p. 1-19, 2020. Disponível em: <<https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/33949>>. Acesso em: 14 jun. 2023.

_____. A Educação Infantil e a BNCC: o contexto das avaliações externas em larga escala. **Revista LES: Linguagens, Educação e Sociedade**, Teresina/PI, v. 27, n. 53, p. 118-141, 2023. Disponível em: <<https://periodicos.ufpi.br/index.php/lingedusoc/article/view/2971/3510>>. Acesso em: 14 jun. 2023.

_____; AMANCIO, Cristiane; ROSSATO, Bruno. A avaliação institucional e a gestão na/da educação infantil em meio à covid-19. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 32, e08247, p. 1-21, 2021. Disponível em: <<http://educa.fcc.org.br/pdf/eae/v32/1984-932X-eae-32-e08247.pdf>>. Acesso em: 14 jun. 2023.

LOUZADA, V.; GIOIA, A. R. L.; LIMA, J. C. C. Pequenas flores vermelhas: questões sobre a avaliação na educação infantil. In: Seminário Internacional Redes Educativas e a Tecnologias, IX, Rio de Janeiro, 2017. **Anais...**, p. 1-12.

_____; GOMES, L. O. Educação Infantil como direito, alegria e possibilidade de criação e encontros. **Revista E-Curriculum**, São Paulo, PUCSP, v. 19, n. 1, p. 241-260, jan./mar. 2021. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/44656>>. Acesso em: 14 jun. 2023.

LÜCK, Heloísa. **Concepções e processos democráticos de gestão educacional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

LUCKESI, C. C. Avaliação da aprendizagem escolar: apontamentos sobre a pedagogia do exame. **Revista Tecnologia Educacional: ABT**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 101, p. 82-86, 1991.

_____. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. 17. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. **Avaliação da aprendizagem componente ao ato pedagógico**. São Paulo: Cortez, 2011.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MALAGUZZI, Loris. História, idéias e filosofia básica. In: EDWARDS et. al. As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação na primeira infância. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999 apud CERON, L.; JUNQUEIRA FILHO, Gabriel de Andrade. Registro e documentação pedagógica na educação infantil. In: ALBUQUERQUE, Simone Santos de; FELIPE, Jane; CORSO, Luciana Vellinho (Org.). **Para pensar a educação infantil em tempos de retrocessos: lutamos pela educação infantil**. 1. ed. Porto Alegre: Evangraf, 2017. p. 188-202.

MANZINI, E. J. Entrevista semi-estruturada: análise de objetivos e de roteiros. In: Seminário Internacional sobre Pesquisa e Estudos Qualitativos, Bauru, 2004. **Anais...**, Bauru: USC, 2004. v. 1, p. 1-10.

MORO, Catarina. A restituição como processo central na avaliação de contexto. **Pesquisa e Debate em Educação**, Juiz de Fora, v. 10, n. 1, p. 961-977, 2020. Disponível em: <<https://periodicos.ufjf.br/index.php/RPDE/issue/view/1495>>. Acesso em: 14 jun. 2023.

_____; COUTINHO, Angela Scalabrin. Avaliação de contexto como processo formativo. **Cadernos de Pesquisa em Educação**, [Dossiê: Educação Infantil: Formação de Professores], Vitória/ES: (PPGE/UFES), v. 20, n. 47, p. 90-112, Jan/jul. 2018. Disponível em: <<https://periodicos.ufes.br/educacao/issue/view/922>>. Acesso em: 14 jun. 2023.

NASCIMENTO, A. M. A infância na escola e na vida: uma relação fundamental. In: BEAUCHAMP, Jeanete; PAGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro do. **Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos**. 2. ed. Brasília: MEC/SEB, 2007. p. 25-32. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/ensifund9anobasefinal.pdf>>. Acesso em: 14 jun. 2023.

OLIVEIRA, M. P. C. de; DANTAS, A. C.; ALMEIDA, P. V. S. PNA e Educação Infantil: dissonâncias no trabalho pedagógico com a linguagem escrita. In: Encontro de Pesquisa Educacional do Nordeste, XXV, Salvador, 2020. **Anais...** Rio de Janeiro: Anped, 2020. v. 01.

PARENTE, Maria Cristina Cristo. **A construção de práticas alternativas de avaliação na pedagogia da infância: sete jornadas de aprendizagem**. 2004. Tese (Doutorado em Educação) – Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho, Minho, 2004.

PÉREZ, Carmem L. Sentidos emancipadores das narrações de memórias. **Revista Presença Pedagógica**, [Memória como prática educativa], Belo Horizonte: Ed. Dimensão, v. 12, n. 67, p. 16-25, jan./fev. 2006. Disponível em: <<https://sapiencia.digital/portfolio/pp-67/>>. Acesso em: 15 jun. 2023.

PERRENOUD, P. **Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens, entre duas lógicas**. Porto Alegre: Artmed, 1999 apud FERNANDES, Cláudia de Oliveira. Avaliação sempre envolve uma concepção de mundo. **Revista Criança do Professor de Educação Infantil**, Brasília, MEC/DPE/SEB, n. 41, p. 9-11, nov. 2005. Disponível em: <https://site.mppr.mp.br/sites/hotsites/arquivos_restritos/files/migrados/File/publi/mec_seb/revista_crianca_mec_41.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2023.

PINA, Bruna Fabricante de Souza. **É tipo detetive! Uma pesquisa com crianças, no cotidiano escolar. Reflexões sobre a educação das infâncias, quando infantilizar é preciso**. 2019. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade em Educação, Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 2019.

QVORTRUP, J. Infância e Política. Trad.: Fátima Murad. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 40, n. 141, p. 777-792, set./dez. 2010a. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/cp/a/bqRcpXVHmtt6VzH7mvP6VHb/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 15 jun. 2023.

_____. A infância enquanto categoria estrutural. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. 2, p. 631-643, maio/ago. 2010b. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ep/a/M9Z53gKXbYnTcQVvk9wZS3Pf/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 15 jun. 2023.

_____. Nove teses sobre a “infância como um fenômeno social”. Trad.: Maria Letícia Nascimento. **Pro-Posições**, Campinas, v. 22, n. 01 (64), p. 199-211, jan./abr., 2011. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/pp/a/dLsbP94Nh7DJgfdxbXkxkYCs/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 15 jun. 2023.

RIBEIRO, Andreia N. S.; PERES, Patrícia S. F.; BIOTO, Patrícia A. Transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental. In: Colóquio Internacional “Educação e Contemporaneidade”, XIV, Eixo 1 – Educação e Políticas Públicas. Leis da Educação. **Anais...** São Cristóvão/SE. v. 14, n. 1, p. 1-16, set. 2020. Disponível em: <<https://ri.ufs.br/bitstream/riufs/13788/46/3>>. Acesso em: 18 jun. 2023.

RIO DE JANEIRO (RJ). Câmara Municipal. **Lei nº 5.217, de 1º de setembro de 2010**. Cria no quadro permanente do Poder Executivo do Município do Rio de Janeiro a categoria funcional de Professor de Educação Infantil, acresce o quantitativo de cargos de Agente Auxiliar de Creche e dá outras providências. Rio de Janeiro: Poder Executivo, 2010.

_____. Secretaria Municipal de Educação. Subsecretaria de Ensino. **Currículo Carioca da Educação Infantil**. 2020. Rio de Janeiro: SME/SUBE, 2020a. Disponível em: <<https://www.rio.rj.gov.br/web/rioeduca/exibeconteudo/?id=10885079>>. Acesso em: 15 jun. 2023.

_____. Conselho Municipal de Educação. **Deliberação E/CME n.º 42, de 23 de setembro de 2020**. Aprova a reorganização do Currículo Carioca, do Calendário Escolar e estabelece atividades escolares presenciais e/ou não presenciais na rede pública do município do Rio de Janeiro no contexto da pandemia e dá outras providências. Rio de Janeiro: CME, 2020b. Disponível em: <https://doweb.rio.rj.gov.br/apifront/portal/edicoes/imprimir_materia/680533/4701>. Acesso em: 15 jun. 2023.

_____. Secretaria Municipal de Educação. Subsecretaria de Ensino. **Documento Curricular de Língua Portuguesa**. 2020. Rio de Janeiro: SME/SUBE, 2020c. Disponível em: <<http://www.rio.rj.gov.br/dlstatic/10112/10884556/4269410/LINGUAPORTUGUESA.pdf>>. Acesso em: 15 jun. 2023.

_____. Secretaria Municipal de Educação. **Resolução SME nº 260, de 20 de abril de 2021**. Altera a Resolução SME nº 239, de 05 de janeiro de 2021, que institui o calendário escolar da Secretaria Municipal de Educação para o ano letivo de 2021. Disponível em: <https://www.rio.rj.gov.br/dlstatic/10112/12556296/4320024/CircularE_SUBEN02_2021Alte racoesnoCalendarioEscolar2021.pdf>. Acesso em: 16 jun. 2023.

_____. Secretaria Municipal de Educação. **Atividade Diagnóstica da Rede – ADR**. Rio de Janeiro: SME, 2022a. Disponível em: <<https://www.rio.rj.gov.br/dlstatic/10112/14149194/4354220/ANEXOI23.pdf>>. Acesso em: 16 jun. 2023.

_____. Secretaria Municipal de Educação. Subsecretaria de Ensino. Coordenadoria de Avaliação. **Circular E/SUBE/CAV nº 01/2022, de 04 de fevereiro de 2022**. Avaliação Diagnóstica, Ponto de Partida. Rio de Janeiro: SME/SUBE/CAV, 2022b. Disponível em: <http://www.rio.rj.gov.br/dlstatic/10112/14149194/4354233/Circular_E_SUBE_CAV_N01_04.02.2022.pdf>. Acesso em: 16 jun. 2023.

_____. Secretaria Municipal de Educação. **Priorização Curricular 2022**. Rio de Janeiro: Rioeduca, 2022c. Disponível em: <<https://www.rio.rj.gov.br/web/rioeduca/exibeconteudo/?id=12834446>>. Acesso em: 16 jun. 2023.

RIO DE JANEIRO (RJ). Secretaria Municipal de Educação. **Resolução SME nº 360, de 23 de novembro de 2022**. Dispõe sobre a organização de turmas das unidades escolares da rede pública do Sistema Municipal de Ensino do Município do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: SME, 2022d.

_____. Secretaria Municipal de Educação. **Unidades Escolares**. Publicado em: 14/03/2022. Rio de Janeiro: SME, 2022e. Disponível em: <<https://educacao.prefeitura.rio/unidades-escolares/>>. Acesso em: 15 mar. 2023.

_____. Secretaria Municipal de Educação. **Portal Educação**. SME em números. Rio de Janeiro: SME, 2023. Disponível em: <<http://www0.rio.rj.gov.br/sme/numeros.htm>>. Acesso em: 15 mar. 2023.

ROSEMBERG, Fúlvia. Educação infantil pós-FUNDEB: avanços e tensões. In: Seminário Educar na Infância: perspectivas histórico-sociais, Curitiba, 2007. **Anais...**

SAMPAIO, Carmem Sanches. Alfabetização na pré-escola. In: GARCIA, Regina Leite (Org.). **Revisitando a Pré-Escola**. São Paulo: Cortez, 1993. p. 52-77. (v. 01).

