

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
CENTRO DE ENSINO E PESQUISA APLICADA À EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO NA EDUCAÇÃO BÁSICA
MESTRADO PROFISSIONAL

RAFAELA DE MORAIS RAMOS

**PLANEJAMENTO, REGISTRO E AVALIAÇÃO: instrumentos que ressignificam a
prática docente na Educação Infantil**

GOIÂNIA/GO

2016

TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO PARA DISPONIBILIZAR AS TESES E DISSERTAÇÕES ELETRÔNICAS (TEDE) NA BIBLIOTECA DIGITAL DA UFG

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás (UFG) a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UFG), sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a Lei nº 9610/98, o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou *download*, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

1. Identificação do material bibliográfico: **Dissertação** **Tese**

2. Identificação da Tese ou Dissertação

Autor (a):	Rafaela de Moraes Ramos		
E-mail:	rafaelademorais @gmail. com		
Seu e-mail pode ser disponibilizado na página?	<input checked="" type="checkbox"/> Sim	<input type="checkbox"/> Não	
Vínculo empregatício do autor	Professor EBTT – UFG		
Agência de fomento:		Sigla:	
País:	UF:	CNPJ:	
Título:	PLANEJAMENTO, REGISTRO E AVALIAÇÃO: instrumentos que ressignificam a prática docente na Educação Infantil		
Palavras-chave:	Ensino. Educação Infantil. Planejamento. Registro. Avaliação.		
Título em outra língua:	PLANNING, REGISTRATION AND EVALUATION: instruments that resignify teaching practice in children education.		
Palavras-chave em outra língua:	Education. Early Childhood Education. Planning. Registration. Evaluation.		
Área de concentração:	Ensino na Educação Básica		
Data defesa: (dd/mm/aaaa)	19/02/2016		
Programa de Pós-Graduação:	Programa de Pós Graduação em Ensino na Educação Básica do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação da Universidade Federal de Goiás.		
Orientador (a):	Dr ^a Sônia Santana da Costa		
E-mail:	ssc444@gmail.com		
Co-orientador (a):*			
E-mail:			

*Necessita do CPF quando não constar no SisPG

3. Informações de acesso ao documento:

Concorda com a liberação total do documento SIM NÃO¹

Havendo concordância com a disponibilização eletrônica, torna-se imprescindível o envio do(s) arquivo(s) em formato digital PDF ou DOC da tese ou dissertação.

O sistema da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações garante aos autores, que os arquivos contendo eletronicamente as teses e ou dissertações, antes de sua disponibilização, receberão procedimentos de segurança, criptografia (para não permitir cópia e extração de conteúdo, permitindo apenas impressão fraca) usando o padrão do Acrobat.

Assinatura do (a) autor (a)

Data: ____ / ____ / ____

¹ Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa. A extensão deste prazo suscita justificativa junto à coordenação do curso. Os dados do documento não serão disponibilizados durante o período de embargo.

RAFAELA DE MORAIS RAMOS

**PLANEJAMENTO, REGISTRO E AVALIAÇÃO:
instrumentos que ressignificam a prática docente na Educação Infantil**

Dissertação de Mestrado, apresentada ao Programa de Pós Graduação em Ensino na Educação Básica do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação da Universidade Federal de Goiás, para obtenção de título de Mestre.

Área de Concentração: Ensino na Educação Básica.

Linha de Pesquisa: Concepções teórico-metodológicas e práticas docentes.

Orientador (a): Dra. Sônia Santana da Costa

GOIÂNIA/GO

2016

Ficha catalográfica elaborada automaticamente
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a), sob orientação do Sibi/UFG.

RAMOS, RAFAELA DE MORAIS
PLANEJAMENTO, REGISTRO E AVALIAÇÃO: [manuscrito] :
instrumentos que ressignificam a prática docente na Educação Infantil /
RAFAELA DE MORAIS RAMOS. - 2016.
187 f.

Orientador: Profa. Dra. DR^a SONIA SANTANA DA COSTA.
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Goiás, Centro de
Pesquisa Aplicada à Educação (CEPAE) , Programa de Pós-Graduação em
Ensino na Educação Básica (Profissional), Goiânia, 2016.

Bibliografia. Anexos. Apêndice.
Inclui abreviaturas, tabelas.

1. ENSINO. 2. EDUCAÇÃO INFANTIL. 3. PLANEJAMENTO. 4.
REGISTRO. 5. AVALIAÇÃO. I. COSTA, DR^a SONIA SANTANA DA,
orient. II. Título.

RAFAELA DE MORAIS RAMOS

PLANEJAMENTO, REGISTRO E AVALIAÇÃO: instrumentos que ressignificam a prática docente na Educação Infantil

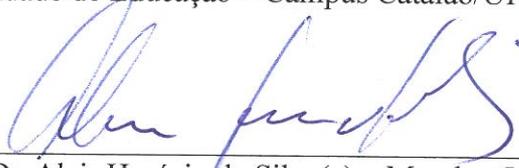
Dissertação defendida no Programa de Pós-Graduação do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação da Universidade Federal de Goiás, como requisito parcial para obtenção do título de **Mestre em Ensino na Educação Básica**, aprovada em 19 de fevereiro de 2016, pela Banca Examinadora constituída pelos professores/as:



Prof^a Dr^a. Sônia Santana da Costa (a) – Presidente da Banca
Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação/UFG



Prof^a Dr^a Maria Marta Lopes Flores (a) – Membro Externo
Faculdade de Educação – Campus Catalão/UFG



Prof^o Dr. Alcir Horácio da Silva(a) – Membro Interno
Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação/UFG

A todos os profissionais que se dedicam à educação infantil e a todas as crianças com quem já convivi, ainda convivo e aquelas com quem ainda irei conviver: vocês me inspiram para a constante busca de conhecimentos.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus pelo infinito amor e bondade, por ser quem me sustenta, protege e me ilumina.

À professora e orientadora Dra. Sônia Santana da Costa pela dedicação, compromisso, disponibilidade, competência científica e dialógica, que incentivou e possibilitou a elaboração deste trabalho.

Aos examinadores da banca de qualificação Dra. Maria Marta Lopes Flores e Dr. Alcir Horácio da Silva, pela leitura crítica e contribuições expressivas ao desenvolvimento e ampliação deste trabalho.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação da Universidade Federal de Goiás, que muito contribuíram para a minha formação acadêmica. Agradeço ainda, a parceria e amizade de todos os colegas da turma 2014.

