

A conjugação de diferentes temporalidades na construção da ideia de qualidade na Educação Infantil¹

La conjugación de diferentes temporalidades en la construcción de la idea de calidad en la Educación Infantil

The intertwining of different temporalities in the construction of the idea of quality in Early Childhood Education

Vanessa Ferraz Almeida Neves;
Maria Inês Mafra Goulart;
Sandro Vinicius Sales dos Santos;
BRASIL

RESUMO

O artigo apresenta resultados de uma pesquisa inserida em uma investigação mais ampla que contou com a participação de quatro universidades brasileiras e uma universidade italiana. Pretendeu-se analisar os alcances e limites de duas escalas de origem italiana no processo de avaliação da qualidade dos contextos de uma instituição de educação infantil situada em Belo Horizonte, Brasil. Por meio de um processo de avaliação pautado nos princípios da participação e negociação, a ideia de qualidade emerge do confronto de pontos de vistas dos diferentes sujeitos nele envolvidos (no caso corrente, pesquisadoras e professoras).

A partir de dados produzidos por meio da avaliação compartilhada, negociada e produzida de modo coletivo pelos pesquisadores e um grupo de professoras, evidenciou-se o potencial dos instrumentos de avaliação. Tais instrumentos se revelaram mediadores capazes de promover não só a ideia de qualidade, mas também o desenvolvimento coletivo do grupo, enfatizando a tomada de consciência das docentes sobre o trabalho desenvolvido nas instituições de educação infantil. O diálogo estabelecido com as professoras no processo de uso e discussão sobre as escalas italianas permitiu também perceber o entrecruzar de diferentes temporalidades (tempos institucionais, tempos de trabalho docente, tempos de planejamento, tempo das crianças, dentre outros) que se conectam no processo de construção compartilhada da ideia de qualidade.

Palavras-chave: Avaliação; Educação Infantil; Qualidade; Tempo.

RESUMEN

El artículo presenta los resultados de una investigación incluida en un proyecto más amplio que contó con la participación de cuatro universidades brasileñas y una universidad italiana. Se pretendió analizar los alcances y límites de dos escalas de origen italiano en el proceso de evaluación de la calidad de los contextos de una institución de educación infantil situada en Belo Horizonte, Brasil. Por medio de un proceso de evaluación basado en los principios de la participación y negociación, la idea de calidad emerge del contraste entre los puntos de vista de los diferentes participantes (en nuestro caso, investigadoras y profesoras). A partir de los datos resultantes de la evaluación compartida, negociada y elaborada de modo colectivo por los investigadores y un grupo de profesoras, se evidenció el potencial de los instrumentos de evaluación. Estos instrumentos se revelaron mediadores capaces de promover no sólo la idea de calidad, sino también el desarrollo colectivo del grupo, enfatizando la toma de conciencia de las docentes sobre el trabajo desarrollado en las instituciones de educación infantil. El diálogo establecido con las profesoras en el proceso de uso y discusión sobre las escalas italianas permitió también percibir el cruce de diferentes temporalidades (tiempos institucionales, tiempos de trabajo docente, tiempos de planificación, tiempos de los niños, entre otros) que se conectan en el proceso de construcción compartida de la idea de calidad.

Palabras clave: Evaluación; Educación Infantil; Calidad; Tiempo

ABSTRACT

This article presents the results of a research inserted in a broader investigation that had the participation of four Brazilian universities and an Italian university. The aim of this study was to analyze the scope and limits of two Italian scales in the process of assessing the quality of the contexts of an Early Childhood Education School located in Belo Horizonte, Brazil. Through a process of evaluation based on the principles of participation and negotiation, the idea of quality emerges from the confrontation of points of view of the different participants involved in it (in this case, researchers and teachers). From the data produced through the shared evaluation, negotiated and produced collectively by the researchers and a group of teachers, the potential of the evaluation instruments was evidenced. Such instruments have proved to be mediators capable of promoting not only the idea of quality, but also the collective development of the group, emphasizing teachers' awareness of the work carried out in early childhood education institutions. The dialogue established with the teachers in the process of use and discussion of the Italian scales has also allowed us to perceive the intertwining of different temporalities (institutional time, teaching work time, planning time, children's time, among others) that connect in the process of building of the idea of quality.

Key words: Evaluation; Early childhood Education; Quality; Time.

INTRODUÇÃO

Neste artigo, apresentamos os resultados de uma pesquisa realizada em uma instituição de Educação Infantil situada na cidade de Belo Horizonte, Brasil, que teve como objetivo principal o exame crítico de duas escalas italianas de avaliação de contexto² - *Indicatori e scala di valutazione della qualità educativa del nido (ISQUEN)*; *AutoValutazione della Scuola dell'Infanzia (AVSI)* - e da metodologia de trabalho que as sustentam. Essa investigação é parte integrante de uma pesquisa interinstitucional mais ampla denominada "Formação da Rede em Educação Infantil: avaliação de contexto" coordenada pelas professoras Gizele de Souza, Catarina Moro e Ângela Scalabrin Coutinho, da Universidade Federal do Paraná (UFPR). Seu principal objetivo foi a avaliação dos referidos instrumentos italianos, com vistas a subsidiar políticas públicas de avaliação da Educação Infantil no Brasil. Além da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) também participaram pesquisadores da Universidade Fe-

deral do Rio de Janeiro (UFRJ) e da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), além da *Università Degli Studi di Pavia*, Itália.

Sabemos que o processo de avaliação do Sistema Educacional Brasileiro, com vistas a fomentar a qualidade das instituições educativas, tem como estratégia principal a avaliação em larga escala. Dentro desse quadro, muitos avanços já foram feitos, porém são, em sua maioria, centrados na avaliação dos sujeitos envolvidos no ato educativo.

A proposta de uma avaliação para a Educação Infantil busca um novo olhar, uma vez que consideramos inadequada a avaliação de crianças ainda tão novas, por meio de testes de qualquer natureza (Neves e Moro, 2013). É assim que a ideia de uma avaliação formativa de/em contexto é considerada por nós uma "virada conceitual". Tal virada propõe uma ruptura epistemológica, a nosso ver, em pelo menos dois aspectos. Em primeiro lugar no que tange à avaliação de processos educacionais, pois ao invés de se avaliar as crianças, a proposta é avaliar os contextos instituídos pelo sistema educacional. Em segundo lugar, no que tange à própria concepção norteadora do processo, a proposta de avaliação formativa de/em contexto não propõe uma estimativa de valor (quanto vale a instituição), mas pretende mapear a situação real da instituição com vistas a seu aprimoramento. Nesse sentido, tem-se como objetivo analisar as múltiplas dimensões que envolvem a avaliação e o acompanhamento das oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento que são oferecidas às crianças em seus diversos aspectos, tal como pressupõe a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996).

Outro elemento que compõe esta "virada conceitual" é a íntima relação entre uma avaliação interna nas instituições de Educação Infantil, assentada nos pressupostos de reflexão e mudança das práticas educativas institucionais, e a elaboração, validação e uso de instrumentos externos à própria instituição. Nessa perspectiva, o processo de avaliação formativa de/em contexto envolve tanto os profissionais da instituição quanto observadores/formadores externos, bem como se entrelaça com as políticas educacionais mais amplas. Portanto, é essencial a essa proposta um processo de tomada de consciência e responsabilização de todos os envolvidos com a educação e cuidado das crianças pequenas.

Para a realização da pesquisa, lançamos mão dos dois instrumentos citados anteriormente, que foram desenvolvidos por pesquisadoras italianas da Universidade de Pavia. Observamos que, ao longo do per-

curso avaliativo, os instrumentos assumiram um papel decisivo. Nesse sentido, consideramos que entrar em uma instituição educativa, com dois instrumentos em mãos, e propor uma revisão crítica do fazer cotidiano na escola requer cuidados e um alto nível de reflexão que considere sujeitos, circunstâncias, culturas, comunidades locais em diálogo com contextos mais amplos, com concepções sobre infâncias, educação e cultura. Envolve ainda, considerar as tensões, as contradições e os percalços nessa trajetória, dentre os quais destacamos aqueles relativos tanto à organização quanto à apropriação dos tempos na Educação Infantil. Desse modo, temos como objetivo central, neste texto, apresentar o desenvolvimento da pesquisa e problematizar os diversos tempos presentes e concorrentes no cotidiano da Educação Infantil em sua articulação com as práticas institucionais.

Inicialmente, traçamos um percurso teórico baseado nos conceitos de contexto, participação e qualidade. Nas seções seguintes, descrevemos rapidamente o contexto onde a pesquisa foi realizada e descrevemos o processo de realização da mesma, apontando as discussões realizadas a partir da provocação instaurada pelos instrumentos de avaliação. Na terceira seção, refletimos sobre a temporalidade marcada dos ritos que ocorrem nas escolas, do tempo para a formação dos professores, da distribuição do tempo na organização do trabalho cotidiano e mesmo do tempo de permanência das crianças na escola. Finalizamos o artigo trazendo conclusões que abrem possibilidades ao debate sobre uma avaliação deste segmento educativo visando desenvolver a qualidade dos serviços, por meio da participação de todos os envolvidos.

APORTES TEÓRICOS: CONTEXTO, PARTICIPAÇÃO E QUALIDADE

Para o grupo de investigadores/as da Universidade de Pavia, Itália, a ideia de qualidade não está dada a priori, mas emerge das negociações realizadas pelos diferentes atores que compõem o contexto educativo das creches e pré-escolas. Ou seja, o conceito de qualidade é construído de modo negociado e situado.

Nessa perspectiva, o contexto se conforma como um microssistema de socialização e de desenvolvimento humano, o que implica o desenvolvimento mútuo de crianças e adultos (Bondioli, 2004, p. 125).

Conceber a instituição de Educação Infantil como um microssistema pressupõe considerá-la como um contexto ecológico de desenvolvimento (Bron-

fenbrenner, 1996). Bondioli (2004), inspirada no autor russo, considera que as instituições de Educação Infantil, assim como as famílias das crianças, se constituem como microssistemas “[...] *que o indivíduo em desenvolvimento vivencia e que influenciam seu crescimento*” (Bondioli, 2004, p. 128).

O próprio Bronfenbrenner (1996, p. 18) define o microssistema como “[...] *um padrão de atividades, papéis e relações interpessoais vivenciados pela pessoa em desenvolvimento num dado ambiente com características físicas e materiais específicos*”. Desse modo, o ambiente – no nosso caso, as creches e/ou pré-escolas – se conforma como um local onde as pessoas (adultos e crianças) se relacionam cotidianamente, o que sugere a ideia de que “[...] *a conotação relacional-afetiva da interação entre ambiente e indivíduo, nesse contexto específico, é mais forte do que em qualquer outro*” (Gadalbino, 2004, p. 31).