SÃO JOÃO DE MERITI (S.J.M.). Secretaria de Educação. **CULTIVAR**: Proposta Pedagógica da Rede Municipal de Ensino. São João de Meriti: SEC, 2012 apud BARBOZA, Georgete Moura. **Agora, acabou a brincadeira?** A transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental. 2. ed. Curitiba: CRV, 2020.

SARMENTO, Manuel Jacinto. **As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade**. Braga: Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho, 2003. (Texto digitado).

_____. A reinvenção do ofício de criança e de aluno. **Atos de Pesquisa em Educação**, (FURB), Blumenau/SC, v. 6, n. 3, p. 581-602, 2011. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/277093553_A_REINVENCAO_DO_OFICIO_DE_CRIANCA_E_DE_ALUNO>. Acesso em: 16 jun. 2023.

_____. Uma agenda crítica para os estudos da criança. **Currículo sem Fronteiras**, [S. l.], v. 15, n. 1, p. 31-49, jan./abr. 2015. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol15iss1articles/sarmento.pdf>>. Acesso em: 16 jun. 2023.

SCHLINDWEIN, Luciane M.; DIAS, Julice. Avaliação de Contexto na Educação Infantil: diferenciação e conflito na formação docente. **Pró-Posições**, São Paulo: Unicamp, v. 29, n. 2 (87), p. 137-158, 2018. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/pp/a/rzZZqZ7zYChVgQr4QNTLstk/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 16 jun. 2023.

SILVA, Ana Paula Soares da et al. Avaliação mista para promoção da qualidade da educação infantil: potencialidades e tensões em produção coletiva. **Educação em Revista** [Dossiê Educação Infantil], Belo Horizonte, v. 39, e38459, p. 1-20, 2023. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/edur/a/xqRrhTJrM3xKQRrM8Rb6KYm/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 16 jun. 2023.

SILVA, Gisele R. da; FREIRE, Paula C. T. O Ato de Avaliar na Educação Infantil: divergências conceituais entre as avaliações classificatória e diagnóstica. **Revista de Ensino, Educação e Ciências Humanas**, [S. l.], v. 21, n. 1, p. 73-81, 2020. Disponível em: <<https://revistaensinoeducacao.pgsscogna.com.br/ensino/issue/view/411>>. Acesso em: 16 jun. 2023.

SORDI, Mara Regina Lemes de; LÜDKE, Menga. Da avaliação da aprendizagem à avaliação institucional: aprendizagens necessárias. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, Campinas/Sorocaba, v. 14, n. 2, p. 313-336, jul. 2009. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/aval/a/7zM7wf5Zw6wxrK8LTbwpWJq/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 16 jun. 2023.

SOUSA, Sandra Zákia; PIMENTA, Cláudia Oliveira. Avaliação e Gestão da Educação Infantil em Municípios Brasileiros. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 43, n. 4, p. 1277-1300, out./dez. 2018. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/edreal/a/jb7dGkQwkFc8SyJqZMQwkMy/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 16 jun. 2023 apud LOUZADA, Virgínia. A Educação Infantil, o SAEB e o contexto gerado pela Covid-19. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 26, p. 1-19, 2020. Disponível em: <<https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/33949>>. Acesso em: 14 jun. 2023.

SOUZA, A. R. Explorando e construindo um conceito de gestão escolar democrática. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 25, n. 3, p. 123-140, dez. 2009. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/edur/a/fF53XWVkxxbhpGkqvcfkvKH/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 16 jun. 2023.

SOUZA E CASTRO, Marina. Avaliação na educação infantil: linguagem, leitura e escrita. In: CORSINO, P.; NUNES, M. F. R. (Org.). **Linguagem, leitura e escrita: por uma poética da educação infantil**. Rio de Janeiro: Edigráfica, 2018. p. 109-127 apud LOUZADA, Virgínia; AMANCIO, Cristiane; ROSSATO, Bruno. A avaliação institucional e a gestão na/da educação infantil em meio à covid-19. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 32, e08247, p. 1-21, 2021. Disponível em: <<http://educa.fcc.org.br/pdf/eae/v32/1984-932X-eae-32-e08247.pdf>>. Acesso em: 14 jun. 2023.

TAVARES, M. T. G.; LARANGEIRA, C.; VERÍSSIMO, J. Investigando infâncias e processos educativos na cidade de São Gonçalo. **Educação em Foco**, Juiz de Fora, v. 23, n. 3, p. 779-798, set./dez. 2018. Disponível em: <<https://periodicos.ufjf.br/index.php/edufoco/article/view/20102/10687>>. Acesso em: 16 jun. 2023.

TOLEDO, Renata Ferraz; JACOBI, Pedro Roberto. Pesquisa-ação e educação: compartilhando princípios na construção de conhecimentos e no fortalecimento comunitário para o enfrentamento de problemas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 34, n. 122, p. 155-173, jan./mar. 2013. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/es/a/GQXTGfPMhWpFktxq8dLW6ny/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 15 mar. 2023.

TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. Trad.: Lólio Lourenço de Oliveira. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ep/a/3DkbXnqBQqyq5bV4TCL9NSH/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 16 jun. 2023.

VASCONCELOS, Celso dos Santos. **Avaliação da aprendizagem**: práticas de mudanças. São Paulo: Libertad – Centro de Formações e Assessoria Pedagogia, 1998 apud CAVALCANTI NETO, Ana Lúcia G.; AQUINO, Josefa de Lima F. A avaliação da aprendizagem como um ato amoroso: o que o professor pratica? **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 25, n. 2, p. 223-240, ago. 2009. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/edur/a/G8jSCxDmCMRDnZcY67m5x4m/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 15 jun. 2023.

WELTER, L. (1998). **Teachers preparing and using portfolios with their students**: a narrative case study. Ann Arbor: UMI apud PARENTE, Maria Cristina Cristo. **A construção de práticas alternativas de avaliação na pedagogia da infância**: sete jornadas de aprendizagem. 2004. Tese (Doutorado em Educação) – Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho, Minho, 2004.

YOUTUBE. Pequenas flores vermelhas. **Vídeos Diversos**. Trailer oficial. Publicado em: 19/09/2019. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=dkEuh1LBohs>>. Acesso em: 15 mar. 2023.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

APÊNDICE – Entrevistas

Professora A

Quanto tempo você é professora da rede pública municipal?

Desde 2014. Oito anos

Há quanto tempo você trabalha nessa Unidade Escolar?

Nessa escola, eu trabalho há 5 meses; cheguei aqui em fevereiro

Há quanto tempo você atua na educação infantil?

9 anos, um ano na rede privada e oito anos na rede pública, E sempre na educação infantil

Qual o seu nível de escolaridade?

Mestra em literaturas africanas de língua portuguesa e, atualmente, estou no segundo ano do doutorado em Literatura Comparada

Como você descreve o período da infância?

Um período que a gente quer voltar né. Para pensar infância a gente pensa primeiro no nosso contexto cultural, na nossa visão de mundo que é totalmente eurocentrada; aí a gente volta lá no século XIX e começa a entender. Dentro do contexto de uma burguesia, começou a existir a necessidade de se pensar a infância, criança como criança, porque até então era um adulto em miniatura e a partir daí, a gente continuou pensando o que pode impactar a infância...O que é a infância? Que cenários a gente cria para esse ser que é diferente do adulto? Mas, isso dentro de uma visão eurocentrada, porque se olharmos para as culturas africanas, vai ser totalmente diferente. Então, não se pode falar em infância e sim em infâncias, e trazendo do global para o local pensar também essa infância Costa Barros, Pedro Varela, que crianças são essas? Porque o jogo é sempre esse, refletir sobre onde essa criança vive, o que ela faz e com quem ela convive para que a gente possa entender a infância.

O que é avaliação para você?

Aí avaliar é tanta coisa né, é muita coisa numa palavra só, mas vejo que avaliar pode ser medir comparar, não sei a gente acaba usando um monte de verbos para avaliar, mas na educação infantil, avaliar é constante, é o dia a dia de tudo.

Dentro do que você disse ser avaliação, para você qual é a importância dessa avaliação para o desenvolvimento do trabalho pedagógico?

Total! Sem avaliação a gente não caminha, é como um planejamento, pois, sem ele, a gente também não caminha a avaliação é a mesma coisa, você vai sondando se você conseguiu alcançar os objetivos ali pensados no planejamento se você vai conseguir avançar ou se você vai precisar retomar, mas problema nenhum retomar, caminhar. É isso mesmo a gente vai dar dois passinhos para trás retoma, mas é super importante mesmo, sem isso a gente não consegue trabalhar.

O que você entende por uma educação infantil de qualidade?

Entendo que educação infantil de qualidade abrange vários setores; eu não sei se a gente pode falar em setorialização, mas é porque depende de tantas, de tantos agentes envolvidos para que a gente possa ter uma educação infantil de qualidade. É o profissional que tem que tá preparado

porque, às vezes, escolhem o profissional mais despreparado porque educação infantil é fácil é só brincadeira, é folhinha, é massinha, e no meu olhar tinha que ser o contrário porque educação infantil é a base né? então, tem uma série de agentes envolvidos né? tem o professor, tem o diretor, tem o coordenador, tem a família, que é super importante então, para mim, uma educação infantil de qualidade é aquela que permite que a criança possa se desenvolver sendo ela, mostrando suas preferências, mostrando que gosta de fazer e você ali, o tempo todo possibilitando coisas novas como ampliação de vocabulário, o prazer pela leitura, o gosto pelos jogos matemáticos.

Quais são os objetivos do trabalho pedagógico realizado na pré-escola?

São muitos objetivos, mas eu acredito que dentro daquela discussão que a gente tava falando, entre aquele olhar de permitir que a criança se desenvolva brincando. Em contrapartida com uma outra visão que vai falar de uma criança que registra seu próprio nome, identifica os numerais, eu acho que a gente pode pensar aí numa mão dupla... a criança que pode se desenvolver brincando, e a criança que se desenvolve também em um universo letrado, meio que está se preparando nessa pré-escola; eu sei que é ruim esse termo, mas é mais ou menos essa ideia.

E o que você entende da avaliação na educação infantil?

Antes eu já estava pensando na educação infantil, meu olhar já estava voltado para educação infantil, quando eu respondi sobre o que eu penso de avaliação, mas, entendo que a avaliação na educação infantil é dia a dia; expressão da Roberta “chão da escola”. Educação infantil não é só medir e o tempo todo, ela quase que parte do aluno porque, apesar da gente achar q o professor avalia, obviamente o professor avalia, mas o tempo todo é o aluno; é melhor usar o termo criança né. Então, é a criança que traz para o professor todo esse material, todo esse subsídio que diz o que ela está aprendendo. O que ela ainda não aprendeu. Porque a avaliação, no geral, ela é assim: você entregou um trabalho, sei lá, com uma proposta de quantificar aí de 0 a 10; a criança tirou 8 e todo mundo fica pensando no 8 e esquece de pensar nos 2 que ficaram faltando; então, avaliação deveria ser uma coisa que pensa o todo porque, às vezes, as pessoas estão pensando ou só no acerto ou só no erro e elas não sabem o que que faltou para conseguir chegar nesse lugar, o que é que ficou para trás.

O que você entende no processo de transição escolar das crianças que estão na educação infantil e que vão para o primeiro ano do Ensino Fundamental?