Aos meus pais e familiares pela formação, apoio, incentivo, constância na busca por novos saberes e enfrentamento das diversidades. Agradeço as orações e o amor dedicados à minha vida.

Ao companheiro da estrada da minha vida, Antônio César, que segurou a minha mão e nunca mais a soltou. Obrigada pelo percurso, ainda mais divertido, estando ao meu lado.

Aos amigos queridos, por suportarem minhas ausências e, ainda assim, se fizeram presentes de tantas outras formas em minha vida.

Aos amigos e colegas de trabalho, que colaboraram direta e indiretamente na consecução desse trabalho, em especial, aqueles que participaram da pesquisa – a minha eterna gratidão.

RESUMO

RAMOS, Rafaela Morais de. PLANEJAMENTO, REGISTRO E AVALIAÇÃO: instrumentos que ressignificam a prática docente na educação infantil. 2015, f. 187 (Mestrado em Ensino na Educação Básica) – Centro de Ensino e Pesquisa Aplicado à Educação, da Universidade Federal Goiás, 2015. Orientadora: Prof^ª. Dra. Sônia Santana da Costa.

A pesquisa “Planejamento, registro e avaliação: instrumentos que ressignificam a prática docente na educação infantil” foi desenvolvida no Programa de Pós-Graduação do curso de Mestrado em Ensino na Educação Básica do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação/CEPAE da Universidade Federal de Goiás, na linha de pesquisa “Concepções teórico-metodológicas e práticas docentes”. A questão que introduziu a pesquisa foi: o professor vincula criticamente o que planeja, registra e avalia de modo a utilizá-los como instrumentos de análise e reflexão do seu fazer pedagógico? Esse estudo teve por objeto a inter-relação entre o planejamento, registro e avaliação. O *locus* escolhido para verificar esta investigação foi o Departamento de Educação Infantil – CEPAE/UFG. A pesquisa teve como objetivo geral averiguar se o professor planeja, executa e faz os registros de forma articulada, crítica e se utiliza esses instrumentos pedagógicos com o objetivo de analisar, avaliar e redimensionar seu fazer pedagógico. Os objetivos específicos foram: a) verificar de que forma estes três instrumentos são elaborados; b) identificar se os registros possibilitam a análise e avaliação do seu fazer pedagógico; c) verificar se o planejamento tem como base os registros e avaliações realizadas; d) fundamentar teoricamente os conhecimentos acerca de planejamento, registro e avaliação. Definiu-se o método materialista histórico dialético para embasar todo o percurso desta pesquisa, entendendo que este método se configura como uma base filosófica de análise e compreensão do mundo e da realidade. Acerca do método, os aportes teóricos que subsidiaram a pesquisa foram: Marx e Engels (1982); Vigostki (1987); Luria (1988); Triviños (2006). A metodologia utilizada foi a pesquisa-ação (Severino, 2007), que favoreceu diversos tipos de interações para dinamizar o processo de apreensão da realidade, a fim de modificá-la. No referencial teórico que aborda a didática, educação infantil e infância na perspectiva histórico dialética utilizou-se os seguintes autores: Libâneo (1991); Ostetto (2000); Corsino (2009); Vigostski (1998); Luria (2012) e Leontiev (2012). Os capítulos de análises dos dados estão fundamentados nos autores sócio-históricos, que também fundamentam a proposta pedagógica do DEI/CEPAE. As práticas docentes do departamento de educação infantil norteiam a aprendizagem e o desenvolvimento na abordagem Histórico-cultural, cujos representantes são Vigotski (1998) Wallon (2012), Leontiev (2012), e Luria (2012). Seus estudos concebem o desenvolvimento infantil como fenômeno histórico não determinado por leis naturais universais. A partir das análises dos planejamentos, registros e avaliações das três professoras participantes da pesquisa verificou-se que a inter-relação entre os três instrumentos necessita de categorias comuns conforme a concepção teórica que norteia o trabalho das professoras – a histórico-cultural. Explicar a complexidade desta tríade dialética é um desafio, entretanto buscou-se enfrentá-lo no decorrer da pesquisa e, ao final dela, identificou-se que a inter-relação entre planejamento, registro e avaliação exige do professor uma postura crítica e reflexiva capaz de ressignificar sua própria prática apropriando-se dos saberes e promovendo a práxis pedagógica.

Palavras chave: Ensino. Educação Infantil. Planejamento. Registro. Avaliação.

ABSTRACT

RAMOS Rafaela Morais de, *PLANNING, REGISTRATION AND EVALUATION: instruments that resignify teaching practice in children education*. 2015, pages 187. (Masters degree in Education in Early Childhood Education) – Centro de Ensino e Pesquisa Aplicado à Educação, of Universidade Federal Goiás, 2015. Master guiding: Prof. Ed.D. Sônia Santana da Costa.

The research “Planning, registration and evaluation: instruments that resignify teaching practice in children education” was developed in Pos-Graduation Program of the Master degree course in Education in Early Childhood Education of Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação/CEPAE in the Universidade Federal de Goiás, in the research area “Theoretical and methodological conceptions and teaching practices”. The question that instigates the research was: Does the teacher critically linked what plans, registrate and evaluate in order to use them as tools of analysis and reflection of their pedagogical practice? This study had as object the interrelation between planning, registration and evaluation. The *locus* chosen for this research was the DEI/CEPAE/UFG. The research had as general objective understand if the teacher plan, execute and do the registration articulately, critically and if use this pedagogical instruments in order to analyze and evaluate their pedagogical do. The specific objectives were: a) verify in what way these three instruments are developed; b) indentify if the registrations allows the analysis and evaluation of their pedagogical do; c) verify if the planning is based on registrations and evaluations made; d) substantiate theoretically the knowledge about planning, registration and evaluation. Defined the historical materialist dialectical method to fundament all the way of this research, understanding that this method is configured as a philosophical basis of analysis and comprehension of the world and reality. About the method, the theoreticals basis that supports the research were: Marx and Engels (1982); Vigostki (1987); Luria (1988); Triviños (2006). The methodology used was action-research (Severino, 2007), which favored different types of interactions for a dynamic reality apprehension process in order to change it. In the theoretical reference that addresses the didactic, early childhood education and childhood in historical dialectical perspective we use the following authors: Libâneo (1991); Ostetto (2000); Corsino (2009); Vigostski (1998), Luria (2012) and Leontiev (2012). The chapters of the data analysis are based on the socio-historical authors, who also support the pedagogical proposal of DEI/CEPAE. The teaching practices of the Department of Early Childhood Education guide the learning development in the Historic-cultural approach, whose representatives are Vygotsky (1998), Wallon (2012), Leontiev (2012) and Luria (2012). Their studies conceive the child development as a historical phenomenon not determined by universal natural laws. From the analysis of the plans, registrations and evaluations of the three participating teachers of the research, it was understood that the interrelation between the three instruments needs common categories as the theoretical conception that guides the work of the teachers - the historical cultural. Explain the complexity of this dialectic triad is a challenge, however we attempted to face it during the research and, at the end of it realized that the interrelation between planning, registration and evaluation requires the teacher a critical and reflexive posture capable of resignify their own practice appropriating the knowledge and promoting the pedagogical praxis.