As instituições de Educação Infantil são, nesse sentido, contextos de vida coletiva que possuem formas próprias de comportamentos expressos a partir de sua permanência e continuidade, o que Bronfenbrenner (1996, p. 37) define como atividade molar, isto é, “[...] *um comportamento continuado que possui um momento (quantidade de movimento, impulso) próprio e percebido como tendo significado ou intenção dos participantes*”. São também elementos constitutivos do contexto de Educação Infantil: as estruturas interpessoais, às quais Bronfenbrenner dá o nome de diádes³, e a construção de inúmeros papéis.⁴

Analizada por esse prisma, não só a instituição de Educação Infantil é percebida como um microssistema de desenvolvimento das crianças; outrossim, as famílias são consideradas, de um ponto de vista ecológico, ambientes de vida que estruturam o crescimento e desenvolvimento das crianças. A esse respeito, Bondioli (2004) enfatiza que: *Atividades dotadas de significado, padrões de interação, âmbitos de responsabilidades peculiares, caracterizam, portanto, família e escola como ambientes de vida das crianças pequenas e estruturam seu crescimento. Trata-se de ambientes relacionados entre si – as suas relações configuram, no que diz respeito às microssituações que os caracterizam, um nível ecológico supra ordenado – o mesossistema* (Bondioli, 2004, p. 128).

Além disso, o contexto educativo pressupõe o reconhecimento de que em seu ambiente ocorrem transições ecológicas que, de acordo com Bronfenbrenner (1996), são momentos de mudança, nos quais o indivíduo em desenvolvimento vivencia novas modalidades de relações sociais. O indivíduo entra em

contato com novas figuras e adapta-se a regras novas de convivência e comportamento, esforçando-se, portanto, para tornar ininterruptas e coerentes as demandas originárias dos dois contextos – família e instituição de Educação Infantil.

Desse ponto de vista, uma das condições mais importantes para o desenvolvimento de uma criança é a “sinergia” – concebida como a aproximação e partilha de responsabilidades – de objetivos e de práticas entre os vários contextos que a criança frequenta. Entre esses, os mais importantes são a família e a escola. Ao analisar a sinergia entre estes dois contextos, Bondioli, fundamentando-se novamente em Bronfenbrenner, comenta que: [...] *quanto mais a família e a escola buscam um projeto pedagógico compartilhado, cooperam em tal realização levando em conta peculiaridades da própria criança e das fontes oferecidas pelos dois ambientes, mais se criam condições favoráveis ao desenvolvimento. Para que isso aconteça, é preciso que entre os dois contextos haja canais comunicativos abertos, clareza de ideias acerca da educação da criança e os modos para realizá-la, compartilhamento de ideias, esforço conjunto para agir a favor da criança* (Bondioli, 2013, p. 87).

Em suma, o contexto educativo das creches e pré-escolas não é isolado e definido apenas internamente “nos muros institucionais”. Torna-se, assim, um contexto multifacetado e relacional que se constrói na partilha de saberes, fazeres, responsabilidades e expectativas entre os atores que dela participam (professoras, pais e familiares, gestores e as próprias crianças).

Assim, as instituições de Educação Infantil podem ser consideradas contextos de “encontros em públicos” entre crianças e destas com adultos. Desse encontro, surge um determinado tipo de jogo social, que nos dizeres de Bondioli (2004) é *Entendido como um conjunto mais ou menos formalizado de regras que determinam o comportamento dos indivíduos nas diferentes situações e ocasiões da vida cotidiana, definem o papel dos participantes, orientam as modalidades com que estes se agrupam para desenvolver tarefas e atividades específicas de cada encontro* (Bondioli, 2004, p. 125).

A participação de crianças e adultos no jogo social que se instaura no âmbito do contexto educativo de creches e pré-escolas constitui aquilo que Goffman (1963 apud Bondioli, 2003; 2004) nomeou de fabricação do sujeito. Nesse processo, os indivíduos se desenvolvem como seres sociais apropriando-se das normas de conduta que dirigem os diversos encontros da vida cotidiana.

Bondioli (2003; 2004) considera que a participação no jogo social proposto pelo contexto educativo de uma instituição de Educação Infantil, pressupõe o envolvimento dos sujeitos (adultos e crianças) que dele participam. O envolvimento é concebido, nessa perspectiva, como “a absorção de um indivíduo em uma atividade social” (Bondioli, 2003, p. 65). De acordo com Bondioli: *“O envolvimento é a adesão plena do indivíduo ao encontro em curso, que garante sua participação “consoante”, que respeita as regras compartilhadas. Uma pessoa envolvida sabe manter o “tom situacional” já que se insere espontaneamente no encontro, contribuindo para satisfazer os seus objetivos. O envolvimento constitui, portanto, a dimensão psicológica do confronto interpessoal”* (Bondioli, 2004, p. 126).

Desse modo, o contexto educativo cria um dentre os vários jogos sociais dos quais as crianças participam e se envolvem. O tipo de aprendizagem social solicitado no contexto educativo varia em função do tipo de jogo social proposto pela creche ou pela pré-escola. Analisada por esse prisma, a participação torna-se um conceito relevante para se pensar, analisar e construir critérios de qualidade nas instituições de Educação Infantil.

Vários autores/as, dentre eles/as Bondioli e Savio (2013), focalizaram a observação da participação na avaliação de contexto das instituições de atendimento à educação da primeira infância. Essas autoras têm problematizado esse conceito levantando aspectos acerca dos modos de participação dos sujeitos na vida da instituição escolar. Assim, elegem questões como: “quem é chamado a participar? Em que nível de envolvimento? Sobre quais aspectos da vida da instituição ou do contexto? Quais deveriam e poderiam ser as modalidades de participação? O que se espera da participação? Como se mede sua eficácia? Como se apreciam seus efeitos?” (Bondioli e Savio, 2013, p. 16). Essa gama de questões colocadas pelas autoras se torna essencial quando focalizamos o campo da avaliação da qualidade dos contextos de Educação Infantil. A partir dessas, novas questões se desdobram colocando problemas que usualmente não são pensados nas instituições educativas, quais sejam: Quem é chamado a participar da construção do ambiente educativo das crianças pequenas? Professores, coordenadores, diretores? Funcionários? Como organizar a participação da família? E a das crianças? O que significa participar? Que nível de decisão a participação comporta?

Participação, portanto, é o ponto chave da quali-

dade porque é por meio dela que os pontos de vista dos vários atores sociais emergem e são levados em conta para a construção da qualidade do ambiente educativo da instituição. Assim, percebemos a complexidade de se pensar processos de participação, quer sejam dos adultos ou das crianças, em práticas educativas que vão desde a construção da qualidade do ambiente geral das instituições escolares infantis, como das minúcias das interações entre crianças/crianças, crianças/adultos, crianças/artefatos culturais, em práticas especialmente pensadas para acionar pontos de desenvolvimento da criança. Desse modo, entendemos a participação como um processo formativo de expansão de consciência e autodeterminação: *[...] a participação é consubstancial à educação por um duplice ponto de vista: enquanto o agir educativo exige entre todos os que estão envolvidos, e enquanto a reflexão compartilhada sobre o agir educativo tem um significado formativo, sendo ela mesma uma forma de educação* (Bondioli e Savio, 2013, p.17).

O processo participativo da avaliação, portanto, não tem um caráter prescritivo, verticalizado ou autoritário, mas um caráter circular com a intenção de estabelecer o diálogo com diversos atores sociais que compõem o contexto educativo (pais, professores, crianças, coordenadores, gestores). O desafio é justamente abrir um diálogo reflexivo em direção a uma construção coletiva com o objetivo de aumento da qualidade da prática educativa.⁵

Goulart e Roth (2006) problematizam o conceito de participação e o definem como formas de aprendizagem na coletividade. A participação das crianças pode ser analisada em sua dimensão dialética, ou seja, a todo tempo as crianças se mostram no centro e na margem da atividade proposta. Dessa forma, o argumento principal é que não existe uma linha única que vai de uma participação a uma não participação, ou seja, o movimento é muito mais complexo e a participação central ou marginal constituem momentos não idênticos do mesmo processo (Goulart, 2005; Goulart e Roth, 2006). Embora esse argumento tenha sido desenvolvido no âmbito de uma pesquisa com crianças, entendemos que ele pode explicar também as formas de participação dos diversos adultos nos processos de avaliação de/em contexto, uma vez que promove a busca de uma qualidade negociada, sem que haja um modelo ideal e neutro para tal qualidade.

Para o grupo de pesquisadores de Pavia, a qualidade de uma prática educativa não é um dado a priori, mas é uma busca realizada a partir da participação e da avaliação de todos os responsáveis pelo cuidado e

pela educação das crianças em um contexto de Educação Infantil. Trata-se de um processo compartilhado e negociado com todos os envolvidos no sentido de “explicitar e definir de maneira consensual valores, objetivos, prioridades, ideias sobre como é a instituição, sobre como deveria ou poderia ser” (Bondioli e Savio, 2013, p. 23).

Nesse sentido, no processo de construção de um consenso acerca do que seria essencial a uma instituição educativa para a primeira infância, encontra-se um processo de reflexão e responsabilização em direção a uma busca de melhorias no atendimento prestado. Ou seja, o objetivo principal centra-se na promoção da qualidade, orientando o replanejamento da prática educativa.

A princípio, poderíamos pensar que, nesse processo de negociação da qualidade esperada da instituição, haveria a possibilidade de um “vale tudo”. Isto é, a instituição, interna e isoladamente, definiria o que considera como práticas educativas adequadas à primeira infância. Contudo, Bondioli e Savio elencam algumas consequências de uma concepção de qualidade baseada em um processo participativo. São elas:

- as educadoras/professoras não são as únicas ou as mais importantes responsáveis pelo processo educativo que é compartilhado também pelas crianças e pelas suas famílias;
- o esclarecimento dos “fins” para os quais os diversos atores sociais participam é indispensável para ressaltar a sua compatibilidade e a sua possibilidade de composição;
- igualmente importante é o esclarecimento dos valores que os diversos atores e grupos têm como referência e que influenciam o modo de conceber e realizar o processo educativo;
- o processo decisional, embora respeitando a especificidade dos papéis e das competências, é compartilhado, assim como a responsabilidade; a realização da finalidade formativa é uma tarefa comum;
- a interação é baseada na troca (de ideias, conhecimentos, informações, opiniões) e no debate;
- o processo é aberto ao exterior, em relação a todos os sujeitos ou grupos que podem nele ter interesse (Bondioli e Savio, 2013, pp. 34-35).

Nesse sentido, retomamos o conceito de contexto educativo, a partir do qual a instituição educativa não está isolada de outros contextos. O jogo social que se instaura na instituição relaciona-se com os contextos diversos como o contexto familiar e, acrescentamos, como o contexto mais amplo das políticas públicas.