Eu não entendo nada; eu entendo que, quando o trabalho é bem-feito, as professoras do 1º ano ficam muito felizes e eu penso que é uma transição que não precisa ser tão brusca; eu acho que o profissional que trabalha com educação infantil, quando ele pega uma turma de primeiro ano, por exemplo, ele consegue ter esse olhar da transição, a visão fica mais apurada, mas quando ele não tem essa vivência na educação infantil, fica um pouco mais complicado.

Teve uma vez que eu trabalhei com uma professora que ela era PEI junto comigo, porém, ela também deu aula para uma turma de primeiro ano, e ela fez rodinha na turma de primeiro ano e foi bafônico; porque todo mundo fica perguntando porque que ela tá fazendo rodinha no primeiro ano: isso é coisa de educação infantil. Então, às vezes, essa transição é brusca e não precisa ser. Às vezes, você pode usar recursos que você usaria numa turma de educação infantil para o primeiro ano e eles vão amar.

Você considera importante um trabalho pedagógico articulado entre a educação infantil (Turma de pré-escola) e o primeiro ano do Ensino Fundamental?

Sim, eu acho super importante porque precisa mesmo dessa lógica que a gente tava conversando antes se eu entendo que em fevereiro do ano que vem, as crianças do Pré 2 serão avaliadas e a

rede quer saber se ela grafa o nome dela, se ela reconhece as letras, e eu acabo pensando na articulação do meu trabalho aqui na educação infantil porque, se eu não pensar nisso, se eu não sei que primeiro ano é esse, se eu estou no espaço de Desenvolvimento Infantil, um EDI: Como será que se dá essa lógica?

Eu entendo, nesse caso, pensando que nessa escola temos os dois segmentos, que temos que ter uma transição de continuidade, uma transição fluida, quase híbrida; penso não ser algo estanque: aqui é uma coisa e lá é outra.

Na sua opinião quais são os principais avanços na transição da educação infantil para o ensino fundamental?

Eu não penso muito sobre isso porque eu acho que é algo que eu nunca parei para pensar, já que eu sempre fui de educação infantil.

A gente tá tão fechado, focado no nosso mundo de educação infantil, porque, na real, na rede da Educação do Rio, é a primeira vez que eu trabalho em uma escola, porque eu sempre trabalhei em unidades específicas de educação infantil; sendo a primeira vez que eu trabalho com pré-escola; então, agora eu tenho como trocar ideia com a professora de primeiro ano nas reuniões pedagógicas, na sala dos professores, aí o olhar muda. Porque, até então, eu não precisava, eu não tinha essa necessidade de pensar sobre isso e na sua importância. Não que dentro do EDI o professor não pense nisso, mas talvez ele não pense na transição, ele pensa ainda nessa preparação, nesse desenvolvimento até porque na educação infantil, a criança aprende aquilo que o adulto acha que nasceu sabendo, a gente aprende a falar, a gente aprende a andar, a gente aprende amarrar sapato, como se tudo isso fosse inato; mas, como profissional da educação, a gente sabe que as crianças aprendem a fazer tudo isso nos espaços de educação infantil, então, lá no Maternal 1, a gente tá muito preocupado com que as crianças aprendam a oralidade, a expressar os seus sentimentos, com a criança aprender os cuidados pessoais com corpo; a gente ainda não tá pensando nessa transição para escola, a gente está focado nesse momento que essa criança está vivenciando.

Então quando você vem para esse universo aqui o que muda na sua cabeça assim enquanto profissional mesmo da Educação de um outro segmento? (PERGUNTA EXTRA)

Muda tudo porque, assim no berçário, a gente no Maternal a gente já tem a chamadinha, a gente já tem o calendário, a gente já tem a janela do tempo, pelo menos, assim algo que é muito internalizado pelo menos nessa rede, então, se a criança, por exemplo, está identificando o nome dela, ótimo; mas, se ela não tiver identificando, tá tudo bem também porque a gente entende que é o processo de desenvolvimento daquela criança: em algum momento, ela vai aprender; no pré, muda muito porque isso se torna uma preocupação; eu não tenho mais aquele olhar de ‘tá tudo bem, ano que vem aprende’, ou seja, em algum momento, essa criança vai estar pronta, isso vai estar internalizado; agora, não é mais assim. Eu estou desesperada para que a criança saiba claramente que números são aqueles, que letras são aquelas e eu realmente acho que a rede não está ingênua; não existe uma ingenuidade; é um saber das realidades das escolas, mas elas não estão nem aí e aí isso se torna mais Cruel ainda. Ou seja, acaba se tornando um projeto: por que a educação infantil é a base, certo? Se a Educação Infantil for a base e funcionar e dê certo, todo o resto vai dar certo; a ideia é que realmente não tenha uma educação infantil de qualidade para que essas crianças continuem no mesmo lugar, ou seja, pouco crítica. Eu tenho uma colega que falava que ela sonha com um dia que as crianças vão vir para escola para estudar e não para comer.

Quais são as maiores dificuldades nesse processo de transição das turmas de pré-escola para o primeiro ano do ensino fundamental?

Eu acho que a gente avançou muito mesmo eu acho que, apesar da gente ter essa certa dualidade, o olhar mudou. Antes a Educação Infantil tinha aquele vício do assistencialismo e, aos poucos, as pessoas foram entendendo que não era só um espaço de depositar criança, um espaço onde só servia para os pais que precisavam trabalhar... começou a ter uma visão pedagógica, o que é um avanço... Em contrapartida, a gente esbarra em problemas sociais, uma série de precariedades. Se a rede oferecesse o mínimo, que é o que é devido... não há o tempo de planejamento para se trabalhar na pré-escola em termos de estrutura para professor, por exemplo, a jornada pedagógica; antes, era uma semana e agora foi reduzido para 5 horas.

O que você entende sobre a participação das crianças no processo de avaliação que ocorre na escola?

Quando eu olho essa questão, eu não sei porque eu direciono totalmente ao contato com as famílias, aquela família que é participativa que estimula o diálogo, a gente tem reflexo disso na criança que consegue fluir bem nesse momento da avaliação, falando que aprendeu o que sente. Inclusive, a própria presença. Mas, quando a família não é presente, as crianças refletem isso também, então, o diálogo com elas não funciona, elas são pouco oralizadas, elas não se expressam, elas não desenvolvem com tanta facilidade. Então, o reflexo das crianças está diretamente ligado ao comprometimento e à seriedade dessa família com esse processo de desenvolvimento da criança.

O que você entende sobre a participação das crianças no trabalho pedagógico desenvolvido na educação infantil?

Total! De Total importância! Porque se as crianças não participarem não tem como a gente avaliar; como é que você avalia uma criança que não participa? E aí, como é que elas participam... elas participam, falando, cantando, dançando, se expressando. E aí, cabe como a nós, profissionais, entendermos essas individualidades. Porque se você cria um método de avaliar, a participação dessa criança só a partir de uma resposta oral, na rodinha, aquela criança que gosta da música e que é mais desinibida, ela vai sair super bem; mas, tem criança que não gosta disso e tá tudo bem. Eu tô respeitando a individualidade dela, entendendo que ela vai se expressar de uma outra forma, às vezes, ela vai se expressar brincando sozinha e ali eu vou conseguir detectar que ela aprendeu determinada coisa, mas eu tenho que entender que existem crianças com outros perfis. Então, cada uma vai apresentar essa resposta de uma forma.

Descreva as características das reuniões pedagógicas e dos conselhos de classes da unidade onde você trabalha?

Eu percebo que a rede o tempo todo, ao mesmo tempo, que ela tenta permitir que as unidades tenham a sua identidade, que pensem as suas particularidades; eles pensam um cenário para gente e eles querem que esse cenário seja impresso em todas as unidades... tínhamos *lives* todos os dias para pensar o PPA e o PPP. Durante essa semana, que era uma semana de planejamento, a gente ficou imerso em várias atividades propostas pela rede e não deu tempo, não deu conta de pensar esse planejamento, não é da sala de aula, do chão da escola, então a gente acaba tendo que fazer isso fora do nosso horário de trabalho. Também tem visitantes externos da CRE e assim a gente acaba não se sentindo seguro de falar determinadas coisas; então, passa a ser não um momento de troca, mas sim imposições; é assim que eu me sinto.

Você considera o tempo destinado das reuniões pedagógica suficiente para organização do trabalho na Unidade Escolar onde você trabalha?

Bom, seria se a gente tivesse o nosso horário de planejamento e talvez pudesse ser se não tivesse tanta coisa para gente dar conta de *lives* etc., a ideia é ótima! É ótima ideia de estar dialogando

com palestrantes da rede, mas ela precisa ser ajustada para ficar melhor, ela precisa ser pensada para uma carga horária mais espaçada.

Você considera que as condições de infraestrutura da sua Unidade Escolar interferem na qualidade do trabalho pedagógico oferecido para as crianças da educação infantil?

Assim, interfere muito. No primeiro bimestre, nós tínhamos duas merendeiras numa escola com mais de 800 alunos. Aí, a gente teve que adaptar a merenda. Então, as crianças não comiam comida; comiam um lanche porque era algo mais rápido de preparar. Especificamente, a Escola Pedro Varela não pensou a educação infantil enquanto estrutura; há pouco tempo, compraram uma mobília para educação infantil porque não tinha isso e somente na sala referência, porque em outros espaços, a mobília não é para educação infantil; o refeitório não tem mobília para educação infantil, não tem um espaço apropriado para que ela possa brincar; a gente conseguiu um espacinho no pátio, aí a gente brincou de ‘galinha choca’ mas aí a criança escorregou e caiu porque o chão é muito liso; e tudo isso vai atrapalhando o desenvolvimento do trabalho pedagógico. Porém, mesmo com as adversidades, o trabalho pedagógico é possível fazer basta querer e trabalhar muito para isso; um exemplo, foi o piquenique que fizemos em um auditório fechado, pois, apesar de não termos um espaço adequado, possibilitamos que as crianças tivessem a experiência dessa atividade.

Professora B

Quanto tempo você é professora da rede pública municipal?

Desde 2009, como agente auxiliar de creche. E, em 2013, eu passei como professora; nove anos

Há quanto tempo você trabalha nessa Unidade Escolar?

Final de 2021.

Há quanto tempo você atua na educação infantil?

Desde 1998; minha primeira turma, foi uma turma de 3ª série e, no mesmo ano, eu assumi a turma do maternal em uma escola privada; a partir de 2013, na rede.

Qual o seu nível de escolaridade?

Pedagogia FEBEF - pós em docência na EI.

Como você descreve o período da infância?

Eu acho, assim, que é uma fase muito, muito boa, muito gostosa; é um período em que eles estão conhecendo tudo; tudo para eles a novidade. Tudo para eles é conhecimento, principalmente, na escola; a gente vê na creche, a gente vê esse aprendizado da criança, isso particularmente na infância, eu percebi aqui nessa turma de pré-escola, porque eu nunca tinha trabalhado com turma de pré-escola, e eu percebi aqui que as crianças que vieram direto para escola e nunca frequentaram educação infantil, enfrentam uma dificuldade muito grande e as crianças que vêm da creche, ela já tem uma outra noção, uma outra vivência; elas já conseguem se adaptar melhor, elas conseguem interagir melhor com o outro, a questão do material, a questão das atividades. Essa parte da infância é um período muito importante da vida da criança porque é quando ela tá reconhecendo, descobrindo as coisas, então, dependendo de como isso é trabalhado na vida dela, vai fazer uma diferença muito grande e positiva nas outras etapas.

O que é avaliação para você?