Key-words: Education. Early Childhood Education. Planning. Registration. Evaluation.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

Art- Artigo

CEPAE – Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação

CNE/CEB – Conselho Nacional de Educação / Câmara de Educação Básica

CONSUNI – Conselho Universitário

DCNEI – Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil

DEI – Departamento de Educação Infantil

G-3 - Grupo 3

G-4 – Grupo 4

LDB – Lei de Diretrizes e Bases

PROAD – Pró-Reitoria de Administração e Finanças

PROCOM – Pró-Reitoria de Assuntos da Comunidade Universitária

PUC-GO - Pontifícia Universidade Católica de Goiás

PUC-SP - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

PUC-RS - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul

PUC-SC - Pontifícia Universidade Católica de Santa Catarina

UEG – Universidade Estadual de Goiás

UNESP - Universidade Estadual Paulista

UNICAMP- Universidade Estadual de Campinas

UFG – Universidade Federal de Goiás

UFS - Universidade Federal de Sergipe

USP - Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	12
Elaboração do projeto de pesquisa e a submissão ao comitê de ética	18
Instrumentos de pesquisa.....	18
Estrutura da dissertação.....	21
CAPÍTULO 1	
PLANEJAMENTO, REGISTRO E AVALIAÇÃO: TRÍADE DIALÉTICA.....	22
1.1. Planejamento.....	23
1.2. Registro.....	34
1.3. Avaliação das crianças.....	38
1.4. Tríade dialética: planejamento, registro e avaliação.....	41
CAPÍTULO 2	
PESQUISA DE CAMPO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS	45
2.1. O campo de investigação.....	45
2.2. Caracterização do espaço físico do DEI.....	47
2.3. A proposta pedagógica.....	47
2.4. Os sujeitos da pesquisa.....	49
2.5. Os dados da pesquisa.....	50
2.5.1. Entrevista com a professora Antônia.....	52
2.5.2. Entrevista com a professora Berenice.....	59
2.5.3. Entrevista com a coordenadora pedagógica.....	62
2.5.4. Análise dos planejamentos e registros do Grupo Tamanduá.....	66
2.5.5. Análise dos planejamentos e registros do Grupo Macaco-prego.....	83
2.5.6. Análise dos Conselhos Avaliativos	91
2.5.6.1. Avaliação individual das crianças dos Grupos Tamanduá e Macaco-prego.....	95
CAPÍTULO 3	
ATUAÇÃO DOCENTE CRÍTICA E REFLEXIVA: uma proposta de inter-relaçã entre planejamento, registro e avaliação.....	102
CAPÍTULO 4	
PRODUTO EDUCACIONAL.....	113

CONSIDERAÇÕES FINAIS	133
REFERÊNCIAS	138
APÊNDICES.....	146
Carta de Anuência para o CEPAE.....	147
Termo de Anuência para autorização de pesquisa.....	148
Termo de compromisso assinado pelos pesquisadores.....	149
Termo de Consentimento e Livre Esclarecido –TALE.....	150
Roteiro para entrevista com os professores dos Grupos Tamanduá e Macaco-prego.....	152
Roteiro para entrevista com a coordenadora.....	153
Questionário para todos os professores.....	154
ANEXOS.....	155

INTRODUÇÃO

Esta dissertação é resultante de uma pesquisa desenvolvida no Programa de Pós-Graduação do curso de *Mestrado em Ensino na Educação Básica* do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação – CEPAE da Universidade Federal de Goiás, na linha de pesquisa “Concepções teórico-metodológicas e práticas docentes” sob orientação da professora Dr^a. Sônia Santana da Costa. O tema em estudo deve-se à continuação da pesquisa realizada no curso de Especialização em Educação Infantil em 2013, pela Universidade Federal de Goiás, desenvolvida em três Centros Municipais de Educação Infantil com o título “Planejamento na Educação Infantil: a concepção em destaque”. Como resultado da pesquisa concluiu-se que o planejamento se articula com o registro e a avaliação nesta fase do ensino e, a partir desta consideração surgiu o projeto de pesquisa que culminou neste trabalho, cujo objeto de estudo é a integração e a inter-relação entre o planejamento, registro e avaliação no trabalho pedagógico do Departamento de Educação Infantil do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada a Educação da UFG.

A problematização da pesquisa foi norteada pelo seguinte questionamento: O professor vincula o que planeja, registra e avalia de modo a utilizá-los como instrumentos de análise e reflexão do seu fazer pedagógico? O objetivo geral consiste em averiguar se o professor da Educação Infantil planeja, executa, faz os registros de forma articulada, crítica e se utiliza esses instrumentos pedagógicos com a finalidade de analisar e avaliar seu fazer pedagógico. Os objetivos específicos deste trabalho investigativo versam em: a) verificar de que forma os planejamentos, os registros e as avaliações são elaborados; b) identificar como os registros possibilitam a análise e avaliação do seu fazer pedagógico; c) verificar como o planejamento se articula aos registros e avaliações realizadas; d) fundamentar teoricamente os conhecimentos acerca de planejamento, registro e avaliação.

Na Educação Infantil ao falar sobre planejamento, conseqüentemente fala-se em registro, que poderá servir de roteiro para a elaboração de novos planejamentos e propiciar a avaliação do próprio trabalho. Entende-se que a partir dos registros diários surja a avaliação da prática pedagógica confrontada com a teoria, analisando a aprendizagem das crianças a partir das mediações do professor que incidem em seu desenvolvimento.

Ao considerar o planejamento, o registro e a avaliação como práticas inerentes à profissão docente, faz-se necessário entender que o caráter pedagógico e a intencionalidade presentes nestas práticas apresentam marcas históricas no desenvolvimento das crianças.