Os instrumentos de avaliação assumem, como

dito anteriormente, um papel decisivo. Eles são validados e discutidos por toda a comunidade escolar. Nesse processo, reconhece-se e assume-se um pacto de qualidade negociada. As escalas podem assumir, assim, o papel de mediadores semióticos (Vygotski, 1931/2000) na construção deste pacto. O processo avaliativo não ocorre, portanto, em um “vazio”, mas está firmemente mediado pelos instrumentos e pelas concepções nas quais estão baseados, bem como pelos avaliadores/formadores externos.

Um processo de reflexão, conscientização e mudança institucional, em busca de um melhor atendimento a partir de indicadores cuja significação é compartilhada, não acontecerá de maneira “espontânea” e sem mediação. As práticas avaliativas instituem realidades, assim como qualquer outra ação humana. Desnecessário frisar que não avaliar, obviamente, também institui realidades. As questões que se apresentam são em que direção pretende-se avaliar e quais as consequências desse processo.

A avaliação da qualidade de um contexto educativo relaciona-se com a construção da identidade institucional, com os valores e práticas que definem uma instituição em particular, ao mesmo tempo em que a aproximam dos contextos mais amplos das políticas públicas educacionais, como pontuamos anteriormente. Indagamos como negociar questões locais, relativas ao contexto interno de cada instituição, com questões do contexto mais amplo que buscam a consolidação de uma identidade da primeira etapa da Educação Básica.

Descrevemos, a seguir, o contexto de realização da pesquisa bem como os debates coletivos com as professoras.

CONFRONTOS COLETIVOS EM UMA INSTITUIÇÃO DE EDUCAÇÃO INFANTIL

A Educação Infantil em Belo Horizonte é ofertada em diferentes formas de atendimento: uma rede pública própria do município (constituída, principalmente pelas Unidades Municipais de Educação Infantil⁶ criadas a partir de 2003), outra com instituições comunitárias (também conveniadas com o município) e outra particular.

As Unidades Municipais de Educação Infantil (UMEIs) são espaços projetados de acordo com as concepções de criança e educação condizentes com a proposta de educação da primeira infância da Prefeitura de Belo Horizonte (PBH). A construção de novas

UMEIs tem aumentado consideravelmente o número de crianças atendidas no município. No presente momento, final do ano de 2016, a PBH totalizou mais de 120 UMEIs, atendendo aproximadamente 60 mil crianças entre 0 a 5 anos de idade.

A UMEI pesquisada localiza-se na região centro-sul da cidade, cujas adjacências, em certo sentido, demonstram as contradições que caracterizam as grandes cidades brasileiras: a instituição encontra-se em uma zona fronteira entre um bairro nobre da cidade e um dos maiores complexos de favelas do município, o Aglomerado da Serra. Ao visualizarmos a paisagem do bairro das dependências da instituição, percebemos, de um lado grandes arranha-céus e, do outro, as casas que se “amontoam” no aglomerado.

A UMEI iniciou suas atividades em meados de agosto de 2012. A instituição atende 270 crianças de zero a seis anos de idade, oferecendo atendimento em horário integral (de 7h00min às 17h20min) às crianças com até três anos. Para as demais turmas, o atendimento é parcial (matutino, de 7h00min às 11h20min, ou vespertino, de 13h00min às 17h20min). Tal horário, sem dúvida, compõe o contexto das práticas educativas organizadas na UMEI, trazendo limites e possibilidades para o atendimento às crianças e suas famílias. Voltaremos a essa questão posteriormente.

O corpo docente da instituição é constituído por 54 professoras, sendo que 21 participaram diretamente da pesquisa. As profissionais participantes têm entre 24 e 63 anos de idade e desempenham, em sua maioria, carga horária de trabalho na instituição de 22h30min semanais. Seis professoras trabalham em horário integral na instituição investigada, perfazendo um total de 45 horas semanais. Onze professoras atuam em outra instituição e apenas cinco não trabalham em outro turno. A carga horária semanal de trabalho das professoras na UMEI é distribuída em 15h00min no exercício da função em sala de aula e 7h30min são de planejamento, estudo e lanche.

Todas as 21 docentes que participaram diretamente do estudo possuem formação em nível superior. Entre estas, a formação predominante se dá em cursos de Licenciatura plena na área da educação. Doze docentes declararam ter frequentado um curso de Pós-Graduação *Latu Sensu* em áreas correlatas ao campo da educação. As professoras possuíam tempos distintos de atuação profissional em educação e que variam entre dois anos e meio e 25 anos. O tempo de atuação especificamente em Educação Infantil variava entre um mês e 14 anos.

Nesse contexto, quatro professoras possuem entre

oito e catorze anos de experiência na Educação Infantil. Essas quatro profissionais, por já apresentarem uma trajetória construída na Educação Infantil, têm a possibilidade de trazer uma colaboração para o grupo que ainda se encontra em processo de construção de sua identidade profissional, assim como de saberes relativos da área. O grupo majoritário das professoras demonstra desejo de continuar sua formação, ampliando seus conhecimentos, saberes e fazeres no que diz respeito aos cuidados e à educação destinados às crianças de zero a cinco anos e oito meses que frequentam a instituição. Quando perguntadas sobre quais atividades ou cursos de formação continuada participaram no último ano, as docentes apontaram estratégias diversas, sendo que as atividades previstas no calendário escolar da UMEI são as mais utilizadas. Percebe-se, assim, a importância que podem assumir os momentos de encontros internos na própria escola. Esta ponderação nos remete, novamente, para a questão do tempo coletivo e do seu uso, seja para o planejamento e para o estudo ou, igualmente importante, para a construção de um grupo coeso que se reconhece nas práticas educativas com as crianças. A entrada de pesquisadores da universidade, com o papel de avaliador externo em uma Unidade Municipal de Educação Infantil é um momento delicado. Envolve uma aproximação cuidadosa e respeitosa. Cientes de que esta etapa do processo era crucial para o bom desenvolvimento dos trabalhos, procuramos nos aproximar de forma processual do grupo. Nossa entrada, além de causar expectativas, propunha uma mudança conceitual em relação ao processo de avaliação. Sabíamos que essa mudança não seria realizada apenas com uma apresentação verbal de princípios, mas iria ser problematizada à medida que a pesquisa ganhasse corpo na escola.

Essa forma de compreender a avaliação envolvia princípios ainda não vivenciados pela instituição, ou seja: i) buscava uma reflexão sistemática da prática pedagógica da escola e não uma estimativa do valor da instituição; ii) exigia uma participação efetiva de membros internos e externos à escola ao atribuírem pontuações aos itens avaliados e ao justificarem tal pontuação nos debates coletivos; iii) não se buscava um consenso de estimativa do valor das práticas analisadas, mas as discordâncias se mostravam bem vindas, uma vez que era por meio delas que poderíamos aprofundar a análise da situação; iv) ao avaliador externo não interessava somente o papel de atribuir valor ao que se observava, mas, principalmente, de cumprir com a função de facilitador/formador, con-

tribuindo para que a escola pudesse ter uma visão mais realista das práticas realizadas.

Com esses princípios em mente, encaminhamos para a instituição com o propósito de estabelecer uma escuta sensível do grupo e, a partir disso, criar estratégias para que essa nova concepção de avaliação pudesse fazer sentido para as professoras. Tal escuta foi fundamental. Logo nas primeiras reuniões para conhecimento do projeto e estudo das escalas, esclarecemos várias dúvidas acerca dos instrumentos e da metodologia da pesquisa. A principal dúvida apontada pelas professoras focalizou as relações entre os significados de uma avaliação do contexto institucional, realizada de forma negociada na instituição, e as avaliações externas e em larga escala.⁷ Aos poucos, ficou claro para o grupo que o processo estaria centrado na validação dos instrumentos italianos e da sua metodologia, bem como no debate coletivo acerca de alguns aspectos da prática educativa da UMEI. As perguntas “quem vai avaliar?” e “o que será avaliado?” surgiram em vários momentos desse encontro. Retomamos o objetivo da pesquisa, reforçando duas ideias que nos pareceram centrais: i) de que seriam as escalas a serem avaliadas e não a prática da escola, embora a avaliação desses instrumentos pudesse trazer elementos para a reflexão da prática pedagógica; ii) a avaliação das escalas fazia parte de um projeto nacional de reflexão sobre o processo de avaliação de contexto da Educação Infantil, processo esse que se fazia com a participação de todos. Ressaltamos, ainda, que a avaliação por meio da aplicação das escalas, seria realizada pelas pesquisadoras e pelas professoras concomitantemente. O comentário que se seguiu foi: “haverá diferença na pontuação atribuída pelos diversos sujeitos!”. Salientamos que esse é um dos pontos altos do processo: o debate em torno das semelhanças e diferenças entre as pontuações. Ressaltamos também a importância de um olhar externo à instituição, um olhar “não imerso” na prática, que possivelmente tornaria visíveis questões já naturalizadas no contexto institucional.

A avaliação de contexto exigia uma imersão na escola por parte dos avaliadores externos, o estudo sistemático dos instrumentos por todos os participantes, assim como a observação das turmas e a participação em reuniões coletivas. Uma dúvida que surgiu no grupo relacionou-se com os diversos tempos da pesquisa: o tempo de estudo dos instrumentos, o tempo para as observações nas turmas, o tempo para as reuniões e debates coletivos. Haveria “tanto tempo assim” em uma pesquisa cujo trabalho de campo

deveria ser realizado em menos de um ano? Esse foi um ponto que enfrentamos em conjunto com o grupo, pois a questão temporal mostrou-se delicada não apenas para o momento da pesquisa em si, mas, principalmente, no cotidiano institucional.

Para além da conversa sobre as dúvidas do processo de pesquisa, um ponto essencial para a construção de uma relação de confiança com o grupo foi a apresentação de um vídeo relativo a uma pesquisa realizada por Maria Inês Mafra Goulart e colaboradores (Goulart e Roth, 2010; Roth, Goulart e Plakitsi, 2013) com o objetivo de realizarmos um exercício de observação e de análise de uma prática pedagógica com o grupo de professoras. Neste vídeo,⁸ estão registradas algumas atividades desenvolvidas por uma turma de cinco anos em torno de um projeto de educação científica. Após assistirmos a trechos deste vídeo, as professoras discutiram, em duplas e trios, qual pontuação seria dada de acordo com o item 28 da escala AVSI, lido e discutido anteriormente. Com todo o grupo, cada dupla/trio justificou a pontuação que atribuiu. Foi um exercício fundamental, uma vez que possibilitou o debate sobre os diferentes pontos de vista em relação à mesma situação. Assim, as professoras começaram a se sentir mais confortáveis e confiantes com o processo de justificar e confrontar opiniões de forma coletiva. Esse exercício teve como pressuposto o fato de que uma mudança conceitual necessária para a compreensão da avaliação de contexto negociada e participativa não se faria apenas com informações, mas com uma prática refletida. Optamos por iniciar os debates com a observação de uma prática externa à própria instituição para que as professoras ficassem à vontade para pontuar e debater.