Acho a avaliação bem complexa. No meu tempo, quando eu estudava, a gente tinha a ideia de avaliação como prova, então, eu lembro que a gente decorava as coisas para poder fazer a prova e você via que a gente não tinha aprendido nada: a gente só decorou; mas, quando eu vim para rede pública, para educação infantil, eu fui tendo uma outra concepção de avaliação, que não dá para você avaliar só naquele momento da prova ou com um determinado conteúdo, avaliação ela acontece no dia a dia, você vai vendo o que a criança adquire; exemplo, a Sulamita conhece todas as letras do nome dela, mas se ela não tiver com a ficha, ela escreve tudo sortido; mas, ela sabe que aquilo é o nome dela; então, eu considero que ela conhece o nome dela porque ela conhece todas as letras. Mas, se a gente for analisar se a criança sabe ou não sabe o nome, teoricamente, ela não sabe porque ela não consegue escrever tudo certinho. Então, aqui na sala, eu procuro avaliar desse jeito: o que ela já adquiriu, em que processo ela está, em que etapa do processo ela está, o que ela já consegue fazer, então, não é aquela avaliação para poder medir para saber quem sabe mais, quem sabe menos; você vai vendo, aos pouquinhos, o que cada criança vai adquirindo. Exemplo, o David; o David chegou aqui assim perdido no mundo. A família dele é uma família bem carente e ele não sabia nem segurar o lápis, mas tudo que você pedir para ele fazer, ele fazia; na semana passada, o David me surpreendeu porque ele não sabia nem segurar o lápis e, na semana passada, ele me veio com a folha com o nome dele tudo certinho e ele fez sozinho, sem ajuda da ficha nem nada, ou seja, do jeitinho dele, no tempo dele, ele adquiriu o conhecimento que ele precisava. Então, eu pude avaliar que o aprendizado dele foi no tempo dele, não foi algo maçante, de todo dia, ficar falando: ‘faz faz faz’; foi, então, no tempo dele, no momento em que ele sentiu preparado. E aí foi engraçado porque o Vanderson quando viu o nome dele né dentro, de David tem o y, e o David escreve o Y como se fosse um 4, aí ele disse que tava errado, e aí eu expliquei para ele: ‘não Vanderson. Não está errado; é que o y dele, ele ainda não sabe fazer direito’. E foi bacana ele perceber que, em uma palavra, não é possível ter um número.

Então, avaliação que a gente vai fazendo, é todo dia; a gente vai percebendo que a brincadeira é muito importante para eles. Outra questão que é importante pensar em relação à avaliação é a espontaneidade deles: eles estão enjoados dos brinquedos que temos aqui, então, eles começarão inventar brincadeiras; primeiro, fizeram a roda. Que eu já brinquei aqui só que, depois, eles cansaram e foram brincar de dança da cadeira; eu nunca brinquei com eles de dança da cadeira na sala e eles foram brincar sozinhos disso; eles pegaram as cadeiras, colocaram as cadeiras... aí tinha o Daniel e o Arthur que sabiam a regra da brincadeira quando perdia, tirava uma cadeira, e a Manuele não; a cadeira que os meninos tiravam, ela colocava de volta no lugar; daí, eu fiquei observando e não intervir, mas quando Daniel percebeu que ela colocava cadeira de volta no lugar, ele ficou bravo e falou: ‘tia, está errado ela não sabe brincar’. Me chamou atenção porque partiu deles; eles estavam brincando sozinho; ele já deve ter visto essa brincadeira em casa, em alguma festa, e alguns já conhecem que existem regras e outros não. Então, são esses momentos da brincadeira mais livre que a gente tira para preencher um relatório, fazer algumas atividades burocráticas, mas tbm são momentos muito ricos... tem muita coisa que você consegue ver que eles já alcançaram, que eles já sabem fazer e que você assim, no dia a dia, você não percebe. Então, avaliação na educação infantil é isso, é esse contato, é esse olhar porque essas provinhas que vêm né, a prova Rio, elas vêm uma prova de marcar bolinha, que a criança não está envolvida com aquela atividade, eu acho muito surreal. E eu fico pensando que, quando eles forem né para o primeiro ano e tiverem essas provas, eles não vão ser avaliados por aquilo que eles sabem. Então, mais importante essa avaliação do dia a dia, quando você percebe o que a criança alcançou e o que falta para ela alcançar. Essa avaliação que faz bem mais efeito que tem muito mais sentido.

Dentro do que você disse ser avaliação, para você qual é a importância dessa avaliação para o desenvolvimento do trabalho pedagógico?

Pensando nessa avaliação processual, como eu já disse antes, essa avaliação que ela vai me surpreendendo não pela avaliação em si, mas pelo caminho que as crianças percorrem, e o olhar que eu tenho desse processo. Avaliação na educação infantil está diretamente ligada ao trabalho pedagógico, aliás, porque ela é a observação, ela é o registro que eu faço das crianças.

O que você entende por uma educação infantil de qualidade?

Educação infantil de qualidade, para mim, seria um lugar onde as crianças tivessem um espaço voltado para elas. Aqui na escola, por exemplo, a gente não tem um espaço para elas; foi uma adaptação e uma adaptação que não funciona, então, muitas vezes a rede cobra da gente trabalhar em espaços externos, fora da sala, e a gente não tem essa possibilidade com segurança, ou seja, a gente não tem um parquinho, a gente não tem educação física, eles ficam presos praticamente dentro da sala de aula todos os dias porque eles não têm outros espaços. Uma coisa que eu acho super importante, a rede tem, mas ela não oferece para educação infantil é aula de música; eles aqui até estão tendo porque eles não têm educação física, então, entrou aula de música como se fosse um complemento e a música é algo exclusivo ou quase que exclusivo da Educação Infantil porque trabalha o movimento do corpo e a ludicidade.

Quais são os objetivos do trabalho pedagógico realizado na pré-escola?

Então, eu acho que os objetivos são desenvolver e estimular, incentivar, trabalhar a percepção das coisas com eles. Não dá para ser aquele trabalho maçante de copiar; a gente acaba fazendo porque há uma cobrança externa, há uma cobrança por trabalhos em folhinhas, então, a gente até faz, mas eu não vejo esse trabalho pedagógico como algo bom para educação infantil. Uma coisa que me angustia muito no trabalho é que se não tiver alguma coisa no papel, é como se eu não tivesse feito nada com eles.

E o que você entende da avaliação na educação infantil?

Respondido em vários outros momentos, pois quando eu perguntei sobre avaliação (geral) ela já pensou na EI.

O que você entende no processo de transição escolar das crianças que estão na educação infantil e que vão para o primeiro ano do ensino fundamental?

Então, eu não entendo muita coisa e também, como eu sempre fui professora da educação infantil... a impressão que dá é, tipo assim... hoje eu tô brincando de boneca, amanhã eu tô fazendo outra coisa, então, eu percebo essa transição meio que dessa forma. É a primeira vez que eu trabalho na pré-escola, então, se é estranho para mim que sou adulta, fico imaginando para eles que são crianças. E aí quando chega no primeiro ano, é aquela questão séria, acabou a brincadeira, a questão do lápis para escrever e tal... então, eu acho que, na cabecinha deles, deve ser estranho, eles devem ter uma certa resistência; então, eu penso que, de repente, pudesse fazer um trabalho ou como a gente poderia fazer para que isso não se tornasse tão estranho para eles, não seja tão brusco. Percebo também que, na educação infantil, temos muita afetividade, eles querem abraçar o tempo inteiro, a impressão que eu tenho quando chega no ensino fundamental, é que professor é professor e aluno é aluno, eles não querem essa proximidade. Então, para eles, isso é muito confuso porque, na educação infantil, tem aquela acolhida, aquele afeto.

Eu não tenho uma percepção muito boa dessa transição, acho que deveria ser feito um trabalho diferenciado, não sei se é feito em outras escolas não, mas acho que poderia ser feito porque, como eu disse, a minha primeira experiência como professora da pré-escola.

Você considera importante no trabalho pedagógico articulado entre a educação infantil Turma de pré-escola e o primeiro ano do ensino fundamental?

Sim, como eu disse, eu acho importante sim que haja esse trabalho articulado, porém, eu não vejo esse trabalho pelo menos não nessa unidade. E a importância seria a continuidade do afeto de entender a realidade de cada um.

Na sua opinião quais são os principais avanços na transição da educação infantil para o ensino fundamental?

Eu acredito que sim, existem alguns avanços embora, na minha realidade atual, eu ainda não consigo perceber; talvez, no final do ano, eu consiga perceber alguma coisa dar um pontapé inicial, fazer algo, mas eu acho que, em outras escolas, devem ter feito esse trabalho, essa transição, e acredito também que depende muito de professor para professor; tem professor que está com aquele olhar meio assim com a criança e tem o professor que quer fazer só o trabalho dele. Aqui, na escola, eu não sei dizer se existe esse trabalho articulado entre os segmentos porque a gente veio de uma pandemia eu estava com a turma do pré 1 que é a mesma turma da turma do Pré 2; eu não vi nenhum trabalho, não me recordo de nenhum trabalho nesse sentido da transição.

E esse ano, o que eu já comecei a fazer... eu já comecei a preparar eles para o ano que vem, já conversei com eles, já falei que ano que vem, eles vão para turma dos maiores. Que a mesa é diferente e eu tô explicando, aos pouquinhos, para não assustar porque têm umas crianças que são muito curiosas, têm uma imaginação fértil, então, na rodinha, eu converso com eles; explico que eles vão para outra turma.

Quais são as maiores dificuldades nesse processo de transição das turmas de pré-escola para o primeiro ano do ensino fundamental?

Tem o exemplo do Vanderson que está na educação infantil e o primo dele que tem a mesma idade já está no primeiro ano que é por conta da questão da data de corte que a rede tem, então, isso é confuso porque eu vejo que, para ele, aqui às vezes, as atividades são maçantes porque ele é muito esperto; então, o pai até veio me questionar perguntando: “*É, mas, o Thales tem o mesmo idade do Vanderson e por que que o Vanderson está na educação infantil e o Thalles no primeiro ano; isso não vai atrasar ele?*” Então, eu vejo essa questão da data de corte como um desafio e como uma dificuldade para esse período da transição. Ou seja, o Vanderson já está pronto para coisas maiores, para desafios maiores. Então, temos como dificuldade também a questão de ser uma transição brusca que, aqui na educação infantil, cobra-se determinado tipo de habilidade e, no primeiro ano, outras além das relações que se dão de maneira diferente também.

O que você entende sobre a participação das crianças no processo de avaliação que ocorre na escola?

Eu acho muito interessante essa participação, mas às vezes, eu me cobro porque, por conta da dinâmica, eu acabo não fazendo isso na maior parte do tempo; mas, eu acho muito legal quando tudo que é feito na educação infantil, a gente parte do interesse deles, a participação deles; aqui, eu já tentei fazer algumas coisas, mas não rola muito porque têm crianças que parecem não entender. Mas, uma coisa que tem funcionado e eu tô pensando em fazer com eles e isso também relação às letras é a questão do calendário. É uma atividade que eles participam, eles mesmos vão vendo quem tá acertando e quem tá errando. E aí na sexta-feira, eu coloquei o David para fazer o calendário. E aí olha como ele fez o número 1 dele... Mas, as crianças não aceitaram que esse era o número um. Então, eu acho que essa coisa deles participarem da rotina das coisas que são feitas na sala é muito bom para o desenvolvimento deles e acabam participando ativamente desse processo de avaliação.