Sobre o ato de planejar na Educação Infantil é possível perceber um ponto comum entre as teorias que tratam dessa prática, ao conceber o planejamento como representação da intencionalidade pedagógica do professor e de reflexão sobre a organização da rotina das atividades nos grupos, incluindo suas particularidades e singularidades das crianças.

Em relação ao registro, principalmente sobre os registros escritos que o professor elabora diariamente, entende-se que ele se caracteriza como uma memória do que foi vivido a partir do planejamento. De acordo com Lopes (2010, p. 20) “a escrita emerge como instrumento para o pensar sistemático *sobre* a prática e a *a partir* da prática”. Envolvido em um movimento de autoformação, o professor reflete suas ações e elabora novos planejamentos a partir do registro.

Madalena Freire (1996) situa o registro como instrumento metodológico aliado ao planejamento, às observações e avaliação. Estes instrumentos inter-relacionados possibilitam ao professor se apropriar das teorias que embasam suas ações, conduzindo-o à ressignificação da sua prática docente.

Outro ponto importante do registro é a definição do termo “documentação pedagógica”, como afirma Machado (2011, p. 24):

Quando falamos em documentação pedagógica, nos referimos tanto ao processo quanto ao importante conteúdo desse processo. A documentação pedagógica quanto conteúdo é o material que registra o que as crianças estão fazendo e o relacionamento do pedagogo com elas. Esse material torna o trabalho pedagógico concreto e visível. A documentação pedagógica como processo envolve o uso desse material para refletir sobre e desconstruir esse trabalho de forma rigorosa, metódica, dialógica e democrática.

Os registros que compõem a documentação pedagógica permitem o entendimento do significado e das práticas docentes e a avaliação das crianças como sujeitos participantes do processo de aprendizagem. Ressalta-se, entretanto, que a avaliação deve ser compreendida como um processo e não como um resultado final. Para tanto, torna-se necessário o diálogo, a participação e a conscientização sobre a responsabilidade coletiva dos envolvidos.

O significado das documentações pedagógicas, ao possibilitar a compreensão do sentido de avaliar para além dos resultados de diagnósticos, constitui-se como processo. Para além dos resultados de diagnósticos, a avaliação processual evidencia a prática vinculada aos planejamentos e registros. Por isso,

[...] entender e realizar uma prática avaliativa ao longo do processo é pautar o planejamento desta avaliação, bem como construir seus instrumentos,

partindo das interações que vão se construindo no interior da sala de aula com os estudantes e suas possibilidades de entendimentos dos conteúdos que estão sendo trabalhados (FERNANDES, FREITAS, 2007. p. 21).

Diante de tais considerações, evidencia-se a inter-relação entre o planejamento, o registro e a avaliação, formando uma tríade dialética. Esta pesquisa busca ressignificar o trabalho docente a partir desta dialeticidade entre estes instrumentos que orientam o fazer pedagógico do professor da Educação Infantil. No âmbito da relação aprendizagem e desenvolvimento da criança, essa tríade dialética corresponde à teoria histórico-cultural, especialmente em Vigotski, como um dos estudiosos da psicologia evolutiva e pedagogia soviética.

De acordo com a teoria vigotskiana, o desenvolvimento ontogenético histórico-cultural está definido pela apropriação da cultura, expressão significativa de uma atividade coletiva. São, portanto, as relações sociais que possibilitam a comunicação e o diálogo e se estruturam as funções psíquicas, correspondente às distintas formas de cultura. Vigotski (1987) apoiou-se, portanto, no construto teórico marxista, sendo um dos criadores da psicologia marxista soviética. Foi afirmativo em considerar que as características reais das funções psíquicas superiores (memória, pensamento e linguagem) devem ser compreendidas levando em conta a sua natureza dialética.

Influenciado por Marx, Vigotski concluiu que as origens das formas superiores de comportamento consciente deveriam ser achadas nas relações sociais, que o indivíduo mantém com o mundo exterior, mas o homem não é apenas produto de seu ambiente, é também um agente ativo no processo de criação desse meio (LURIA, 1988, p. 25).

Subjacente à teoria vigotskiana de base marxista, a preferência pelo método materialista histórico-dialético se justifica nesta pesquisa devido à sua base filosófica de análise e compreensão do mundo e da realidade social, de forma crítica e transformadora. As concepções de sociedade, de homem e de sujeito correspondem aos postulados teóricos da abordagem histórico-cultural pelos quais fundamentam-se as observações das análises.

O materialismo histórico é a ciência filosófica do marxismo que estuda as leis sociológicas que caracterizam a vida da sociedade, de sua evolução histórica e da prática social dos homens, no desenvolvimento da humanidade. O materialismo histórico significou uma mudança fundamental na interpretação dos fenômenos sociais que, até o nascimento do marxismo, se apoiava em concepções idealistas da sociedade humana (TRIVIÑOS, 2006, p.51).

À guisa da pesquisa o método materialista histórico-dialético é recomendado para compreender os fenômenos a partir dos acontecimentos históricos, dos elementos postos pela realidade, suas mudanças e contradições. Embora a vida social e a história da sociedade se converta no seu desenvolvimento, de acordo com suas normas, cabe ressaltar que nos diversos períodos da história surgiram variadas ideias, teorias e concepções sociais que se distinguem desta abordagem.

Marx e Engels (1992, p. 407) citam que:

Em oposição ao idealismo, que afirma que só a nossa consciência tem uma existência real e que o mundo material o ser, a natureza, só existem em nossa consciência, em nossas sensações, em nossas percepções, em nossas ideias, o materialismo, filosófico marxista parte do critério de que a matéria, a natureza, o ser, são *uma* realidade objetiva, existem fora de nossa consciência e independentemente dela; [...].

Esse estudo considera que para poder atuar sobre as condições da vida material na sociedade, com vistas ao seu melhoramento, é necessário refletir sobre as exigências da vida material em constante movimento e no surgimento de novas mudanças, tanto das ideias quanto das concepções e das relações de produção. Embora o movimento histórico exija a necessidade de adaptação dos homens ao ambiente em que produz a vida, também promove novos desafios e o surgimento da ação criadora.