Ressaltamos a importância da escrita de justificativas dos motivos pelos quais determinadas pontuações foram escolhidas. Isso porque, na metodologia proposta pelas escalas italianas, como explicitado nos artigos anteriores deste dossiê, cada descritor recebe uma nota que deverá ser justificada por quem a emitiu. Esse material, a nota e a justificativa, servem de parâmetro para a discussão do item durante as reuniões. Portanto, o processo de avaliação individual de cada professora é seguido de uma discussão coletiva com o grupo.

Essa abordagem inicial foi fundamental para o estabelecimento de uma relação de confiança e de constituição de um grupo de trabalho onde todos se sentiam à vontade para participar. Por meio de um diálogo respeitoso, os consensos, os dissensos e os confrontos tinham como perspectiva o conhecimento

da realidade da UMEI, bem como das infinitas possibilidades de melhoria da qualidade do serviço.

Para realizar o estudo e a aplicação dos instrumentos de pesquisa, passamos por um intenso processo de negociação de agenda com a gestão da escola. Embora a diretora e a coordenadora afirmassem o desejo de que a pesquisa integrasse o trabalho na escola naquele semestre, não foi fácil conseguirmos tempo e espaço para o desenvolvimento de nossas tarefas. Ao final desse processo de negociação, tivemos sete encontros com as professoras, além de seis dias de observação nas turmas participantes⁹ que totalizaram 50 horas de observação.

Os primeiros encontros tiveram como objetivo o conhecimento do projeto da pesquisa e a aproximação com os instrumentos italianos. Discutimos pressupostos, uma nova concepção de avaliação de contexto, participação e qualidade nas instituições de Educação Infantil. Esses encontros também serviram para organizarmos o grupo de professoras que iriam participar efetivamente tendo suas salas observadas e avaliadas tanto por elas mesmas quanto por nós, avaliadores externos. Foram nessas primeiras reuniões, como já pontuado anteriormente, que se estabeleceu um clima de amizade e confiança essencial para o prosseguimento dos trabalhos. Em seguida, dedicamo-nos ao estudo dos instrumentos. Ao longo das discussões e leituras das escalas, discutimos dois aspectos. O primeiro deles foi relativo à pertinência de cada item do instrumento para a construção da qualidade do contexto educativo. O segundo aspecto voltou-se para os limites e as possibilidades da concretização desses mesmos itens na prática educativa institucional. Este exercício foi particularmente formativo, pois o instrumento fez a mediação entre a análise do que acontecia na realidade da escola e a possibilidade real das instituições de Educação Infantil de avançar a qualidade dessa mesma prática educativa. Ficou claro, nesse momento, o potencial de debate proporcionado pelo instrumento.

Outra estratégia utilizada por nós foi o estudo do papel dos descritores presentes em cada um dos itens das escalas. O grupo de professoras percebeu que o descritor seria um parâmetro, porque, apesar de ser negociado e construído, o parâmetro descreve a produção do conhecimento de ponta em relação a uma determinada área servindo de diálogo com a prática de cada escola. Esses parâmetros orientam a discussão com o objetivo de tomarmos consciência da prática desenvolvida com as crianças e, em um processo de responsabilização, de traçarmos um projeto que bu-

sca avançar aspectos dessa mesma prática. Assim, o grupo percebeu que as escalas representam o acordo máximo produzido pela comunidade de profissionais da área (pesquisadores, professores).

A partir desse debate, discutimos cada um dos descritores, como por exemplo, aquele que comanda toda a área II do instrumento AVSI: As atividades profissionais. No debate coletivo, as professoras chegaram a um consenso de que a profissionalidade docente¹⁰ não é dada, nem é somente aprendida em um curso superior. Ela é construída cotidianamente, por meio de um processo de reflexão sobre a prática, com os pares, com outros profissionais que dialogam com os professores, assim como com a pesquisa e a inovação. As professoras deram exemplos de oportunidades de diálogo com diversos especialistas. Uma das professoras comentou:

Professora Denise: Sinceramente, eu não levei em consideração essa parte cinza [o descritor]. Eu li superficialmente e fui para a parte branca [itens] porque pra mim a parte mais importante era a parte branca. Mas, essa parte que fala da troca de pontos de vista contínuo [...], eu concluí diversas vezes que isso não acontece. A gente não tem esse tempo pra trocar com os colegas, com outras pessoas dentro da escola, seja numa situação micro ou numa situação macro.

Maria Inês: Aqui você está tendo a oportunidade. Por exemplo, o que as meninas foram fazer lá [referindo-se a apresentação de duas turmas em um evento promovido pela prefeitura: “Seminário Infância na Ciranda da Educação”¹¹]. Qualquer troca é uma troca. Não é preciso ser algo formal.

Professora Denise: Pois é. Eu não sei todas, mas eu só fiquei sabendo dessa apresentação no “Ciranda” só agora. [...] Nem dentro da própria escola a gente tem esse tempo para a divulgação.

Professora Adriana: Mas está lá naquele quadro lá [referindo-se à sala das professoras].

Maria Inês: Todo fazer do cotidiano deve ser levado em conta. É uma comunicação precária, mas ela existe. Professora Amanda: Para um pequeno grupo, mas ela existe.

Maria Inês: Pois é. Fica pregado lá, mas ninguém lê. Isso é que é a realidade. Então, na hora de avaliar, não pode ser: ou temos o ideal, ou não temos nada. Não é, ou tudo, ou nada. Por exemplo, comunicação na escola. Tem. Mas que tipo de comunicação? É isso que nós temos que tomar consciência. É precário, mas tem. A escola sai, a escola vai comunicar lá fora, dialoga. É truncado, mas isso é que é a realidade. [...] é preciso focar no que realmente é.

Sandro: Tem partes do cotidiano que a gente não pausa para pensar sobre ele.[...] o cotidiano é muito fluido e a gente não para pra refletir. Por isso é bacana esse tempo que temos aqui.

(Debate coletivo. 20/09/14. Grifos nossos).

Importante destacar este episódio para que possamos analisar o potencial do instrumento, bem como o papel do formador ao propor questões, desafiar concepções pré-estabelecidas e elaborar sínteses do que foi dito. Apenas com a leitura do primeiro descritor, o grupo teve oportunidade de discutir sobre sua prática, tomar consciência das pequenas ações que compõem o cotidiano e entender que a realidade é a constatação do que existe de fato, sem idealização ou desqualificação do que ocorre na UMEI. O tempo existe, a comunicação existe. Mas, o que temos feito para torná-los produtivos? Que tipo de profissionalidade é construída nas práticas que realizamos em nosso cotidiano? Quais são os usos do tempo que temos? Salientamos a importância do instrumento para nos ajudar a refletir sobre a realidade tal como ela é, sem mascarar-la, sem idealizá-la. As falas abaixo também reforçam a capacidade de reflexão das professoras em diálogo com o que as escalas propõem:

Professora Helena: A gente consegue olhar... Eu principalmente que tenho uma visão muito extremista das coisas...Hoje, a gente vai ter que levar esse documento [AVSI] como uma estratégia do saber que nada vai ser: ou vai acontecer, ou não está acontecendo! Porque eu tenho muito essa coisa: ou a coisa acontece da maneira que tem que ser ou, pra mim, é descartável, entendeu? Eu sou assim. O que eu pude perceber de todas as dúvidas que eu tinha do instrumento é: independente de como está acontecendo, avaliar o que está acontecendo, mesmo que não satisfaça meu desejo ou o que eu acho que seja o ideal de estar acontecendo. Eu tenho que partir desse ponto para avaliar o que está acontecendo e, daí, tirar o que eu preciso melhorar. Aprendi muito hoje.

[...] Professora Marina: Fazer esse estudo em grupo [...], a gente vai enriquecendo esse olhar. (Debate coletivo. 20/09/14. Grifos nossos).

Nessas falas, fica perceptível que o debate em grupo é fundamental para a reconstrução de novos olhares e de novos saberes. Fundamental também para que o grupo de professoras comece a olhar a realidade de sua prática, sem idealizações ou desqualificações: “independente de como está acontecendo, avaliar o que está acontecendo, mesmo que não satisfaça meu desejo ou o que eu acho que seja o ideal de estar acontecendo”.

Esse é o ponto de partida para se negociar a qua-

lidade que se pretende na prática escolar. É essencial para que, situados nessa realidade, o grupo possa fazer melhores escolhas dos próximos passos a serem dados. Ou seja, as escalas, como “*ponto de partida*”, aliadas a um “*estudo em grupo*” materializado em um debate coletivo, podem se constituir como o primeiro passo para o avanço das práticas educativas.

Após o estudo das escalas, partimos para a observação e pontuação das práticas realizadas nas turmas de crianças desde o berçário até a turma de cinco anos. A observação nos ajudou a entender melhor a instituição e trouxe muitas questões, para todos nós, que foram discutidas nos encontros de restituição com o grupo. Foi dessa forma que a categoria tempo começou a emergir e se apresentou como essencial para uma reflexão mais aprofundada. Já havíamos discutido, nos primeiros encontros, a existência ou não de tempo para estudo e reflexão entre as professoras. Com a entrada nas salas de aula percebemos o tempo alongado de permanência das crianças¹² na escola, aspecto que será discutido mais adiante.

Com a observação das turmas, três aspectos foram destacados: i) a organização dos diversos tempos; ii) a dificuldade de se elaborar planejamentos coletivos, embora tenhamos visto a presença de planejamentos individuais; iii) um clima de muita agitação, o que provoca muito cansaço para as turmas de horário integral, no final do dia. Esses aspectos foram debatidos nos encontros de restituição com o grupo.

Os encontros para discussão do que havia sido observado pelas professoras e por nós, avaliadores externos, foram o ponto alto do trabalho da pesquisa. Por meio da discussão dos itens das escalas, pudemos destacar questões relevantes para a reflexão da prática pedagógica, a saber: Por que se faz (a referida prática) e como se faz? Como se poderia fazer melhor (a prática que estava em discussão)? As escalas nos ajudam a ver melhor a realidade na qual estamos inseridas? O debate foi extremamente rico e mostrou o potencial dos instrumentos como mediadores que possibilitam a reflexão sobre a prática pedagógica.

Um dos pontos do debate que exemplificam essa afirmação refere-se ao contraste na pontuação de um item sobre o respeito à intencionalidade da criança (item 3 da escala ISQUEN). O debate se concentrou em torno de uma rotina que é estruturada e na qual as crianças têm certa liberdade de escolha entre as diversas atividades organizadas pela professora.

Professora Marina: Você tem direito de escolha dentre algumas opções. [...] Tem alguns momentos que são definidos [...]. Observando isso, eu achei realmente que tudo

isso [os itens a, b e c] está dentro do que é trabalhado.

Vanessa: A curiosidade da criança? Os interesses?