O que você entende sobre a participação das crianças no trabalho pedagógico desenvolvido na educação infantil?

Como eu já falei anteriormente, eles se sentem importante quando você, o professor, dá uma atividade para eles, quando dá uma responsabilidade para eles, então, eles querem ensinar, eles querem dizer o que tá errado, eles querem dizer que a letra E só tem três perninhas. Do tipo, ‘eu já sei, então, eu posso ajudar o meu amigo, eu posso dizer para ele como é que escreve’ e isso faz parte da avaliação, isso faz parte de todo esse momento de participação deles no trabalho pedagógico.

Descreva as características das reuniões pedagógicas e dos conselhos de classes da unidade onde você trabalha?

Para começo de conversa, é um período muito curto é um dia só, às vezes, meio-dia para resolver coisas da escola inteira de um bimestre inteiro e, aqui, temos uma questão mais complicada ainda porque temos três segmentos na mesma escola, então, temos a educação infantil, o fundamental 1 e o fundamental dois; temos uma orientadora só mais os informes. Educação infantil, além do conselho de classe, a Jornada pedagógica que, antes era uma coisa muito legal, era uma semana, a gente ia para outras escolas, tinha dinâmica, tinha lanchinho... de uns tempos para cá, começou a ser algo assim muito corrido, a gente faz dentro da própria escola e com vídeos, com *lives*. Aí, tem o vídeo do secretário, que vai falando e tal, só que é uma realidade completamente diferente do que a gente vive, então, fica muito distante de um trabalho de formação. Porque, no formato anterior, a gente tinha uma troca de experiência. Antes, a gente tinha o tempo da jornada pedagógica só nosso, sem criança; agora não, agora a gente precisa dividir o tempo de planejamento e o atendimento às crianças. Acaba ficando confuso e mais burocrático do que um processo formativo.

Você considera que as condições de infraestrutura da sua Unidade Escolar interferem na qualidade do trabalho pedagógico oferecido para as crianças da educação infantil?

Aqui, então, a gente percebe profundamente isso, porque está tendo as obras, mas o meu sonho de consumo aqui é que tenha, pelo menos, um parquinho porque eu não sei se você já viu aquele espaço que tem lá fora, que tem um parquinho todo quebrado; a questão da infraestrutura para escola é muito precário.

A questão do banheiro para eles, por exemplo, agora eu já tô até mais tranquila, mas, no início, ficava apavorado quando uma criança queria ir no banheiro porque, assim, eles vão banheiro que é compartilhado com crianças grandes e crianças pequenas; agora, a gente até têm os meninos que dão auxílio lá embaixo, mas antes, a gente não tinha. O fato da gente também não ter uma televisão também dificulta, às vezes, a gente quer passar um vídeo fazer um momento ‘cineminha’ e aí a gente acaba tendo que usar o Data Show, mas aí não fica bom por conta da luz da sala.

Professora C

Quanto tempo você é professora da rede pública municipal?

11 anos como professora da rede municipal.

Há quanto tempo você trabalha nessa Unidade Escolar?

Nessa escola, eu trabalho há 10 anos, fiquei um ano como professora do Glauber Rocha e há 10 anos eu trabalho aqui.

Há quanto tempo você atua no Primeiro ano do ensino fundamental?

Na rede, eu só atuei dois anos na educação infantil, mas foi concomitante com outras turmas, acho que eu trabalhava com terceiro ano e EI e quinto ano e EI. Foram turmas de pré-escola nessa unidade.

Fora isso, antes de ir para rede, eu já trabalhei em gestão escolar, tudo dentro de educação infantil... credenciei a Escola Santa Marinha e o Recanto Dos Sonhos, legalizei essas duas escolas e elas só trabalhavam com segmento de educação infantil.

Qual o seu nível de escolaridade?

Pós-graduação em psicopedagogia.

Como você descreve o período da infância?

Eu penso que é um período em que a criança aprende tudo, tudo, que é colocado à disposição dela, tanto que é bom quanto que é ruim, ela assimila tudo nesse período; é uma época muito boa de se ensinar e de aprender.

O que é avaliação para você?

Então, de modo geral, para mim, avaliação é a forma com que você tem para observar o que aquele aluno aprendeu e também o que o que você conseguiu ensinar e, daí, você pode ir para mais um passo adiante de acordo com aquilo que você observou do que ele aprendeu e do que você conseguiu ensinar porque, ao mesmo tempo, que eles estão aprendendo, vocês também tá aprendendo alguma coisa que você vai perceber se foi bom ou se não foi aquilo que ele te dá de retorno.

E aí como eu tenho uma experiência maior na alfabetização, embora não seja só na alfabetização, é muito legal você saber as fases do desenvolvimento da criança porque aí você não olha com esse olhar dê a ela não sabe isso aqui quando você observa as fases, você consegue ver que ela, por exemplo, ela tá colocando só vogal numa palavra que precisaria de duas sílabas. Mas, você vê se ela utilizou a vogal correta naquela palavra. Então, ela já alcançou porque aí depois ela tá escrevendo com todas as letras corretas. Mas, você consegue ver sentido no que ela escreveu, já é outra fase do desenvolvimento. Então, esse olhar nessas séries iniciais é muito importante porque quando você valoriza aquilo também que ele conseguiu você também estimula a ele continuar porque quando uma criança vai ter prazer, vontade de escrever, se ela for sempre taxada de que tá errado, ela não vai querer fazer mais.

Dentro do que você disse ser avaliação, para você qual é a importância dessa avaliação para o desenvolvimento do trabalho pedagógico?

Extrema importância porque ela que vai te dar o norte do que você precisa trabalhar posteriormente com a criança, com aquela série específica ou com as crianças individualmente. E a criança, o ser humano né, aprende de formas diferentes, então, quando você avalia e observa que aquele grupo não conseguiu atingir você repensar e aí você usa diversos métodos, por isso, que eu também não sou contra de usar métodos tradicionais de repetição de sílaba; por exemplo, eu não trabalho, só com isso, mas para alguns, isso vai ser importante; então, você trabalha diversas formas para você tentar atingir aquele que não conseguiu do que simplesmente culpabilizar aquele que não conseguiu.

O que você entende por uma educação de qualidade?

Eu penso que é aquela educação onde você vai conseguir trazer aquilo que a criança já tem e aproveitar tudo que você sabe que são as habilidades que ele precisa alcançar. Você vai trazer aquilo que ele já tem, você não pode desconsiderar isso, você tem que pegar tudo que ele tem e não falo no sentido do tipo 'ah entrou um passarinho na sala e aí eu vou ter que mudar todo meu planejamento por conta do passarinho que entrou na sala', não é isso; porque eu acho isso

meio utópico, mas, quando você planeja sua aula pensando no aluno, aquele planejamento também não é engessado, você muda; hoje mesmo tinha uma ideia do que eu ia trabalhar, tava já com planejamento, mas quando eu cheguei, vi só um pouquinho de aluno, eu mudei. A educação de qualidade, ela precisa abarcar as necessidades daquele contexto, daquela comunidade, aquelas experiências e, quando você traz experiências e exemplos, coisas que eles nunca viram na vida, para que eles possam desenvolver um pensamento daquilo, é fantástico.

Quais são os objetivos do trabalho pedagógico realizado na pré-escola?

Eu acho que é desenvolver as habilidades necessárias para que eles possam se alfabetizar, então, todas as habilidades devem ser preparatórias para que eles venham se alfabetizar depois.

E o que você entende da avaliação na educação infantil?

É central na observação como as crianças, daquilo que elas estão conseguindo desenvolver. Nessa observação, você vai propondo coisas com grau de dificuldade maior, mas sempre dentro daquilo que a educação infantil preconiza, que é avaliar o aluno através dele mesmo.

O que você entende no processo de transição escolar das crianças que estão na educação infantil e que vão para o primeiro ano do ensino fundamental?

Bom, primeiro o que eu penso não é bem o que a gente pratica. Mas, eu penso que essa transição, ela é difícil; nós temos que ter um olhar que eles continuam sendo crianças, que eles precisam brincar e a gente tem um olhar que tudo é lúdico na educação infantil e quando ele cai no ensino fundamental, ele começa a ter uma avaliação sistematizada que o professor precisa trabalhar algumas coisas independente deles terem apenas 6 anos e alguns nem ter 6 anos ainda; eu acho que é uma transição difícil para eles, eles chegam no primeiro ano com uma ideia de brincar e de brincar o tempo todo e, na minha visão, eles deveriam poder brincar mais do que brincam, só que ao mesmo tempo, que eles precisam brincar mais do que brincam, a gente tem que dar conta de uma avaliação sistematizada que aí não vai considerar só isso que eu coloquei. Ah! eu avalio ele por ele mesmo? Não! Eu tenho que avaliar ele por um material que a rede prepara. Por exemplo, eu tô há seis sete meses reclamando, pedindo, porque eles saíram de uma salinha de criança e estão usando cadeiras universitárias e o pezinho deles nem toca no chão. Então, eu estou fazendo o que eu posso fazer que é colocar essa situação e aí eles vêm para o primeiro ano brincando e, sim, eles podem brincar, eles devem brincar, mas não é assim que funciona, não é assim que as avaliações esperam do professor o trabalho pedagógico no primeiro ano. Então, somos nós, professores, que temos que tentar fazer com que eles não sintam essa ruptura de maneira tão ruim; por isso, que eu mantenho brincadeiras porque eu acredito, não que a gente vai brincar o tempo todo, não é isso, mas eu acredito que a gente tem que brincar até morrer, entende? Porque se você não pode brincar, se você não sente prazer em nada o que você faz, acabou a vida e criança, eles só vivem, então, eu acredito que não é como eu gostaria que fosse, mas, eu preciso responder por aquilo que a prefeitura me pede. Mas, eu coloco eles para brincarem e para perceberem que é prazeroso crescer também, que é prazeroso ir para um outro nível também, mas fácil não é! E as condições externas atrapalham muito. E uma coisa importante também é que eu sei que eu tenho uma expressão mais séria, então, às vezes eu até consigo uma questão de disciplina um pouco mais fácil por conta dessa minha expressão; mas, já teve mais de uma criança que disse para mim: “Nossa professora, eu gosto tanto quando você ri, você fica tão bonita quando ri”. Então, significa que eu tenho que sorrir mais e porque isso tem a ver também com a questão da ludicidade, com a questão da brincadeira que eu preconizo na educação infantil e também no primeiro ano, mesmo que eu não consiga fazer com tanta frequência como eu gostaria porque, como eu disse, existem essas cobranças externas .

Você considera importante no trabalho pedagógico articulado entre a educação infantil Turma de pré-escola e o primeiro ano do ensino fundamental?

Acho extremamente importante, mas eu acho que aqui acontece, mas não é sistematizado, acontece por conta das conversas de corredor, acontece porque, às vezes, a gente fala com as professoras, fala sobre isso no conselho de classe, mas o ambiente preparado para conversar sobre isso elaborar projetos, isso não existe. A conversa acontece informalmente. E com as crianças, a gente também conversa, dizendo sobre a necessidade de fazer essa transição, mas conversamos com eles no sentido de dizer que eles estão indo para o Ensino Fundamental, mas não estão dando adeus à educação infantil; é uma outra etapa na vida deles, mas que eles vão continuar tendo a felicidade de brincar.

Eu vejo que algumas coisas mudaram que não é só essa nomenclatura.