Ao conceber o sujeito nessa perspectiva histórica, compreende-se que os participantes desta pesquisa realizam suas práticas a partir deste entendimento, cujas ações são observadas, analisadas e refletidas à luz do contexto histórico-cultural. Concebe-se, portanto, o método materialista dialético como possibilidade de compreensão da realidade, a partir do pressuposto da materialidade concreta, na perspectiva de superar as aparências para chegar à essência da realidade pesquisada. Para tanto, todo fenômeno pode ser compreendido e explicado se considerar sua conexão indissolúvel com os demais fenômenos que estão envolvidos, isto é, às múltiplas determinações.

Durante a pesquisa em campo foram estabelecidos diálogos com os sujeitos participantes a fim de compreender o trabalho pedagógico. A importância dessa apropriação se destacou pela significativa ação coletiva em que “os diálogos são marcados pela perspectiva da alteridade, do reconhecimento do outro como um não eu, diferente e essencial ao acabamento do eu” (FREITAS, 2003, p. 8).

A construção de relações de troca entre pesquisador e os sujeitos pesquisados possibilitou o processo dialético de ressignificação do real, desde os momentos de

observações até alcançar a oportunidade de experimentar as modificações causadas no campo de pesquisa. Esse movimento afirma a compreensão de que os fenômenos educativos são influenciados por diversos fatores constituídos por saberes e por sujeitos culturais.

A dinâmica da pesquisa ao possibilitar a valorização e a ampliação de novos sentidos e significados se caracterizou por uma abordagem qualitativa, conforme cita Minayo (1996, p.21) ao considerar que o “[...] universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos, dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis”.

A metodologia empregada foi a pesquisa-ação, conforme cita Severino (2007, p. 120),

[...] a pesquisa ação é aquela que, além de compreender, visa intervir na situação, com vistas a modificá-la. O conhecimento visado articula-se a uma finalidade intencional de alteração da situação pesquisada. Assim, ao mesmo tempo em que realiza um diagnóstico e a análise de uma determinada situação, a pesquisa-ação propõe ao conjunto de sujeitos envolvidos mudanças que levem a um aprimoramento das práticas analisadas.

Compartilhar das fundamentações de Marx, no entendimento da importância de delimitar uma metodologia, permite conhecer e transformar a realidade e considerar as contradições do ambiente pesquisado. Neste sentido, Miranda e Resende (2006, p.34) explicam a relação entre a pesquisa-ação e o método materialista histórico-dialético.

É importante ressaltar a crítica que a pesquisa-ação faz a uma noção de teoria contemplativa e abstrata. A afirmação de Marx de que não se trata apenas de compreender o mundo, mas de buscar transformá-lo, é sempre presente e deve ser entendida na perspectiva das mediações constitutivas das relações postas entre sujeito e objeto, teoria e prática.

Na tentativa de modificar a realidade a partir da reflexão teoria-prática, compreende-se, portanto, que a pesquisa-ação consiste em um processo em que a prática pode ser transformada pela reflexão. Este movimento dialético realizado no âmbito da pesquisa-ação possibilita o aprimoramento da “[...] prática pela oscilação sistemática entre agir no campo da prática e investigar a respeito dela. Planeja-se, implementa-se, descreve-se e avalia-se uma mudança para a melhora de sua prática, aprendendo mais, no correr do processo, tanto a respeito da prática quanto da própria investigação” (TRIPP, 2005, p. 446).

A pesquisa-ação enriquece a investigação pela notória metodologia que fomenta a discussão entre a teoria e prática, ao proporcionar condições para uma atuação efetiva sobre a realidade. Favorece as interações entre o pesquisador e os sujeitos pesquisados e abre espaço

para a produção de conhecimento ao pensar a própria prática articulada à forma de ver e interpretar a realidade.

Ao reunir elementos para que a prática esteja em constante movimento, transformando a atuação do investigador, a pesquisa-ação possibilita concomitantemente intencionalidades que remetem à práxis. A escolha do pesquisador por esta metodologia confirma que:

[...] por certo tem a convicção de que pesquisa e ação podem e devem caminhar juntas quando se pretende a transformação da prática. No entanto, a direção, o sentido e a intencionalidade dessa transformação serão o eixo da caracterização da abordagem da pesquisa-ação (FRANCO, 2005, p. 485).

Embora surjam diferentes desmembramentos neste tipo de pesquisa, respaldados por conhecimentos diversificados, a pesquisa-ação privilegia o espaço dialógico entre a investigação e a ação, “onde atores implicados participam na resolução dos problemas, com conhecimentos diferenciados, propondo soluções e aprendendo na ação” (THIOLLENT, 2006, p. 156).

De acordo com as referências sobre a pesquisa-ação, justifica-se a importante escolha por essa metodologia para o trabalho investigativo sobre o objeto desta pesquisa, considerando as contribuições registradas no âmbito de compreender a relação dialética entre ação-reflexão-ação. Além do caráter empírico do procedimento da pesquisa-ação, considerado significativo para este estudo, as etapas explicitam a dimensão da metodologia:

Aglutina fases que exigem o contato com a realidade, com os grupos, com os objetivos que se pretende alcançar, definindo ações, técnicas e as ferramentas para obtenção de informações e depois, na análise encontrar a solução para o problema. Visa, portanto, de modo sistemático, encontrar solução para o objeto de estudo, a fim de modificar a realidade e a vida da população estudada (LAKATOS e MARCONI, 2012. p. 74).

A compreensão sobre o conhecimento científico eminente só foi possível para fomentar maior significado à pesquisa, construindo um caminho voltado à concretização das respostas pela dimensão das observações participantes, a utilização dos instrumentos de investigação e as problematizações que emergiram para nortear os objetivos da pesquisa. Afirma-se, portanto, que a pesquisa-ação oferece:

[...] maior concretude às argumentações, por mais tênue que possa ser a base fatural. O significado dos dados empíricos depende do referencial teórico, mas estes dados agregam impacto pertinente, sobretudo no sentido de facilitarem a aproximação prática (DEMO, 1994, p. 37).

ELABORAÇÃO DO PROJETO E A SUBMISSÃO AO COMITÊ DE ÉTICA DA PESQUISA

Compreende-se que a submissão do projeto ao Comitê de Ética é uma forma de proporcionar aos participantes da pesquisa maior tranquilidade em relação aos direitos que asseguram aos entrevistados, para participarem com informações ou desistirem em qualquer momento da pesquisa, se julgar necessário.

Para a consecução do questionário com todos os participantes (professores, bolsistas, estagiários e coordenadora) solicitou-se a assinatura do termo de consentimento. Os participantes foram esclarecidos sobre seus direitos de participação ou renúncia na atividade, sem que fosse necessária qualquer justificativa quanto à recusa.