Professora Marina: É... Por isso, eu falei que estão todos contemplados. [...] Elas querem cantar sempre a mesma música. Você chama para a rodinha, elas já começam a [música] da Borboletinha na mesma hora. [...] E aí, a gente vai propondo, o que o outro quer, vamos ver essa outra música aqui também.

(Debate coletivo. 25/10/15).

Aqui, a professora consegue trazer um exemplo da prática em que há um movimento de acolhimento dos interesses das crianças e, ao mesmo tempo, uma proposta de ampliação dos conhecimentos que a criança traz. A seguir, a pesquisadora busca escutar o ponto de vista de Daiane, professora da mesma turma do turno da manhã.

Professora Daiane: Essa questão, eu fiquei um pouco na dúvida... porque... é...

Vanessa: Vamos só entender... Você marcou o 3, a letra b, “as habilidades incipientes de cada criança e oferecer sugestões de atividades”

Professora Daiane: É... Mas eu fiquei pensando, acho que no geral muito mais pelo Juan. [criança com deficiência visual] E tipo, eu vou para o pátio. Qual é... E o quê que eu dou de possibilidade para ele? Nenhuma.

Vanessa: Entendi.

Professora Daiane: E aí, eu não consegui [marcar as outras letras].

Vanessa: Você não pensou no contexto como um todo, mas especificamente nele... Não está sendo, do seu ponto de vista, atendido nem oferecidas novas oportunidades, diferentes, para ele ampliar o seu crescimento e o seu desenvolvimento, é isso?

Professora Daiane: Ao mesmo tempo, não tem essa diversidade toda para todos. Eu não consegui ver isso...

Professora Marina: Das três [opções] eu achei que um pouquinho de cada estava (atendido)...

Vanessa: Você quer comentar, Livia?

Professora Livia: Da materialidade... Eu acho assim, a meu ver... Falta essa questão da materialidade...

Vanessa: Para oferecer essa gama maior para que as crianças possam escolher, ampliar...

Professora Daiane: Não só de materiais, assim, mas como até a gente estava conversando, dependente dos pátios, os espaços, não tem, né? Só tem a exploração, só física, o espaço, mas não tem nada para fazer uma interferência ali com a criança, alguma coisa para estimular, então... Fiquei um pouco perdida [para pontuar a escala].

(Debate coletivo. 25/10/15).

A professora Daiane também consegue justifi-

car sua posição: aquilo que é oferecido ao Juan não permite que ele “possa colocar, ampliar, definir e prosseguir o que deseja fazer” (letra c, item 3, escala ISQUEN) e completa “não tem essa diversidade” para as outras crianças também. A questão, então, foi evidenciada por meio de uma referência à criança com deficiência, mas pôde ser estendida às outras crianças que, da mesma forma, frequentam espaços onde “não tem nada para fazer uma interferência com a criança”. É perceptível uma ligeira modificação na posição da professora Marina que argumentou que “um pouquinho estava sendo atendido”.

O debate prossegue e a pesquisadora comenta que estava sendo colocada em questão a organização do espaço, ao que o grupo concorda. O tema do trabalho coletivo retorna em um comentário de uma professora, “muitas iniciativas são individuais”. Ou seja, há alternativas que, contudo, não se constituem em um projeto coletivo. Seria necessário, então, “pensar mais na própria prática, né? A gente está tão inserida nela, né?” (fala da professora Tânia). Reafirma-se, assim, a importância do diálogo estabelecido com a mediação da escala, bem como com o papel do formador/avaliador/pesquisador.

Outro trecho que ilustra bem o potencial das escalas refere-se ao debate sobre a documentação promovido pelas professoras que utilizaram o AVSI:

Professora Wanda: Eu poderia ter colocado 1 ou 2. Eu desconheço esse procedimento em relação à escola (referindo-se ao item que aborda a documentação). Eu sei que tem coleção de fotografia, desenhos, não sei o quê... Eu sei que a escola tem isso guardado, como documento, (...) mas são poucas coisas, e só. Por isso que eu coloquei essa nota. (Essa professora deu nota 1 para documentação, enquanto outras deram nota 7). (Debate coletivo. 25/10/15).

Nesse momento, lemos novamente o item na escala para que pudéssemos refletir melhor sobre essa questão. A documentação é entendida, no AVSI, como algo que é realizado, de forma sistemática, individual e coletivamente na instituição. As professoras comentam que existem documentos sobre as crianças, anamneses e etc. O debate prossegue:

Sandro: Documentar é construir uma narrativa que conte a história das crianças na instituição. Passam-se os anos e esse registro tem que dar conta, se bem equipado, se bem catalogado, [...] de mostrar esse desenvolvimento das crianças e esse desenvolvimento da instituição.

Maria Inês: Esse é um parâmetro para discutirmos o que é a documentação. E vocês, o que pensaram para

dar nota 7, 8? Vamos ver?

Professora Kelly: Eu dei 2. Eu até justifiquei aqui. O trabalho só é documentado através de fotos, mas há algumas tentativas de se organizar... De se guardar algum tipo de atividade, mas sem organização, sem espaço próprio... Aqui fala em organização em guardar por data, quer dizer... Eu estou entendendo uma coisa mais ampla.

Professora Adriana: A partir desses olhares diferenciados, eu estou documentando. Tanto aqui quanto... Já aconteceram várias vezes da gente registrar e levar isso, né? Pra gestão, pra coordenação. É feito um trabalho todos os dias, tem o portfólio, tem os registros... Tem a secretaria que documenta a vida da criança...

Professora Helena: Tem o PPP com a história da instituição...

(...) Professora Adriana: Então, não é uma coisa largada. É por isso que eu coloquei 7.

Professora Kelly: Adriana, você entendeu?... Esse registro de secretaria, mas também o seu, individual.

Professora Marta: Eu entendi aqui, da instituição. Por exemplo, não de todas as crianças, mas a instituição vai guardando ano a ano, trabalhos das crianças que mostram como é a linha de trabalho da escola. Eu entendi assim.

Professora Adriana: Mas quando ela faz o diário, a gente guarda o relatório da criança, a vida da criança tem que estar ali. Nesse momento que eu recebi (referindo-se quando ela começa a trabalhar com a criança) até o momento que... Não joga fora, joga?

Professora Helena: Não.

(Debate coletivo. 25/10/15).

Lemos novamente o item como estratégia de ampliação da reflexão em curso. Então, as professoras comentaram que elas tiveram uma compreensão diferente quando leram o item pela primeira vez.

Professora Helena: Amanda, não tem nada que justifique... Nada que justifique um 7 ou 8.

Professora Amanda: Eu coloquei 3... Eu coloquei 3.

Professora Helena: Eu estava falando com as meninas, a maioria dos textos, eu tinha uma justificativa em algum lugar [referindo-se ao fato de que todas as notas que ela deu tinham uma justificativa]. Hoje... [rindo muito] esse [referindo-se ao item documentar] é o único que não tem nada [ou seja, foi o único item que ela pontuou, mas não justificou]. Eu botei 8 e não sei de onde que eu tirei isso!

Professora Marta: Eu coloquei 7 e entendi o mesmo que ela. Eu registro, observo... Eu vi o individual, não da instituição.

Professora Marta: Mas agora eu entendendo que é

uma história, de um processo desse aluno, desde que ele entra na escola. Só o relatório não é, são atividades, até diagnóstico dele...

Sandro: Na entrevista você pontuou isso, que usa o portfólio, que você tinha várias estratégias, em sala, pra documentar.

Professora Marta: Agora vendo o que vocês estão falando, até a questão da aprendizagem do aluno com o avanço dele.

Maria Inês: Então, nós concluímos que já existem algumas práticas de documentação, mas não são feitas de forma regular, com um encontro de professores ou especialistas. Ainda não se pensa na documentação como uma história da escola. Ainda é uma coisa individual, mas esse individual não fica só na sala, vai para as paredes da escola. Então, essa documentação já é visível, que conta a história das salas nas paredes, mas depois das paredes, o que se faz?

Professoras: Coloca no portfólio.

(Debate coletivo. 25/10/15).

Este foi um momento privilegiado para observarmos a maneira pela qual, por meio de um confronto coletivo propiciado pelos formadores/avaliadores com base na leitura do descritor, o grupo vai tomando consciência de sua ação, em diálogo com o instrumento. Expressões como “você entendeu...”, “eu entendi assim”, “a vida da criança tem que estar ali” “não joga fora, joga?” “eu botei 8 e não sei de onde tirei isso” são indicadores de um momento em que uma percepção mais aguçada da prática emerge e possibilita a construção de novos sentidos e que se aproximam dos significados propostos pelo texto do instrumento. Esse movimento empreendido pelas professoras deixa claro o papel provocador da escala e o papel do formador. Criaram-se oportunidades de uma articulação entre o que se faz cotidianamente e a busca de uma maior qualidade para o serviço. O ato de documentar, embora incipiente e de uma forma pouco problematizada, já estava presente no cotidiano das professoras. Tanto que as notas foram as mais discrepantes. Interessante o fato de elas comentarem que não haviam entendido nada do que estava sendo debatido naquele momento, quando leram o documento. Esse foi um momento exemplar de problematização de uma prática que ainda não havia sido pensada. Nesse sentido, avaliamos que o instrumento foi crucial para detonar a discussão sobre a qualidade do trabalho empreendido por aquela UMEI.

A discussão sobre a temporalidade também foi crucial no debate com as professoras. Foi o aspecto que mais nos chamou a atenção tanto na fala das pro-

fessoras quanto na observação de suas práticas. Por esse motivo, na próxima seção, daremos destaque à questão do tempo (ou das diferentes temporalidades presentes no cotidiano da UMEI) como um dos elementos constitutivos da qualidade do trabalho desenvolvido nas escolas de Educação Infantil.

O TEMPO NO CONTEXTO INSTITUCIONAL

O tempo tem sido uma categoria pedagógica pouco explorada por professores e pesquisadores no âmbito da Educação Infantil (Bondioli, 2004). Não se trata apenas de pensar a racionalização (em termos temporais) do cotidiano de creches e pré-escolas – à qual denominamos, no Brasil, como rotina (Barbosa, 2006). É igualmente importante conceituar o entrecruzar das cadências e ritmos de vida de docentes (Teixeira, 1999) e crianças (Nigito, 2004) que convivem no cotidiano desses espaços educativos. Para Bondioli (2004, p. 17):

O tempo, entendido como modalidade com que a vida cotidiana na escola é ritmada e distribuída na sucessão de episódios que a caracterizam, o tempo, como aspecto da complexa ecologia dessas instituições, não parece ser objeto de atenção espacial nem no âmbito da pesquisa nem nas reflexões das professoras sobre a prática. Percebido como mero receptor de episódios dotados de significado educativo, como um “acessório” pedagogicamente irrelevante ou como um mero elo organizador, não é pensado nem projetado como um instrumento potencial de gestão educativa.