Você tem uma política na educação infantil, mas quando ele chega no primeiro ano, existe uma diagnose que eles vão direto serem avaliados com lápis, papel, linha de limitações, que não era para ser assim; a avaliação diagnóstica no primeiro ano, que vai avaliar o que eles aprenderam na educação infantil, com 5 anos, vai avaliar isso e ele já tem que saber muito bem trabalhar na pauta de fazer. Alternativa de pensar se aquela alternativa se enquadra naquela resposta, quer dizer, é muito diferente da proposta da educação infantil. Então, assim vamos trabalhar com caderno sem pauta na educação infantil, com desenhos, mas aí quando chega na primeira avaliação diagnóstica, no Ensino Fundamental, ele tem que saber tudo isso; não é muito incoerente? Então, eu acho que não precisa ser nem um extremo de um lado nem o extremo de outro, mas não vejo problema nenhum da criança, na Educação Infantil, trabalhar com pauta, com papel, com lápis. Eu acho que só como se cobra isso que precisa ser diferente porque não vejo mal nenhum uma criança de 4 aninhos está rabiscando porque você já vai trabalhar com algumas habilidades que ela vai precisar depois; a cobrança que precisa ser diferente.

Na sua opinião quais são os principais avanços na transição da educação infantil para o ensino fundamental?

Falando de avanços, eu penso que está, principalmente, no olhar que mudou e quando você recebe a criança no primeiro ano, mesmo que você tenha tudo aquilo que as habilidades pedem que você precisa responder logo no período segmento, mesmo assim a direção da instituição, escola, mais a SME, mais CRE; eles entendem que você pode brincar, se eu acho brincar extremamente necessário quando a criança chegava da Educação Infantil direto, sem parar e vamos estudar agora... ‘Não você não é mais do jardim. Tudo Mudou’, acho que isso era uma dificuldade, mas que o professor, ele precisava da conta disso e acabava, talvez, errando porque ele se sentia cobrado e, agora, a cobrança não deixou de existir, mas o olhar mudou; se uma coordenadora, uma diretora, entra agora aqui e ver as crianças brincando, você não vai ter problema nenhum com isso até porque, se você tá fazendo seu trabalho, você tem que saber o que você tá fazendo, se você está aqui é porque você ganhou uma confiança para estar aqui, então, essa transição começou a ficar com menos cobrança nesse sentido. Mas, antes a gente tinha medo porque ia pensar que eu tava brincando e não tava dando aula. Então, para mim, isso é um ponto positivo e um ponto de crescimento para nossa transição.

Quais são as maiores dificuldades nesse processo de transição das turmas de pré-escola para o primeiro ano do ensino fundamental?

Vejo como uma dificuldade não existir esse momento com os professores de educação infantil para que a gente possa articular coisas que vão promover essa passagem de um segmento para o outro, sem ser tão sofrido... nós não temos isso, temos apenas informalmente. A gente acaba percebendo essas necessidades através dessas habilidades que encontramos expressas nos documentos, mas essa relação humana com outros professores, as trocas de ideias, sentar para

conversar sobre isso, isso nós não temos, então, eu vejo isso como uma dificuldade no processo de transição.

O que você entende sobre a participação das crianças no processo de avaliação que ocorre no EF?

Bom, a minha visão que não necessariamente é o que a prefeitura acha, né? A minha visão é que o papel da criança nesse processo de avaliação é extremamente importante porque ela tá sendo avaliada e ela que vai dar o retorno do que a gente precisa trabalhar ou não nos outros bimestres. Essa avaliação que vem pronta ela é muito distante daquilo que a gente realmente trabalha em sala de aula. Percebo que eles não entendem bem o peso dessa avaliação; eles não entendem, inclusive, nem para que serve essa avaliação. Então, a maneira como você, enquanto professor, vai conduzir isso colocando pressão, dizendo que aprova ou não, é que vai fazer a diferença; se você pensar que você só pode avaliar através disso aqui, fica muito pesado para eles, mas não é só através disso aqui que eu avalio.

O que você entende sobre a participação das crianças no trabalho pedagógico desenvolvido no EF?

O lugar deles é exatamente naquilo que ele demonstra para mim através da atividade das brincadeiras; aquilo que eu percebo que eles precisam aprender, eu volto; por exemplo, eu tenho crianças aqui que já leem palavras simples e crianças que não leem nada, então, eu não posso prosseguir porque eu tenho que considerar que aquela criança não conseguiu e, aí eu volto essa avaliação, volto naquilo que ele não alcançou. E essa avaliação, eu fico fazendo diariamente porque você observa isso o tempo todo porque eu tô lá na frente em relação ao conteúdo e aí eu tenho que voltar porque outras crianças não chegaram e também não posso deixar de avançar. Ao mesmo tempo, eu avalio e avanço e volto para tentar alcançar aqueles que ainda não conseguiram. Então, nesse sentido, eles têm toda a prioridade daquilo que observo e que vai me fazer continuar um trabalho, voltar o trabalho, fazer diferente, tudo depende deles 100%, observando, eles 100%, observando o desenvolvimento deles. Por isso, eu continuo afirmando que eles têm um papel importantíssimo porque eu preciso observar onde eles estão agora para eu poder planejar a próxima semana.

Descreva as características das reuniões pedagógicas e dos conselhos de classes da unidade onde você trabalha?

Respondido na pergunta abaixo.

Você considera o tempo destinado das reuniões pedagógica suficiente para organização do trabalho na Unidade Escolar onde você trabalha?

Então, como nós tivemos uma mudança de direção, tá tudo muito diferente, então, não consigo avaliar muito sobre isso porque nós só tivemos uma reunião de conselhos com essa nova direção e, nessa reunião, estávamos com elementos de fora na reunião, então, a gente não conseguiu conversar muito internamente, a gente mais seguiu a pauta; mas, desses anos que eu tô aqui, eu percebi que, no conselho de classe, embora a tentativa de dar atenção às nossas necessidades fosse grande, não era suficiente o tempo, não era suficiente; nós não temos mais outros períodos para estar se reunindo, então, é um tempinho de 4 horas para você resolver tudo, inclusive, falar de aprendizagem dos alunos. Escola até faz tentativas para que a gente possa se reunir, discutir sobre os assuntos, mas o tempo não é suficiente até mesmo para essa questão da transição da educação infantil para o primeiro ano, quando que você vai discutir isso? O próprio período de planejamento não é garantido. Por que, às vezes, você tem o seu horário de planejamento, mas se o professor de Educação Física, de Música faltar, você tem que dar aula e cobrir aquele espaço porque a turma não pode ficar sem ser atendida, então, fica muito complicado.

Você considera que as condições de infraestrutura da sua Unidade Escolar interferem na qualidade do trabalho pedagógico oferecido para as crianças da educação infantil?

Eu acho que impacta 100%. Impacta muito e a nossa infraestrutura ainda não é o desejável, aliás, ainda não; na verdade, está longe de ser o desejável. Então, essa questão mesmo que eu falei das carteiras, a criança de 6 anos que senta e não consegue colocar os pés no chão e sua influência demais no processo de aprendizagem. Você viu? Os passarinhos estão entrando na sala porque o vidro não tá no lugar, se eles vão ficar o tempo todo falando desse passarinho e eu não tenho o que fazer. Olha a aparência dessas paredes... isso tem anos; o tempo vai acabando com as coisas... não temos, por exemplo, na educação infantil um banheiro apropriado para eles.

CP

Quanto tempo você é professora da rede pública municipal?

9 anos, sendo 6 na prefeitura do RJ e 3 de outra rede.

Há quanto tempo você trabalha nessa Unidade Escolar?

7 meses.

Há quanto tempo você atua na função que ocupa no momento?

1 ano, sempre na coordenação pedagógica.

Qual o seu nível de escolaridade?

Pós-graduação, concluída em alfabetização e letramento e em curso neurociência pedagógica.

Como você descreve o período da infância?

Muitas questões... período que eles mais se desenvolvem, onde várias janelas de aprendizagem estão abertas, onde as bases são construídas, onde várias ligações fundamentais para o prosseguimento vão ser feitas ali que muitas questões desenvolvimento global, cognitiva, emocional, tudo tá ali, social. Estar numa escola majoritariamente de fundamental e eu sou PEI na rede; meu concurso foi para Educação Infantil, então, acho que isso também é bem significativo para olhar lá para educação infantil, do quanto é importante essa etapa no todo. Infância de 0 ao 6, a infância tem uma ruptura, que é cobrado quando eles vão para o fundamental. ‘Não, agora é sério! Agora é para valer!’ E aí eu valorizo muito quando eu vejo uma turma de 5º ano que eu percebo que a professora, após atividades, as meninas vão brincar de boneca, meninas que a gente sabe que já falaram para ela que tem vida sexual ativa, e aí eu acho muito interessante, isso que aqui nessa escola acontece e não é uma realidade de outras escolas... aqui, eu percebo que as professoras compreendem a infância que perpassa o fundamental no sentido mesmo do brincar. Exemplo, em uma turma teve conflito: “ah, mas é coisa de criança!” e não no sentido de ‘ah é uma turma imatura’. Então, eu percebo que a escola, não é todo mundo, mas, pelo menos, a maioria tem esse olhar para a infância.

O que é avaliação para você?

Avaliação, independente do segmento, é o ponto de partida para tudo; acredito na avaliação diagnóstica também na educação infantil, porque quando o grupo chega, cada grupo chega trazendo uma questão diferente... eu já tive uma turma de pré-escola que uma criança específica tinha super interesse por inglês e eu pensei que, de repente, eu poderia fazer um projeto bilíngue. Tinha uma outra criança que todo mundo falava: “Nossa, mas é muito difícil; ela não obedece ninguém!”. Só que ela tinha uma super capacidade de liderança, ela ia na frente do processo.

Isso é identificado no início, na diagnose, senão, eu não ia conseguir trazer para o meu lado depois, no meio do processo. Então, é fundamental avaliação tanto na educação infantil quanto nos outros! Não gosto da frase “criança não sabe nada”. Porém, percebo que nem todos os professores conseguem ver a avaliação como um repensar da própria prática. Avaliação, para mim, deveria ser o ponto de partida, é o norte pedagógico, e não só no início do bimestre, mas sim, durante todo o processo.

Dentro do que você disse do que é avaliação, para você qual é a importância dessa avaliação para o desenvolvimento do trabalho pedagógico?

Respondeu na pergunta anterior.

O que você entende por uma educação infantil de qualidade?