Outro aspecto considerado importante, durante a elaboração do projeto, diz respeito a qualquer situação ou pergunta em que o participante sinta-se constrangido. Assim, foi elucidada a possibilidade de se eximirem das respostas. Os mesmos critérios foram utilizados com os participantes das entrevistas (professores do Grupo Tamanduá, professora do Grupo Macaco-prego e coordenadora). Esta etapa da pesquisa aconteceu em uma das salas da instituição e dirigida pela pesquisadora responsável.

INSTRUMENTOS DE PESQUISA

O primeiro passo, após a assinatura dos termos de consentimento aprovado pelo Comitê de Ética da UFG, foi realizar uma entrevista com os professores e com a coordenadora pedagógica do DEI. Para isso realizou-se o estudo acerca deste instrumento metodológico, em que a entrevista semi-estruturada foi feita. Compreendida, na perspectiva de Triviños (2008), como a que evidencia a participação do pesquisador e, ao mesmo tempo, permite que o entrevistado tenha liberdade e espontaneidade nas suas respostas, as entrevistas foram realizadas em momentos distintos.

As entrevistas com as profissionais do DEI aconteceram de forma individual, gravada por meio eletrônico para transcrição e posterior análise. A utilização de entrevistas como instrumento de obtenção dos dados se configura como parte importante desta pesquisa. Com base em Gil (2002) entende-se a entrevista como uma técnica de investigação que apresenta maior flexibilidade. Optou-se pela entrevista semi-estruturada, orientada pelos pontos de interesse que o pesquisador deseja explicar, considerando que durante o procedimento veiculam dificuldades de expressão e comunicação entre entrevistado e entrevistador, no

âmbito das incompreensões, da disposição em fornecer dados importantes, das condições de tempo do entrevistado para respondê-las e do receio de sua identidade ser revelada. A entrevista permite, portanto, o esclarecimento e a reformulação das perguntas, especificando os significados para que sejam bem compreendidos.

Para Triviños (1987), a entrevista semi-estruturada se caracteriza por questionamentos básicos apoiados em teorias e hipóteses que se relacionam com o tema da pesquisa. Por isso, “[...] favorece não só a descrição dos fenômenos sociais, mas também sua explicação e a compreensão de sua totalidade [...]” além de manter a presença consciente e atuante do pesquisador no processo de coleta de informações (TRIVIÑOS, 1987, p. 152).

A entrevista deve, ainda, oferecer correspondência à teoria utilizada na pesquisa. Na abordagem histórico-cultural dialética, por exemplo, as perguntas se caracterizam como explicativas ou causais. Para Triviños (1987, p. 151) o objetivo desse tipo de pergunta seria determinar razões imediatas ou mediatas do fenômeno social. As razões mediatas se diferem das imediatas por serem compostas de um elemento intermediário na relação que se estabelece entre coisas ou pessoas. O autor ilustra com dois exemplos: “você está participando na organização de uma cooperativa, por que acha que essa forma de desenvolvimento econômico contribui para o progresso seu e de sua comunidade? Você diz que pertence à classe média. Existem outras classes sociais e por que elas existem?”.

Além dos tipos de perguntas apresentados, Triviños (1987, p. 151) distingue quatro categorias:

- 1) perguntas denominadas consequências como, por exemplo, “o que pode significar para a comunidade urbana, na qual vive a grande quantidade de pessoas, quem não sabe ler nem escrever?”;
- 2) perguntas avaliativas, do tipo, “como julga a resposta da vizinhança ao convite para participar da organização de uma cooperativa?”;
- 3) questões hipotéticas, como, “se você observasse que seus alunos brigam frequentemente entre si, qual seria seu comportamento como professor?”;
- 4) perguntas categoriais, se você observasse a respostas de seus vizinhos frente à possibilidade de organização de uma cooperativa, em quantos grupos nós poderíamos classificá-los?”.

Ao salientar as categorias de perguntas, chama a atenção que estas não devem ser entendidas como amarras para a pesquisa, mas para abrir perspectivas para análise e interpretação de ideias.

Quanto à obtenção dos dados, os questionários também são significativos. Ao optar por tal instrumento, seguiu-se a linha de pensamento de Severino (2007), que destaca algumas de suas características:

Questionário: Conjunto de questões, sistematicamente articuladas, que se destinam a levantar informações escritas por parte dos sujeitos pesquisados, com vistas a conhecer a opinião dos mesmos sobre os assuntos em estudo. As questões devem ser objetivas, de modo a suscitar respostas igualmente objetivas, evitando provocar dúvidas, ambiguidades e respostas lacônicas. Podem ser questões fechadas, ou questões abertas. No primeiro caso, as respostas serão dentre opções pré-definidas pelo pesquisador, no segundo, o sujeito pode elaborar as respostas, com suas próprias palavras, a partir de sua elaboração pessoal (SEVERINO, 2007, p. 125).

Neste sentido, nos questionários aplicados a todos os professores do DEI, seguiu-se a seguinte estrutura: Primeiramente destacaram-se as definições sobre planejamento, registro e avaliação na Educação Infantil e suas impressões sobre estes instrumentos na instituição. Finalizou-se com uma pergunta aberta para verificar o que eles entendem sobre a inter-relação entre estes três instrumentos e de que forma eles auxiliariam na reflexão e na avaliação do próprio trabalho docente. Esta análise encontra-se no capítulo 2 desta pesquisa.

Ainda como procedimento para geração dos dados destacou-se a observação participante e a pesquisa da documentação (projeto pedagógico, plano de ação, planejamentos, relatórios semanais de maio e junho e conselho avaliativo do primeiro semestre). Ao longo da pesquisa em campo foram produzidos registros – diário de campo, anotações, transcrições de entrevistas. Para compor a dissertação, os dados foram elaborados a partir da seleção das informações consideradas para a compreensão do objeto de estudo e a apresentação de propostas intervenientes, nessa realidade, por meio do produto didático que compõe o capítulo 3.

Os participantes da pesquisa foram os (as) professores (as) e estagiários (as) dos dois turnos e a coordenadora da instituição. A pesquisa se iniciou com uma explanação sobre a pesquisa, na primeira semana do planejamento inicial em janeiro de 2015. Posteriormente, ocorreu a entrega dos questionários para a realização do levantamento do perfil profissional atual do DEI/CEPAE, bem como analisar as concepções de planejamento, registros e avaliação.