Cabe, portanto, refletir sistematicamente acerca das distintas temporalidades que se amalgamam no interior da métrica que rege os tempos escolares, conectando “o tempo do professor [e], o tempo para o professor” (Teixeira, 1999, p. 105 – grifos nossos). Desse modo, ao longo do trabalho de campo, o uso dos instrumentos evidenciou distintas temporalidades que se articulam, concorrem e se entrecruzam no cotidiano da instituição de Educação Infantil. Assim, os instrumentos, para além de demonstrarem seu potencial no que concerne à construção coletiva da ideia de qualidade no interior do contexto da UMEI, evidenciaram os muitos tempos que compõem o tempo escolar (Teixeira, 2010) de adultos e crianças que convivem em contextos públicos de cuidado e educação. Em nosso estudo, o tempo emergiu como uma categoria de análise constituída de duas dimensões distintas: por um lado “o tempo institucional, a organização do dia-a-dia, o seu ritmo, a distribuição dos episódios

e o fluir de um episódio para o outro” (Nigito, 2004, p. 43); de outro lado, encontra-se o tempo subjetivo, isto é, a vivência rítmica temporal de crianças e professores que se entrecruzam em alguns momentos e correm em outros. Segundo Gabriella Nigito (2004), o tempo, enquanto categoria sociológica possui uma configuração que envolve dois polos: a subjetividade dos sujeitos e os sistemas simbólicos culturalmente acumulados. Nas palavras dessa autora:

O “Tempo” como objeto de análise apresenta-se desde os primórdios nas ciências sociais em sua configuração bipolar, se considerarmos que se trata de uma categoria cognoscitiva socialmente construída; categoria que envolve, portanto, por um lado, a subjetividade individual, e, por outro, o conjunto dos significados culturais e sociais. Alguns sociólogos observam que a ordem temporal normativa das instituições públicas e a ordem simbólica das subjetividades individuais são sistemas não comunicantes (Nigito, 2004, pp. 43-44).

Compreendemos, desse modo, que a organização temporal das instituições de Educação Infantil não depende única e exclusivamente das normas de uso, gestão e organização das cadências escolares, mas também da apropriação que adultos e crianças fazem dos compassos e dos ritmos da vida cotidiana que se desenrola no interior das creches e pré-escolas. Com isso, queremos enfatizar que a construção de um sentido de tempo (coletivo e compartilhado) por parte dos docentes é fortemente influenciada pelo modo como ele é conduzido (Nigito, 2004), organizado e apropriado cotidianamente. Desse modo, reiteramos: os instrumentos por nós utilizados no âmbito da pesquisa de campo se configuram como uma potente metodologia de observação e leitura do dia-a-dia das instituições educativas (Bondioli, 2004) que possibilitam também a apropriação e construção de um sentido compartilhado de tempo coletivo.

Partimos do pressuposto que a cadência do cotidiano educativo na UMEI investigada envolve várias dimensões, entre elas: i) os eventos que se sucedem na organização das práticas educativas com as crianças; ii) os momentos de planejamento individual e/ou coletivo do grupo profissional e iii) a duração das jornadas diárias, tanto das crianças quanto das suas professoras. Essas três dimensões foram alvo das nossas observações na UMEI, bem como de intensos debates coletivos, e provocaram momentos importantes de tomada de consciência no grupo investigado.

Em relação à primeira dimensão, a sucessão de eventos nas práticas educativas, retomamos um momento do debate coletivo em que discutimos as

pontuações relativas à turma de crianças de um ano de idade. Estávamos discutindo as concepções de crianças que embasariam as práticas cotidianas (item 1, escala ISQUEN).

Vanessa: (...) Em alguns momentos, eu consegui perceber determinadas questões... Por exemplo, em determinados momentos, eu percebi uma concepção de criança sendo atuada na prática como uma criança sujeito de diálogos, aquela criança com a qual a gente pode conversar, com a qual a gente pode negociar. (...) Por exemplo, no momento de roda, de uma contação de história, especificamente da Bruxa. (...) Estava contando história, estava conversando, falando, perguntando, as crianças recontando a história. Então, era um momento em que havia essa troca. Em outros momentos, eu percebi as crianças, uma concepção de criança como objeto de cuidados, exclusivamente. Por exemplo, no momento do sono. A criança podia ou não estar com sono, aquele momento era o momento delas serem acordadas, independentemente do que elas estavam comunicando de sono... (...) Vocês foram delicadas, acordaram as crianças (...) elas foram andando e...

Professoras Livia e Marina: Gabriel e Artur...

Todas: risos

Vanessa: E desmontaram...

(Debate coletivo. 25/10/14. Grifos nossos).

Vemos aqui uma intervenção mais longa da formadora/avaliadora. Percebe-se uma tensão frente às diferentes concepções que embasavam as práticas observadas. Era necessário enfrentar esta tensão e apresentá-la ao grupo. O debate que se seguiu foi interessante, uma vez que as professoras refletiram sobre os momentos de cuidado – hora de acordar para lanchar – se sobrepondo às necessidades e aos desejos manifestados pelas crianças, que gostariam de continuar dormindo. Como conciliar os horários institucionais com os ritmos individuais das crianças? O que seria possível fazer em uma instituição que atende a 270 crianças? Os momentos de alimentação poderiam ser mais bem organizados, com as crianças sendo alimentadas nas próprias salas? Comentamos que isto aconteceu na turma com crianças de dois anos e que, talvez, pudesse acontecer com mais frequência em outras turmas.

Vanessa: Será que isso seria uma ação interessante de ser feita? Será que isso ajudaria a esse respeito? Por exemplo, na turma de um ano, tem criança que está dormindo, tem criança que está acordando, se não seria uma forma, o cafezinho da tarde (...) fosse nas salas. Isso ajudaria?

Professora Marina: Mas aí aquele que está dormindo

não iria comer naquele horário (...) Aí a gente volta para (a questão) um profissional só. Você está trocando uma criança, uma está acordando, a outra está lanchando, aí um vai querer pegar o lanche, eles ainda têm muito isso, da minha vontade daquele momento, e você conversa, repete, repete, para tentar criar isso da espera, da calma, mas para alguns é muito mais difícil e demorado esse processo. Assim, uma profissional em sala, imagina uma para essa situação...

(...)

Vanessa: É complexo, mas eu não sei se eu concordaria com você, que é impossível.

Professora Marina: Ah... Não, impossível nunca é...

Vanessa: É difícil, mas talvez não seja impossível. Talvez essa não seja a solução, essa ideia que eu vi aqui acontecendo... Mas que, pelo que está sendo colocado, não está sendo a melhor forma para uma qualidade de atendimento dessas crianças neste contexto. E a questão é: como a gente poderia fazer melhor?

(...)

Vanessa: (...) há um incômodo aí, há uma questão em relação à organização desse contexto, e o que talvez seja necessário seriam conversas mais prolongadas e uma outra forma de atendimento a essas crianças. Parece que está tendo um consenso de que do jeito que está...

Professora Livia: não está bom...

Vanessa: Não está tendo consenso no que vamos fazer para melhorar, a gente pensando em termos da qualidade, dos direitos das crianças e das professoras, como que a gente vai fazer para aumentar essa qualidade.

(Debate coletivo. 25/10/14. Grifos nossos).

Aqui, o tempo se configura em uma tensão entre a organização da sucessão de eventos no dia-a-dia educativo (dormir, lanchar, escovar os dentes, ir para o parquinho e etc) e a necessidade institucional de que todas as crianças devessem fazer tudo isso juntas, ao mesmo tempo e da mesma forma. É possível perceber, nesse longo trecho, um início de negociação entre aquilo que é impossível, possível e desejável. Chegamos a um consenso de que “do jeito que está... não está bom”, apesar de ainda não conseguirmos construir um acordo sobre o que poderia/deveria ser modificado em prol de uma maior qualidade do contexto institucional. Organizar as diversas temporalidades nos contextos educativos é uma tensão que se apresenta não apenas para a UMEI investigada, mas também para várias instituições (Neves, 2010).

O debate sobre os momentos de planejamento individual e coletivo, segunda dimensão temporal que

gostaríamos de destacar, tornaram-se mais prementes no debate que aconteceu no Grupo de Trabalho do AVSI. O grupo iniciou a discussão a partir de dois itens da área II desta escala: planejar e programar. Sentimos necessidade de voltar ao descritor para termos mais clareza do que a escala definia por um e outro item. As notas dadas pelo grupo para esses itens variavam entre 3 a 7 pontos. Em seguida, cada professora lia a justificativa para a nota que havia dado. A leitura desses descritores e dos itens pontuados pelas professoras proporcionou um amplo debate. As justificativas das professoras apontavam uma prática de planejamento individual, sem que houvesse muita possibilidade de troca entre aquelas que partilhavam a mesma sala de aula. As justificativas foram acompanhadas de muitos relatos da prática. Procuramos estimular o debate pontuando afirmativas, fazendo questões para que elas pudessem explicar melhor o que estavam expondo. Em dado momento, uma das professoras justificou:

Professora Helena: Nós não temos nem tempo pra isso (referindo-se ao tempo para planejamento). O pouco tempo que temos pra ficar juntas é pra passar informação. (...) Não temos tempo para sentar e fazer um planejamento. A gente não tem esse tempo.

Maria Inês: Mas vocês têm uma hora por dia!

Professora Helena: É, mas o tempo em que eu estou em planejamento, ela (referindo-se à professora que divide a docência da turma com ela) está em sala.

Professora Amanda: Não é com a professora que trabalha comigo.

Maria Inês: Só para eu entender. Vocês têm uma hora por dia só para planejar as coisas. (...) Um tempo específico para isso. Como é o uso desse tempo?

Professora Helena: Como eu não fico só na turma da Wanda, fico em outras também, eu aproveito para fazer o meu planejamento. Faço um planejamento individual. Atividades que eu vou aplicar em cada uma das turmas que eu vou estar. Muitas poucas vezes eu tenho oportunidade para trocar com outro professor, para planejar alguma coisa que eu vou trabalhar junto. No meu caso específico que trabalho com a linguagem musical, (...) meu trabalho é específico e eu não tenho muito como trocar. Então a gente não tem tempo, mesmo tendo esse tempo de uma hora por dia pra planejar, a gente não tem tempo pra sentar com a colega da sala para planejar.

Maria Inês: Seria assim? Tempo vocês têm.

Todas: Isso.

Maria Inês: O que vocês não têm é uma organização desse tempo de forma que as professoras dessa mesma

turma possam se encontrar no tempo que vocês têm. É isso?

Todas: É isso.

Maria Inês: Então é por isso que vocês fazem o planejamento sozinhas. Então, a primeira tomada de consciência é: a gente tem tempo.

Professora Amanda: É... Temos tempo (risos)

Professora Helena: Muito tempo.

Maria Inês: Tempo pra planejar, pra refletir, pra estudar... Mas é um tempo que só é usado individualmente. E com outros professores que estão lá (na sala das professoras) no mesmo tempo que vocês?