Qualidade, na educação infantil, envolve alguns aspectos que não envolve apenas o espaço físico, parede, escola por experiência agora, mas, falando quando eu tava em sala de aula, eu trabalhei em CIEP; só quem conhece a história de CIEP, sabe que a arquitetura do CIEP impacta. Eu trabalhei com educação infantil em CIEP e aí a gente tem que começar a olhar também, falando de estrutura, espaço; qual é a potência daquele lugar? Embaixo do CIEP, tinha um vasto campo verde; eu explorava esse momento se eu fosse falar só que o espaço era ruim, que não dá para fazer nada, eu ia ficar engessada, então, cada espaço ela tem o pró e tem o contra, sendo que a gente precisa ter um olhar aberto para conseguir-se enxergar a beleza desse lugar. É igual à formação quando falam assim: ‘ah, essa formação, é um saco!’, sempre tem algo que você pode aproveitar, pode ser que você não absorva 100% do que está ali porque não condiz com a realidade, alguma coisa assim, mas você sempre aproveitar algo. Então, quando a gente vai falar de qualidade na educação infantil, a gente acaba, na maioria das discussões, a gente coloca muito olhar na estrutura também, é importante, mas dá para fazer e pensar em outras coisas, materiais pedagógicos fazem muita diferença. A formação do professor é outro aspecto que impacta diretamente na qualidade da educação infantil, é um Indicador da qualidade apesar de não concordar 100% com a política pública da avaliação da educação infantil... Mas, quando falavam: “agora vai ter avaliação na educação infantil”, aí todo mundo: “NOSSA, COMO ASSIM?”. Aí, quando a gente foi saber como ia ser né... os professores serão avaliados e as instituições não, será uma avaliação da criança, O Q ELA SABE OU O Q NÃO SABE, porque a formação do professor da Educação Infantil, ela muda muito né... a importância que o professor dá para sua formação continuada... eu tenho quatro professores de educação infantil aqui, as da manhã e as da tarde; uma, eu percebo que ela busca muito por fora e a prática dela é completamente diferente das outras que estão mais no campo, “acomodado”, mais fechadas para outra perspectivas, para outros olhares. A formação continuada, então, é um indicativo para mim de qualidade educação infantil.

Apesar de não ser esse o assunto, mas eu acho que isso impacta diretamente na qualidade, a questão dessa unidade aqui ser um turno parcial e não um turno único, torna todo o processo pedagógico muito corrido, então na rodinha, as crianças têm muito a dizer, porém, a professora não tem muito tempo de ouvir e de observar porque tem que estar sempre atenta ao relógio, ao tempo das outras atividades, as Crianças mesmo quando estão em uma atividade e que tá na hora de ir para merenda, ela já se dispersa, então tudo aqui é muito corrido e isso impacta diretamente no trabalho pedagógico.

Quais são os objetivos do trabalho pedagógico realizado na pré-escola?

Oficialmente, os objetivos de aprendizagem e de desenvolvimento... A ideia é explorar o cognitivo, o motor, o emocional dentro de aprendizagens mais globais, tipo acho que a minha turma precisa aprender formas geométricas julgo importante e aí a gente tem duas formas de fazer isso: ou a gente pega a folhinha e faz 50 folhinhas com o círculo quadrado e triângulo ou

a gente traz para uma abordagem mais concreta de explorar o ambiente, por exemplo; então, a gente vai passar na sala e ver: ‘isso aqui parece uma bola, tia; o que mais na sala parece uma bola? Os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento estão muito no dia a dia; a educação infantil, ela é o dia a dia, mas também não significa que não tem que ter planejamento.

Exemplo: fiz em outra instituição... diário da turma toda sexta-feira – o que fizemos – o que gostamos – o que não gostamos – o que queremos (e esse era o meu planejamento com o protagonismo esperado) – aqui, na unidade, eu ainda não consegui avançar com as meninas essa questão de partir do interesse das crianças porque elas ainda não conseguem perceber, identificar o interesse das crianças e pensar o seu planejamento a partir disso.

E o que você entende da avaliação na educação infantil?

Falando de prefeitura do Rio, no primeiro e terceiro bimestre, a gente trabalha com relatório coletivo; no segundo e quarto, relatório individual. No coletivo, a gente olha o grupo como um todo, a interação do grupo e você acaba olhando também o que aquele grupo gosta, então, na educação infantil quando a gente olha avaliação coletiva e, depois, a individual, a gente meio que olha o que é aquele grupo ali vai influenciar e o impacto que teve em cada indivíduo. Interessante não ser todo bimestre olhando individual e nem só coletivo. Penso que precisa ser contínuo e precisamos ter uma ferramenta de apoio para registro porque não adianta a gente achar que a gente vai lembrar na hora de escrever o relatório de tudo que aconteceu.

Acredito muito no portfólio de turma que conta o percurso daquela turma, como chegou e o que que trouxe naquele momento, e assim conseguimos identificar avanços e dificuldades e lacunas de momentos anteriores. Para pré-escola, não acredito em uma avaliação preparatória para o primeiro ano, porém, acho de uma ruptura muito grande a gente não preparar, mas não no sentido de Treinamento; preparar no sentido emocional, do que vem no primeiro ano porque muda tudo, inclusive, os mobiliários, inclusive, a posição da cadeira: antes, você sentava em grupo, agora, você senta em fileira. Não acho bacana a gente não prepará-los emocionalmente porque a gente não sabe quem vai ser o professor no primeiro ano, pode ser um professor que tenha uma super sensibilidade, que já tenha um conhecimento do que é o trabalho na educação infantil e pode ser um professor que nunca tenha tido contato com uma turma de educação infantil.

O que você entende no processo de transição escolar das crianças que estão na educação infantil e que vão para o primeiro ano do ensino fundamental?

Você considera importante no trabalho pedagógico articulado entre a educação infantil turma de pré-escola e o primeiro ano do ensino fundamental?

Primeiro de tudo, que ambos os professores têm responsabilidade sobre essa transição, tanto os da pré-escola; 2 precisam mediar essa transição. Exemplo, do caderno pautado. Em outra escola, fiz parceria com a professora do primeiro ano para ela ir na minha turma contar história. Tínhamos o momento que a minha turma ia na turma de primeiro ano, de vez em quando, passear e ver como era. Porque eu acho que a gente impõe muito sobre o professor do 1º ano que ele tem que ter um olhar diferente que ele tem que ter um olhar mais sensível, mas é o que o professor da educação infantil tem feito? Acho que essa tem que ser uma pauta, uma temática a ser tratado na rodinha. Como que você acha que vai ser lá que que vocês pensam sobre isso o que vocês sentem? Inclusive, não só os professores estão envolvidos nessa situação, passa por mim como coordenadora também, sendo que o meu papel é de sugestão; eu posso sugerir determinadas práticas, mas o professor só vai fazer se ele quiser.

Na sua opinião quais são os principais avanços na transição da educação infantil para o ensino fundamental?

Quais são as maiores dificuldades nesse processo de transição das turmas de pré-escola para o primeiro ano do ensino fundamental?

Primeira coisa a ser pontuada, nessa questão dos avanços e das dificuldades, é a questão do currículo porque os currículos não se articulam. Porque, assim, se a gente prega um currículo não conteudista na educação infantil que, de fato, não é conteudista, ele pega objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dentro da BNCC, ele inclui os objetivos que já estavam no documento orientador da Educação Infantil. Só que, em momento nenhum, ali diz oficialmente que as crianças têm que conhecer o alfabeto todo, fazer relação fonema-grafema. Mas, aí quando chega no primeiro ano, a primeira avaliação vem lá uma listagem de habilidade chamado o ponto de partida, vem lá a criança escreve o nome todo? A criança identifica as letras do alfabeto? A criança faz relação grafema-fonema? Qual é a escrita da criança? Isso tudo na primeira avaliação, ponto de partida no primeiro ano. Então, eu acho um tanto quanto incoerente você cobrar isso no primeiro ano, sem que nada disso tenha sido sequer sinalizado no currículo da educação infantil. Percebi, então, que há uma disputa de saberes e classifico essa disputa como uma das dificuldades a serem enfrentadas no período da transição. Então, a gente tem uma linha dentro da própria GEI, que explora esse campo da brincadeira, da valorização da expressividade, pautado na Léa Tiriba e tem uma outra linha que tá aqui super preocupada com os resultados da alfabetização, preocupada com fracasso dessa etapa e querendo saber o que dá para fazer já na educação infantil, sentir os princípios da Etapa. Então, os currículos não conversam. Outra questão que eu posso classificar como uma dificuldade para essa transição é o que eu percebo pela falta de diálogo entre as professoras. Ouvir do que o colega espera do seu trabalho e o que você pode fazer para ajudar o processo formativo da criança e, de uma certa forma, o colega que tá recebendo essa criança sem ferir as especificidades da etapa que você tá trabalhando.

De avanço, a gente teve o que foi um avanço, mas acabou virando um retrocesso. Em 2019, na jornada de educação infantil, os professores e coordenadores de turmas de 1º ano foram convidados a participar com a gente... foi um avanço, mas esse ano já não teve.

O que você entende sobre a participação das crianças no processo de avaliação que ocorre na pré-escola?

Realmente, eu percebo que no relatório individual dela, ela tem pouquíssima participação porque a gente faz o relatório para os pais e os responsáveis. Vejo o quanto o portfólio, por exemplo, é um documento que, apesar de ser muito utilizado para apresentar para direção e nas reuniões de responsáveis, ele pode ser um instrumento muito potente de participação das Crianças porque, se você for pensar no exemplo do álbum de fotografia, a mãe faz o álbum de fotografia da criança que acaba sendo para ela e para família, mas quando a criança vai crescendo, que ela pega aquele álbum, ela tem uma questão de pertencimento, ela se identifica naquele lugar; então, o portfólio dentro da sala de aula, no processo pedagógico, ele também pode ser esse instrumento em que a criança se veja como participante ativo daquele processo em que ela estava inserida.

O que você entende sobre a participação das crianças no trabalho pedagógico desenvolvido na pré-escola?

Nesse exemplo que dei do Diário da turma é super uma situação em que eu acredito na participação das Crianças, eu preciso delas para poder direcionar o meu trabalho.

Pré-escola - Diário da turma toda sexta-feira – o que fizemos – o que gostamos – o que não gostamos – o que queremos (e esse era o meu planejamento com o protagonismo esperado).

E além disso, pensando essa questão da participação... Entra muito também a questão do brincar livre porque, às vezes, a gente quer dirigir uma atividade um determinado momento e a

criança não tá a fim, aí você vai diz vai ter um momento de você pegar o brinquedo e você vai poder escolher o que você quiser. Nesse momento, também tem a participação deles.

1º ano - Para começo de conversa, avaliação no primeiro ano, ela é bem mais complexa do que a avaliação na educação infantil, principalmente, se for pensar a participação das Crianças nesse momento. Porque lá na hora da avaliação somativa do conceito, como será que a criança consegue participar disso, eu não consigo pensar em algo além de você chamar a criança e conversar com ela sobre os resultados, por exemplo, da prova. Mas, compartilhando o exemplo de uma colega, ela diz que ela corrige os deveres de casa no primeiro momento da aula porque, usualmente, a gente manda o dever de casa, a criança traz, você manda colocar em cima da mesa, daí você faz o dever de aula, enquanto eles estão fazendo esse dever de aula, a gente vai corrigindo o de casa; e ela faz diferente: eles chegam, guardam a mochila e já começam, fazendo os jogos e ela chama as crianças com esse caderno e ela corrige, individualmente, o dever na mesa e aí é uma avaliação cotidiana porque, quando ela corrige, ela corrige como dever de aula e sinaliza onde a criança errou, então, ela não está avaliando; é o aluno que está se autoavaliando com a mediação dela.

Descreva as características das reuniões pedagógicas e dos conselhos de classes da unidade onde você trabalha? Você considera o tempo destinado das reuniões pedagógica suficiente para organização do trabalho na Unidade Escolar Onde você trabalha?