Na etapa seguinte da pesquisa de campo a pesquisadora se colocou como participante do processo, conforme os entrevistados, parceiros neste processo de resignificação da prática. Em uma proposta dialética, buscou-se compreender os contextos e as contradições, o momento histórico e as condições sociais dos participantes da pesquisa.

Dentre os instrumentos para a obtenção de informações destacou-se também os registros realizados no diário de campo. As informações apreendidas por meio desses

instrumentos constituíram-se nos dados, que subsidiaram as análises na perspectiva do método dialético, justificando a importância da aproximação com a realidade.

Por ser uma pesquisa-ação, em que se pesquisa a prática dos professores envolvidos, analisando os documentos produzidos pelo agrupamento de criança entre 4 e 5 anos de idade, denominado Grupo Tamanduá (nome fictício) – nome escolhido pelas crianças entre vários animais do cerrado em uma atividade relacionada ao projeto institucional deste ano com o tema “Sustentabilidade e tecnologia” – buscou-se incluir, no decorrer da pesquisa, outros dados gerados em entrevista e os documentos produzidos pela professora efetiva do Grupo Macaco-prego, também nome fictício, (agrupamento de crianças matriculadas na faixa etária entre 3 e 4 anos de idade), por considerar a diversidade dos procedimentos em que outras formas de elaboração dos instrumentos (planejamento, registros e avaliação) poderiam contribuir com as análises de forma mais abrangente e profícua para representar a totalidade.

Para subsidiar a pesquisa utilizou-se de informações obtidas a partir dos seguintes instrumentos: os planejamentos dos meses de março e junho (Grupo Macaco-prego) e maio e junho do turno vespertino (Grupo Tamanduá); os relatórios semanais destes meses e as análises dos conselhos avaliativos de oito crianças.

ESTRUTURA DA DISSERTAÇÃO

O texto desta dissertação foi organizado em quatro capítulos; inicialmente destacou a introdução em que se contextualizou pesquisa, procurando explicitar o objeto, o problema, objetivos, o método e o percurso metodológico. O capítulo 1 ressalta os conceitos importantes no contexto da investigação, como as análises de teses e dissertações relacionadas a planejamento, registro e avaliação, bem como o referencial teórico destes instrumentos, que compõe o primeiro capítulo. O capítulo 2 dedicado à apresentação do campo de pesquisa, análises dos dados, tendo por base os pressupostos metodológicos que pautaram a pesquisa. No capítulo 3 propõe-se a desvelar possibilidades de inter-relacionar o planejamento, o registro e avaliação a luz dos pressupostos da teoria histórico-cultural. O capítulo 4 contempla a parte da pesquisa sobre a exposição do produto educacional desta dissertação, favorecido pela pesquisa-ação. As considerações finais visam propor elementos novos, ainda não referidos no capítulo de análise.

CAPÍTULO 1- PLANEJAMENTO, REGISTRO E AVALIAÇÃO: TRÍADE DIALÉTICA

Este capítulo tem por objetivo apresentar o referencial teórico e o levantamento de teses e dissertações entre 2008 a 2012 sobre planejamento, registro e avaliação na Educação Infantil. A literatura produzida academicamente sobre estas temáticas na Educação Infantil durante este período respalda a divisão do trabalho a partir das três categorias planejamento, registro e avaliação, por considerá-las como instrumentos utilizados pelo professor em sua prática pedagógica, objetivando e significando o seu trabalho.

Ao realizar o levantamento bibliográfico em dissertações e teses a autora desta dissertação buscou autores que dialogassem com as categorias mencionadas, subsidiadas pela teoria histórico-cultural (planejamento, registro e avaliação na educação infantil). Constatou-se a escassez de produções publicadas nos anos de 2008 a 2012, obtendo apenas 06 trabalhos que faziam referências às categorias destacadas, entre esses: as teses **“Currículo, planejamento pedagógico e cotidiano na pré-escola: do prescrito-planejado ao experienciado-vivido.** (Beatriz de Oliveira Abruchain – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP, 2012.); **“A Construção de Práticas de Registro e Documentação no Cotidiano do Trabalho Pedagógico da Educação Infantil”**, (Amanda Cristina Teagno Lopes Marques – Universidade de São Paulo – USP, São Paulo, 2010) e as dissertações: **“Desenvolvimento Profissional de Professor(a) e flexibilidade na Educação Infantil”** (Luciene Matos de Souza – Universidade Federal de Sergipe – UFS, São Cristóvão, Sergipe, 2011), **“Diários de aula: refletindo as dimensões pedagógicas das professoras de educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental.”** (Dirce Hecher Herbertz.- Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUC – RS, Porto Alegre, 2012.) e **“O processo de avaliação das crianças na Educação Infantil”** (Fábio Tomaz Alves – UFSC., 2011).

Verificou-se, após o levantamento bibliográfico, a insuficiência de produções recentes que tratam sobre a temática: planejamento, registro e avaliação na educação infantil. Nenhuma das dissertações e teses aborda as inter-relações entre estes três instrumentos, embora seja possível verificar articulações entre duas categorias e suas fundamentações teóricas em cada uma das produções lidas e analisadas.

Nesses termos, espera-se que esta dissertação apresente uma reflexão acerca da inter-relação entre as categorias planejar, registrar e avaliar na educação infantil, no contexto da

dialeticidade à luz da teoria crítica da sociedade, que visa o significado e a qualificação do trabalho docente. Para compreender o processo que aponta a tríade dialética, faz-se necessário explicitar primeiramente o conceito de dialética.

A dialética é a consideração dos fatos no quadro das suas conexões históricas, na concretude das suas inter-relações: ela se contrapõe à atitude analítico-científica que pensa os próprios dados isoladamente do contexto e da história. O objeto e o resultado da metodologia dialética é, pois uma “totalidade concreta” na qual os fenômenos sociais surgem numa relação constitutiva e dinâmica com o conjunto da sociedade e da história (ABBAGNANO, 2007, p. 320).

Nesta relação dinâmica com base nas análises de obras da teoria histórico cultural fundamentada na teoria materialista histórico dialética de Marx, que se pretende justificar as inter-relações entre o planejamento, registro e avaliação que subsidiam o processo e o trabalho docente na educação infantil.