Professora Amanda: Fazemos troca, às vezes.

Professora Helena: Para fazer esse trabalho aqui (referindo-se ao trabalho com a escala), eu, a Dani e outras meninas nos reunimos no horário de projeto pra discutir. (...) A gente conseguiu se organizar pra fazer. (...) e foi muito bom. Ajudou a esclarecer muita coisa.

Maria Inês: Olha, então o instrumento ajudou em uma coisa bacana. Ajudou a juntar vocês, em um tempo que geralmente vocês estão fazendo coisas sozinhas, e proporcionou um momento de debate.

Professora Amanda: E acontecem também as formações, não é? Nesse horário. Formação que vem de fora: de música, de artes. Nesses últimos seis meses, a verba que vem do PAP¹³ permitiu formações duas vezes na semana, até três vezes na semana. São coisas coletivas. Todas as professoras participam.

Maria Inês: Então, duas coisas: a gente tem tempo. O tempo é usado individualmente para planejamento e eventualmente coletivamente para fazer as formações específicas.

(Debate coletivo. 25/10/14. Grifos nossos).

Mais adiante, procuramos abrir espaço para que a professora Miriam pudesse justificar a nota 7 que havia dado para este item, pois foi a nota mais discrepante. Miriam apresenta sua justificativa e, em um dado momento, diz: “a gente não tem tempo para planejar...” Imediatamente é corrigida pelas outras professoras que dizem: “tempo nós temos, o problema é como esse tempo é organizado”. Torna-se visível aqui a reflexão provocada pela intervenção anterior da formadora/avaliadora (“a gente tem tempo”). Tal intervenção é tomada como um recurso pelo grupo e provoca uma tomada de consciência sobre os diversos usos desse tempo.

A professora Adriana também, ao justificar sua nota, vai se conscientizando de que pontuou esse item da escala pensando apenas em um planejamento individual que é feito por ela, desconsiderando o processo de construção conjunta do ato de programar

e planejar. Mais adiante, Sandro, em seu papel de formador/avaliador, abre novo questionamento:

Sandro: Agora, vocês consideram que ter esse momento com os pares, seja diário ou semanal, seria um ponto relevante para o aumento da qualidade?

Professora Adriana: Claro!

Duas professoras coletivamente: Com certeza!

Sandro: Eu acho que esse é que é o ponto. O que as escalas vão nos mostrando é isso. Onde o trabalho avança e o que é preciso para avançar mais.

(Debate coletivo. 25/10/14).

Este trecho da reunião com as professoras ilustra bem o potencial do instrumento e da metodologia que o sustenta. A fala inicial da professora é de que “nós não temos tempo pra isso (planejar)”. A conversa se expande e as professoras vão tomando consciência do tempo objetivo que têm disponível na escola: uma hora por dia somente para estudo e planejamento: “É... temos tempo (risos)”. Aos poucos, por meio do confronto coletivo e dos exemplos extraídos na prática, o grupo vai chegando à conclusão de que existe o tempo, embora nem sempre seja usado da forma mais produtiva. Nesse curto momento de debate, o grupo saiu de uma posição em que apenas reagia – não temos tempo – para uma reflexão do tempo real existente no cotidiano e suas diversas formas de utilização. A reação inicial é um indício de que as professoras ainda não tinham tomado consciência das maneiras pelas quais usavam o tempo destinado ao planejamento, ou seja, não havia clareza na intencionalidade do uso do tempo. Com o debate, abriu-se uma possibilidade de reflexão em que esse item foi problematizado, as condições reais foram analisadas levando a uma tomada de consciência do comportamento de todo grupo.

Assim, no decorrer da discussão, o grupo avançou um pouco mais, refletindo sobre a diferença entre a produção individual e coletiva do planejamento e da programação, em função da qualidade de oferta do trabalho da escola. Nesse caso, o instrumento mediou um exame acurado das condições reais do exercício da condição docente naquele grupo e abriu possibilidades para uma reflexão propositiva em busca de mudanças que possam otimizar o uso do tempo: “tempo nós temos, o problema é como esse tempo é organizado”.

A terceira dimensão acerca do tempo, que gostaríamos de discutir aqui, refere-se à duração das jornadas diárias, tanto das crianças quanto das suas professoras. Como pontuamos anteriormente, as crianças entre quatro meses e três anos permanecem dez horas

na UMEI, e as crianças entre quatro e cinco anos permanecem ali quatro horas e meia. Por outro lado, as professoras têm um turno de trabalho de quatro horas e meia, sendo que há uma hora e meia para lanche e planejamento. Assim é que, por exemplo, no berçário, são sete as professoras que compartilham a educação e o cuidado dos bebês ao longo de um dia. Na maior parte do tempo, ficam duas professoras juntas em uma regência compartilhada da turma. Ou seja, há um descompasso entre o horário de permanência das crianças e o horário de trabalho das professoras que traz consequências para todo o trabalho pedagógico organizado na UMEI.

Em função dessa organização temporal, “passam muitos adultos no dia da criança” (fala da professora Tânia) e, além disso, como debatido no Grupo de Trabalho do AVSI, as várias professoras da mesma turma nem sempre se encontram para organizar coletiva e coerentemente a prática educativa.

Ao longo das observações do cotidiano, ficou evidenciada a dinâmica da rotatividade de professoras nas turmas da UMEI. E, mais além de uma mudança das professoras, percebemos também uma mudança no contexto da turma e nas próprias crianças que ficaram mais, ou menos, “agitadas”. Em alguns momentos, foi perceptível uma “transformação” total no clima afetivo da turma. Isto é, percebemos que não houve apenas uma mudança na forma de agir e falar das professoras, mas percebemos também uma inexistência de um projeto específico para cada turma que seria organizado pelas professoras que ali atuam, bem como uma inexistência de um projeto coletivo institucional negociado e acordado por todo o grupo de professoras.

Essas questões emergiram do uso dos instrumentos bem como das discussões empreendidas no grupo. Como nosso propósito era o de avaliar os instrumentos e não a prática exercida na escola, limitamo-nos a referendar a potencialidade dos instrumentos para adentrar nas filigranas das interações em sala de aula e proporcionar uma tomada de consciência do que se faz e porque se faz. Em nosso caso, ficou visível que a temporalidade relativa à duração da jornada diária com as crianças se entrecruza com o tempo destinado aos planejamentos e reflexões sobre a prática.

CONCLUSÕES

A avaliação da qualidade de um contexto educativo relaciona-se com a construção da identidade institucional, com os valores e práticas que definem uma

instituição em particular, ao mesmo tempo em que a aproximam dos contextos mais amplos das políticas públicas educacionais, como pontuamos anteriormente.

O trabalho de estudo do material, construção e análise de dados apresentou uma dinâmica peculiar. Ao mesmo tempo em que estudávamos e coletávamos os dados, quer seja por meio dos questionários ou mesmo da observação direta da prática, realizávamos reuniões onde eram feitas reflexões sobre a prática da escola bem como a análise do potencial dos instrumentos. Essa dinâmica de ação e reflexão conjunta foi o ápice do processo porque permitiu uma análise crítica do contexto tanto por parte das professoras quanto dos pesquisadores.

As três dimensões temporais que destacamos aqui – a sucessão de eventos nas rotinas educativas, a organização do planejamento individual e/ou coletivo do grupo profissional e as jornadas diárias, tanto das crianças quanto das suas professoras – se entrecruzam no cotidiano institucional. Isto significa que, para avançarmos na construção/negociação da qualidade nesta UMEI, essas dimensões não podem ser discutidas de maneira isolada. A organização do trabalho pedagógico precisa considerar e problematizar o tempo enorme de permanência das crianças na escola e o fato de que suas professoras compartilham a regência da turma. Consequentemente, os momentos de planejamento podem ser mais frutíferos se organizados de forma que as professoras de uma mesma turma e a coordenação se encontrem periodicamente. Além disso, há que se considerar que o planejamento e o próprio fazer pedagógico não estejam restritos às quatro paredes de uma sala e, sim, que haja um projeto coletivo a guiar as rotinas, as ações educativas e interações com as crianças em diálogo com as condições concretas das famílias das crianças.

Teixeira parte do pressuposto de que as peculiaridades ligadas “à polirrítmica dos tempos escolares, trazem aos professores vivências temporais comuns, que forjam experiências, sentimentos e representações grupais” (1999, p. 107). Desse modo, os excertos acima discutidos evidenciam que os instrumentos de avaliação da qualidade dos contextos de Educação Infantil, por nós utilizados, possibilitou uma tomada de consciência nas docentes envolvidas no processo investigativo. Houve a produção de um sentido coletivo para dimensões temporais do trabalho docente que estavam subsumidas no cotidiano.

Ainda de acordo com Teixeira, quando os docentes se vêm “envolvidos em tempos e ritmos compartilha-

dos, [...] vão se (re)conhecendo em suas semelhanças. Tornam-se um grupo social específico, com um determinado posicionamento e condição no tecido social, na diversidade do mundo e da cultura” (1999, p. 107). Percebemos que o uso dos instrumentos de avaliação da qualidade junto ao grupo de professoras pesquisadoras da e na instituição de Educação Infantil, contribuiu para a compreensão de dimensões relativas às especificidades da docência com crianças de até seis anos.



NOTAS

¹ A primeira versão deste texto foi publicada como o capítulo Avaliação de contexto na Educação Infantil: distintas temporalidades que se entrecruzam na construção da ideia de qualidade (Neves, Goulart e Santos, 2015). Os autores agradecem o apoio da Fundação de Amparo à Pesquisa de Minas Gerais (FAPEMIG), do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Igualmente, agradecem à coordenação da pesquisa Formação da rede em educação infantil: avaliação de contexto (Gizele de Souza, Catarina Moro e Ângela Scalabrin Coutinho – Universidade Federal do Paraná) e à Rita Coelho (Coordenação-Geral de Educação Infantil – COEDI/MEC), além das pesquisadoras da Università Degli Studi di Pavia, Anna Bondioli e Donatella Savio, e da Università di Parlemo, Elena Mignosi.

² As escalas italianas Indicatori e scala di valutazione della qualità educativa del nido – ISQUEN – (Cipollone, 2014) e AutoValutazione della Scuola dell’Infanzia – AVSI – (Bondioli e Ferrari, 2008) foram utilizadas nesta pesquisa. Nossas análises desses instrumentos demonstram que eles são coerentes com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2009) e também com outros documentos nacionais.

³ Na perspectiva de estudo ecológico do desenvolvimento humano, toda vez que uma pessoa presta atenção nas atividades realizadas por outra pessoa ou delas participa num determinado ambiente, existe uma relação ou uma díade, isto é, a observação (recíproca ou não) da atividade de uma pessoa por outra, que se torna o eixo de formação de estruturas interpessoais mais amplas, “tríades, tétrades e assim por diante” (Bronfenbrenner, 1996, p. 46).