Vou falar da Rede Municipal: antes, a gente tinha dias destinados a conselho de classe; exemplificando, hoje a indisciplina é um problema na nossa unidade. E aí, o que que a gente pode fazer? Relações, desse dia, eu acredito em ensino positivo fundamentalmente teórico de base teórica. Eu acredito em uso de funções e sala de aula, eu acredito que não adianta gritar mais alto que o aluno. E aí isso provavelmente era um tema de Centro de Estudos, o que começou a acontecer... dia de centro de estudo... a equipe gestora estava pronta para trabalhar com o seu grupo por que não tem aluno... aí, vinha uma professora e pedia se poderia ir no médico; outra, ia levar a filha para fazer sei lá o que... o que começou a acontecer: escolas ficavam esvaziadas no dia do centro de estudos e todo mundo saiu perdendo: a criança não tinha aula, não tinha formação continuada, a equipe que é coordenador, ficava desmotivada a fazer um centro estudos que ele sabia que ninguém queria estar ali... era olhando no relógio toda hora querendo ir embora, a gente fica uma horinha e vai todo mundo embora cedo para fazer sei lá o quê, então, o que que a rede maravilhosa Rio de Janeiro fez? Agora, oficialmente, a gente só tem reunião pedagógica no dia do COC. E aí, agora oficialmente, a gente tem o dia do COC para resolver todas as questões, temos também os dias de bloqueio dos professores, que é o dia em que vc coloca todas as aulas extras no mesmo dia em sequência, para que, nesse momento, o professor possa se destinar ao planejamento deles. E priorizamos que os professores do mesmo segmento possam ter o dia de bloqueio e possam trocar entre elas. Pensando em planejamento, também temos uma escola sem estrutura de internet e, por isso, o planejamento que era para ser feito na escola, precisamos abrir concessões para que o planejamento seja feito em casa.

Além disso, em maio desse ano, saiu uma resolução dizendo que $\frac{1}{3}$ do horário de planejamento que as professoras têm por lei, podem ser realizados fora da escola, mas esse fora da escola não significa que seja em casa, mas sim, em projetos que a CRE tenha solicitado. É o que está acontecendo com a professora C e com a “Beltrana” e significa que, quando você foi chamado pela CRE para alguma formação, esse horário está dentro do seu horário de planejamento.

Você considera que as condições de infraestrutura da sua Unidade Escolar interferem na qualidade do trabalho pedagógico oferecido para as crianças da educação infantil?

Com toda certeza, o prédio é ruim para o turno parcial, acústica da escola à tarde, é diferente de manhã porque o barulho externo impacta aqui dentro; acho que melhoraria se a gente

trabalhasse em turno único porque a correria seria menor. Acho o prédio muito ruim, principalmente, para educação infantil. Não é correto não ter ar-condicionado nas salas, não é correto não ter vidros nas janelas. Então, vai acontecer, principalmente, agora no verão em que os passarinhos entram e fazem ninhos dentro da escola. A circulação das crianças no prédio, o todo tempo, impacta no processo de aprendizagem de todas as turmas, para o pessoal da limpeza chega a ser desumano. Porque, sendo turno parcial, as salas precisam estar limpas para que as crianças da tarde possam utilizar e o tempo para fazer isso é muito pouco e a escola é grande.

Gostaria que você me dissesse o que você pensa sobre uma avaliação institucional.

É, essa ideia passa sim pela nossa cabeça; já conversamos enquanto equipe gestora sobre isso, mas ainda não de forma formal, institucionalizada, a gente pensa essa questão da avaliação institucional ainda como uma forma informal. Quando a gente ouve os corredores, assim, toda vez que a gente vai fazer COC, a gente chama as professoras do CEC e apresenta a pauta do COC: ‘Olha falta alguma coisa?’ ‘Tem alguma outra questão que vocês estão demandando de resposta que vocês acham que deve ser abordado aqui?’ E a resposta é quase sempre negativa. Mas, numa perspectiva de perguntar que tipo de escola a gente quer, então, a gente vai acessando esses microgrupos, a gente fala com as inspetoras, a gente fala com as agentes de educação... Para perceber se há alguma questão para além do que acontece no COC para além do que acontece nessas reuniões com os professores na busca por uma escola que a gente quer... porque a gente sabe a escola que a gente não quer, então, a gente busca essas estratégias.

Temos 760 alunos em 24 turmas com 16 salas.

4 turmas EI e 4 turmas de 6º ano.

Então, para mim, o que precisa para Pedro Varela avançar? Virar turno único, com 16 turmas porque temos 16 salas, mas, para isso, quatro turmas de educação infantil sobram e quatro turmas de 6º ano também.

Como você percebe os relatórios que chegam?

Acho que a primeira coisa é esse olhar que é avaliação da Criança e do grupo não é feita somente no horário de escrita desse relatório; precisa ter uma anotação diária e cotidianas e, por isso, eu sou defensora do caderninho de uma folha por aluno para você colocar as questões pontuais de cada aluno diariamente para você.

Para você, confeccionar um relatório de qualidade, você tem que ter propriedade dos documentos oficiais da sua rede. Propriedade em relação ao currículo dessa rede. Acho que a formação continuada acaba pesando nessa formulação do relatório porque, se eu me preocupo com o que eu penso sobre educação infantil, como eu penso o desenvolvimento infantil, o que eu penso sobre o que é ser criança, a minha escrita vai ser diferenciada em relação a quem não tem essa preocupação. Por exemplo, eu percebo, com muita clareza, a escrita da professora A que é uma professora que vem de creche, mas é uma escrita diferente, por exemplo, da composição da “fulana” que não é PEI na rede, que é uma professora de P2. Porém, quando eu sou cobrada pela gerência de educação infantil da rede, eles querem que eu coloque o olhar de todas as minhas professoras dentro de uma única caixinha e eu sei que isso não é possível porque cada professora aqui carrega as suas bagagens.

ANEXO A – Autorização para Pesquisa Acadêmica

PREFEITURA DA CIDADE DO RIO DE JANEIRO
Secretaria Municipal de Educação
Subsecretaria de Ensino

AUTORIZAÇÃO PARA PESQUISA ACADÊMICA

Sr(a) Coordenador(a) da E/6ª CRE

Autorizamos a realização do Projeto de Pesquisa Acadêmica de **Roberta Duarte Paula**, Mestranda do Programa de Pós-graduação em Educação (ProPed), denominado “**AVALIAÇÃO COMO EIXO DE ANÁLISE: QUAIS SIGNIFICAÇÕES SÃO PRODUZIDAS NA TRANSIÇÃO DAS CRIANÇAS EM IDADE PRÉ-ESCOLAR PARA O 1º ANO DE ENSINO FUNDAMENTAL**”, processo nº **07/001.763/2022**, de acordo com o Parecer Favorável do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ / Plataforma Brasil e da equipe E/SUBE/CPI/GEI.

O presente trabalho tem como objetivo “*investigar, tendo a Avaliação como eixo de análise, como é pensado o trabalho pedagógico desenvolvido na instituição escolhida, frente a transição das crianças da educação Infantil, especificamente de turmas pré-escolares para o 1º ano do Ensino Fundamental*”.

A pesquisa será realizada através de entrevista semiestruturada e gravação de áudio com as Professoras das turmas de pré-escola, Professoras das turmas de 1º ano do Ensino Fundamental e equipe gestora da **E.M. José Pedro Varela**.

A pesquisadora se compromete a respeitar a rotina da UE e a divulgar os resultados a Subsecretaria de Ensino, conforme a Portaria E/SUBE nº 7/2022.

A pesquisa terá validade até novembro de 2023 e este documento deverá ser entregue na sede da E/6ª CRE.

Rio de Janeiro, 1 de dezembro de 2022.

ANEXO B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a) a participar, como voluntário(a), do estudo/pesquisa intitulado, “Avaliação como eixo de análise: Quais significações são produzidas na transição das crianças em idade pré-escolar para o 1º ano do Ensino Fundamental?” conduzida pela pesquisadora Roberta Duarte Paula, estudante do Programa de Pós-Graduação em Educação (ProPEd) e pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisa em Política, Avaliação, e Infâncias – GEPPAI. Este estudo tem por objetivo geral investigar, tendo a Avaliação como eixo de análise, como é pensado o trabalho pedagógico desenvolvido na instituição escolhida, frente a transição das crianças da Educação Infantil, especificamente de turmas pré-escolares para o 1º ano do Ensino Fundamental. Podemos considerar como objetivos específicos: 1) Ouvir o que as crianças destas turmas têm a dizer sobre o processo de transição da Pré-escola para o 1º ano do Ensino Fundamental. 2) Analisar às projeções que essa política de avaliação reverbera na prática docente das turmas observadas na Escola Municipal José Pedro Varela pertencente à rede pública municipal do Rio de Janeiro; 3) Coletar as informações do projeto escolhido, a partir das observações participantes em 1 (uma) turma de Educação Infantil (Pré-escola) e 1(uma) turma do 1º ano do Ensino Fundamental da Escola Municipal José Pedro Varela pertencente à rede pública municipal do Rio de Janeiro; 4) Identificar e refletir sobre as concepções de Avaliação na Educação Infantil, que circulam na escola pesquisada.

Você foi selecionado(a) para participar da pesquisa por ser professor(a) e/ou membro integrante de equipe gestora que atua com a Educação Infantil. Sua participação é voluntária, não remunerada e não implicará em gastos dessa natureza para nenhum participante. Solicitamos a sua colaboração para participar das entrevistas semiestruturadas sobre a temática e esclarecemos que todos que assim o fizerem terão suas identidades preservadas, a respeito de aspectos sociais, culturais e econômicos, vinculados a vida pública. Informamos que a participação na pesquisa pode gerar possíveis desconfortos ou constrangimentos quando o/a participante for entrevistado. Sendo assim, em caso de algum desconforto físico, moral, psíquico, intelectual, social, cultural ou espiritual, o participante deverá comunicar imediatamente à pesquisadora e terá a liberdade para não responder às perguntas e/ou abandonar a pesquisa a qualquer tempo. Sua recusa, desistência ou retirada de consentimento não acarretará prejuízo para você ou para a equipe pedagógica da instituição onde você trabalha.

Também solicitamos a sua autorização para apresentar os resultados desse estudo em eventos da área de Educação e publicar em revista científica nacional e/ou internacional. Por ocasião da publicação dos resultados, seu nome será mantido em sigilo absoluto, uma vez que não haverá qualquer identificação de indivíduos ou de Unidades Escolares participantes da pesquisa.

Caso você concorde em participar desta pesquisa, assine ao final deste documento, que possui duas vias, sendo uma delas sua, e a outra, da pesquisadora responsável / coordenadora da pesquisa. Seguem os telefones e o endereço institucional da pesquisadora responsável e do Comitê de Ética em Pesquisa – CEP, onde você poderá tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação nele, agora ou a qualquer momento.

Contatos da pesquisadora responsável: Roberta Duarte Paula tel: (21) 995561265/ e-mail:rdp93@hotmail.com

Rubrica do participante

Rubrica do pesquisador

Caso você tenha dificuldade em entrar em contato com o pesquisador responsável, comunique o fato à Comissão de Ética em Pesquisa da UERJ: Rua São Francisco Xavier, 524, sala 3018, bloco E, 3º andar, - Maracanã - Rio de Janeiro, RJ, e-mail: etica@uerj.br - Telefone: (021) 2334-2180. O CEP COEP é responsável por garantir a proteção dos participantes de pesquisa e funciona às segundas, quartas e sextas-feiras, de 10h às 12h e 14h às 16h.

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa, e que concordo em participar.

Rio de Janeiro, ____ de _____ de ____.

Nome do(a) participante: _____ Assinatura: _____

Nome do(a) pesquisador: _____ Assinatura: _____