⁴ De acordo com Urie Bronfenbrenner, “um papel é uma série de atividades e reações esperadas de uma pessoa que ocupa determinada posição na sociedade e de outros em relação àquela pessoa” (Bronfenbrenner, 1996, p. 69). Nesse sentido, o jogo social que se instaura nas instituições de

Educação Infantil pressupõe a demarcação de posições que fundamentam um jogo de expectativas recíprocas (Bondioli, 2004).

⁵ As formas de participação dos adultos e crianças ainda se colocam como um problema a ser investigado. Especialmente a criança, por ser ainda bem pequena e exprimir seu ponto de vista de modo não usual para os adultos, na maioria das vezes por meio da brincadeira, constitui um desafio ainda maior. No entanto, a ideia de que os adultos e as crianças têm direito e capacidade de participar plenamente da construção dos contextos a eles dedicados tem sido consolidada na atualidade.

⁶ Até 2003, a Educação Infantil era ofertada nesse município apenas em creches comunitárias conveniadas com a Prefeitura de Belo Horizonte, em Escolas Municipais de Educação Infantil e em turmas de Educação Infantil em Escolas Municipais de Ensino Fundamental, além das várias escolas particulares espalhadas pela cidade.

⁷ Como, por exemplo, a proposta da aplicação do teste Ages and Stages Questionnaire, realizada pela Secretaria Municipal do Rio de Janeiro. Para uma crítica à aplicação de avaliações em larga escala no âmbito da Educação Infantil, ver Neves e Moro (2013).

⁸ Há alguns trabalhos que discutem o uso do vídeo em pesquisas educacionais como, por exemplo, Baker, Green e Skukaskaite (2008); Baker e Green (2007); Dicks, Soyinka e Coffey (2006). A proposta apresentada aqui traz uma perspectiva que alia a pesquisa à formação de professores como discutida por autores como Carvalho e Gonçalves (2000), Edwards et al (1999) e Goulart e Roth (2010), Silva, Luz e Goulart (2016).

⁹ Todos os encontros foram gravados em áudio e, posteriormente, transcritos. As observações das turmas foram cuidadosamente registradas nos cadernos de campo das pesquisadoras e, posteriormente, foram discutidas e analisadas. Utilizamos nomes fictícios para as professoras ao transcrevermos suas falas. Mantivemos os nomes dos pesquisadores.

¹⁰ Cumpre esclarecer que no âmbito dessa escala a profissionalidade docente assemelha-se ao que, no Brasil, conhecemos por identidade profissional das professoras de educação infantil.

¹¹ Seminário realizado anualmente pela Prefeitura de Belo Horizonte. Maiores informações podem ser obtidas por meio do link google/IT36hQ (Acesso em 14/11/14).

¹² A relação com as crianças é um ponto importante a ser mencionado, mesmo que de forma breve. Nossa observação foi participativa. Crianças nessa faixa etária buscam o contato a todo o tempo e esperam uma interação por parte dos adultos presentes em seu espaço. Assim sendo, interagimos com as crianças satisfazendo suas curiosidades em

relação à nossa pessoa, ouvindo suas histórias, apreciando seus trabalhos. Entretanto, nossa participação em nada interferiu com a autoridade das professoras que estavam em sala com suas turmas. As crianças também se mostraram muito abertas, muito receptivas em relação à nossa presença e muito carinhosas.

¹³ Verba específica da escola.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Baker, W. D. & Green, J. (2007). Limits to Certainty in Interpreting Video Data: Interactional Ethnography and Disciplinary Knowledge. In: *Pedagogies: an international journal*. 2(3), 191-204. 2007.
- Baker, W. D.; Green, J. & Skukaskaite, A. (2008). Video-enabled ethnographic research: a micro-ethnographic perspective. In G. Walford, *How to do educational ethnography*. London: Tufnell Press. 2008.
- Barbosa, M. C.. (2006). *Por amor e por força: rotinas na Educação Infantil*. Porto Alegre: Artmed.
- Bondioli, A. (org.) (2002/2004). *O tempo no cotidiano infantil: perspectivas de pesquisa e estudos de caso*. São Paulo: Cortez.
- Bondioli, A. e Ferrari, M. (Orgs.) (2008). *AVSI – Autovalutazione della Scuola dell'Infanzia: uno strumento di formazione e il suo collaudo*. S. Paolo: Edizioni Junior.
- Bondioli, A. (2003). A regência do jogo social: as estratégias do envolvimento. In E. Becchi; A. Bondioli (orgs.), *Avaliando a pré-escola: uma trajetória de formação de professores*, pp. 57-80. Campinas: Autores Associados.
- Bondioli, A. (2013). Avaliar a realização do projeto educativo: uma experiência compaieilhada entre pais e professoras das pré-escolas. In A. Bondioli; D. Savio (orgs.), *Participação e qualidade em educação da infância: Percursos e compartilhamento reflexivo em contextos educativos*, pp. 65-116. Curitiba: Editora UFPR.
- Bondioli, A. (2004) O dia a dia de Erika em casa e na escola: padrões de socialização em confronto. In: A. Bondioli (org.), *O tempo no cotidiano infantil: perspectivas de pesquisa e estudos de caso*, pp. 125-143. São Paulo: Cortez.
- Bondioli, A. e Savio, D. (orgs.) (2013). *Participação e qualidade em educação da infância: Percursos e compartilhamento reflexivo em contextos educativos*. Curitiba: Editora UFPR.
- Brasil. Ministério da Educação (2009). Resolução CEB/CNE n. 05/09, de 18 de dezembro de 2009. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Diário Oficial da União. Brasília, DF.
- Brasil (1996). Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília.
- Bronfenbrenner, U. (1996). *A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Carvalho, A. M. e Gonçalves, M. E. (2000). Formação continuada de professores: o vídeo como tecnologia facilitadora da reflexão. *Cadernos de Pesquisa*, 111, 71-94.
- Cipollone, L. (org.) (2014). *Instrumentos e indicadores para avaliar a creche: um percurso de análise da qualidade*. Curitiba: Editora UFPR.
- Dicks, B.; Soyinka, B. e Coffey, A. (2006). Multimodal ethnography. *Qualitative Research*. SAGE Publications, 6(1) 77-96.
- Edwards, C.; Gandini, L. e Forman, G. (1999). *As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância*. Porto Alegre: Artmed.
- Gadabino, E. (2004) (2004) O dia a dia educativo na creche. In A. Bondioli (org.), *O tempo no cotidiano infantil: perspectivas de pesquisa e estudos de caso*, pp. 31-42. São Paulo: Cortez.
- Goulart, M.I. & Roth, W.M. (2006). Margin/Center: toward a dialectical view of participation. *Journal of Curriculum Studies*, 38, 679-700.
- Goulart, M.I. & Roth, W.M. (2010). *Engaging children in collective curriculum design*. *Cultural Studies of Science Education*, 5(3), 533-562.
- Goulart, M.I. (2005). *A exploração do mundo físico pela criança: Participação e aprendizagem*. Tese de Doutorado em Educação. Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte.
- Neves, V. e Moro, C. (2013). Avaliação na Educação Infantil: um debate necessário. *Estudos em Avaliação Educacional*, 24 (55), 272-302.
- Neves, V. (2010). Tensões contemporâneas no processo de passagem da Educação Infantil para o ensino fundamental: um estudo de caso em Belo Horizonte. Tese de Doutorado em Educação. Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.
- Neves, V.; Goulart, M.I. & Santos, S.V. dos. (2015). Avaliação de contexto na Educação Infantil: distintas temporalidades que se entrecruzam na construção da ideia de qualidade. In G. de Souza; C. Moro; A. Coutinho & Â. Scalabrin (Orgs.), *Formação da rede em Educação Infantil: avaliação de contexto*, pp. 111-150. Curitiba: Appris.

Nigito, G. (2002/2004). Tempos institucionais, tempos de crescimento: a gestão do cotidiano dos pequenos, dos médios e dos grandes na creche. In A. Bondioli (org.), *O tempo no cotidiano infantil: perspectivas de pesquisa e estudos de caso*, pp. 43-95. São Paulo: Cortez.

Roth, W.M., Goulart, M.I. & Plakitsi, K. (2013). *Science Education during early years: a cultural-historical perspective*. Netherlands: Springer.

Silva, I.; Luz, I. da e Goulart, M.I.(orgs). *Crianças, professoras e famílias: olhares sobre a Educação Infantil*. Belo Horizonte: Mazza Edições.

Teixeira, I.A. (1999). Cadências escolares, ritmos docentes. *Educação e Pesquisa*, 25(2), 87-108.

Teixeira, I.A. (2010). Tempos escolares. In Oliveira, D.; Duarte, A.M. e Vieira, L.M. (2010). *Dicionário: trabalho, profissão e condição docente*. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, CDROM.

Vigotsky, L.S. (2000, texto original de 1931). *Obras escogidas III*. Madrid: Visor.

Artículo terminado el 15 de Enero de 2017

Fechas: Recepción 06.02.2017 | Aceptación: 25.05.2017

Neves, V.; Goulart, M.I. e Santos, S. (2017). A conjugação de diferentes temporalidades na construção da ideia de qualidade na Educação Infantil. *RELAdEI, Revista Latinoamericana de Educación Infantil*, 6(1-2), 42-60



Vanessa Ferraz Almeida Neves

Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil
vfaneves@gmail.com

Doutora em Educação. Professora do Curso de Pedagogia e do Programa de Pós-graduação em Educação da Fac. de Educação da Univ. Federal de Minas Gerais. Pesquisadora do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Infância e Educação Infantil (NEPEI) e do Grupo de Estudos e Pesquisas em Psicologia Histórico-Cultural na Sala de Aula (GEPSA) da FaE/UFMG.

Endereço: Universidade Federal de Minas Gerais - Av. Antônio Carlos, 6627 - Pampulha - Belo Horizonte - MG. CEP 31270-901 - Fone: +55 (31) 3409-5329



Maria Inês Mafra Goulart

Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil
marinesmg@gmail.com

Doutora em Educação. Professora do Curso de Pedagogia e do Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. Pesquisadora do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Infância e Educação Infantil (NEPEI). Endereço: Universidade Federal de Minas Gerais - Av. Antônio Carlos, 6627 - Pampulha - Belo Horizonte - MG. CEP 31270-901 - Fone: +55 (31) 3409-5326



Sandro Vinicius Sales dos Santos

Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, Brasil
sandrovsantos@gmail.com

Doutor em Educação. Integrante do Núcleo de Estudos e Pesquisas Sobre Infância e Educação Infantil (NEPEI) da FaE/UFMG e do Grupo Territórios, Educação Integral e Cidadania (TEIA) da FaE/UFMG. Endereço: Campus JK - Prédio Administrativo da Faculdade Interdisciplinar em Humanidades Rodovia MGT 367- Km 583, 5000 - Alto da Jacuba. Diamantina - MG - CEP: 39100-000