1.1- Planejamento

Identificou-se no levantamento bibliográfico sobre o planejamento na Educação Infantil uma limitada produção sobre esta categoria no âmbito do trabalho docente, confirmada por Abuchain (2012, 2012, p. 141),

Na biografia nacional sobre educação infantil, muito pouco é mencionado sobre a atividade de planejamento, como se esse fosse inerente ao ato de ser professor. Encontramos muitos livros, artigos e pesquisas que tratam de concepções teóricas e de modelos pedagógicos, mas pouco tem se dado atenção a uma biografia que reflita sobre estratégias usadas para colocar em prática tais aportes teóricos. Desse modo, a atividade de planejar e uma reflexão sobre esse processo estão um tanto ausentes de produção científica da área.

Embora o planejamento seja mencionado em diferentes publicações e ser considerado por esta pesquisa um instrumento fundamental à prática docente para projetar e avaliar o trabalho pedagógico e suas intencionalidades, reduzindo as práticas espontâneas, torna-se significativo apresentar os aportes teóricos que legitimam e afirmam sua importância.

Nesse sentido, Rodrigues e Garms (2007, p. 89) afirmam que na relação entre o planejamento e a prática pedagógica, “tem que se deixar de lado a concepção de que para atuar com crianças pequenas o professor deve agir com espontaneidade, sem planejar suas

intervenções, como se suas práticas pudessem atrapalhar o curso do desenvolvimento das crianças”.

Ao planejar individualmente ou coletivamente, o professor se coloca como mediador e ao conhecer a turma ou agrupamento deve levar em consideração, tanto os interesses das crianças para levantar uma série de possibilidades e realizar a ação educativa como a intervenção no processo de trabalho. A partir desta compreensão o planejamento, que incita um caminho, favorecerá a observação das ações e/ou atividades desenvolvidas para registrar de forma analítica e reflexiva os aspectos e elementos apreendidos necessários à avaliação.

Para Abuchain (2012) o planejamento é um processo contínuo, que fornece organizadores provisórios e passíveis de mudanças. Por isso, um bom planejamento pode ser considerado quando apresenta flexibilidade, a partir das mais diversas demandas. Os planejamentos servem como referência organizadora de suas práticas, permitem idas e vindas, isentos de sistematização burocrática com modelos a serem seguidos, devendo ir ao encontro das necessidades que o professor observa na turma e/ou no grupo.

Entre a atividade planejada, o registro como processo da reflexão contínua e as possibilidades de compreensão e de transformação sobre o processo do trabalho pedagógico iniciado a partir do planejamento, Barbosa e Horn (2001) defendem a realização do planejamento de forma cotidiana, considerando as observações dos professores, as peculiaridades e as necessidades de cada agrupamento de crianças.

É importante considerar que a relação entre planejar e registrar deve ser dialética, considerando que o processo de trabalho do professor deve ser compreendido em sua totalidade, promovendo a reflexão entre o planejado e os registros realizados pela dinâmica das ações e atividades fundamentadas na teoria histórico cultural.

Embora a relação entre planejamento e registro não seja isolada, buscou-se algumas concepções sobre o planejamento na educação infantil para considerar o sentido e o significado deste instrumento na perspectiva de apreender os elementos que o constitui e a dinâmica que envolve o seu procedimento. Conforme cita Redin (2007, p. 88), “planejar é refletir com experiência, confrontando fatos, acontecimentos e nossas verdades com as teorias existentes, nosso ideal de criança com a criança concreta com a qual nos deparamos todo o dia em toda sua intensidade”.

Nesse sentido, o movimento dialético em que se apresenta a dinâmica da contradição e as condições materiais da vida social, corrobora o planejamento como instrumento que não se distancia da realidade e dos conhecimentos historicamente construídos. Sua importância visa

a concretização da aprendizagem para o desenvolvimento histórico da criança em formação, assim como a legitimidade teórico-metodológica da abordagem que segue.

Para Corsino (2009, p. 117) planejar na educação infantil é firmar um compromisso com as crianças e seu desenvolvimento infantil, partindo do princípio que:

O planejamento é uma forma de organizar o tempo didático. Pode-se lidar com as rotinas escolares preenchendo o tempo como se cada espaço ou área de conhecimento fossem isolados entre si, seguindo um modelo fragmentado, ou pode-se também pensar o tempo e as propostas num duplo movimento que se entrecruzam: o processo de interação horizontal, que abarca a interdisciplinaridade ou a articulação entre as áreas, e o processo de interação vertical, que encadeia e aprofunda processos, ampliando a possibilidade de apropriação de conhecimentos e conceitos. O que dá sentido ao cotidiano das crianças é justamente a possibilidade de estabelecerem relações, de participarem de processos que se inter-relacionam, em que uma atividade se desdobra em outra de forma integrada.

Embora o planejamento ratifique o sentido da organização didática que ele oferece, ao mesmo tempo sistematiza possibilidades de concretização dos conhecimentos em diferentes atividades, da aprendizagem e do suporte para a organização do tempo e do espaço da rotina de forma relacional e integrada.

Outro aspecto sobre planejamento na educação infantil, citado por Ostetto (2000, p. 177), diz respeito à sua flexibilidade e direção das ações pedagógicas respaldadas pela reflexão que exige:

[...] mais do que ser um papel preenchido, é atitude e envolve todas as ações e situações do educador no cotidiano do seu trabalho pedagógico. Planejar é essa atitude de traçar, projetar, programar, elaborar um roteiro pra empreender uma viagem de conhecimento, de interação, de experiências múltiplas e significativas para com o grupo de crianças. Planejamento pedagógico é atitude crítica do educador diante de seu trabalho docente. Por isso não é uma fôrma! Ao contrário, é flexível e, como tal, permite ao educador repensar, revisando, buscando novos significados para sua prática pedagógica. O planejamento marca a intencionalidade do processo educativo, mas não pode ficar só na intenção, ou melhor, só na imaginação, na concepção.

Planejar nas instituições de Educação Infantil consiste realizar um procedimento relevante ao desenvolver uma determinada atividade com as crianças, considerando exatamente os objetivos pelos quais se realiza a prática, a base teórica que respalda e justifica o trabalho pedagógico e as singularidades das crianças envolvidas no processo de aprendizagem. Longe de ser um guia a ser seguido rigorosamente, o planejamento se

distingue pela flexibilidade e as possibilidades de mudanças no decorrer do processo. A reflexão crítica por parte do professor se destaca nesse contexto para identificar ações intencionais, objetivar aprendizagens esperadas, escolher e avaliar os materiais e recursos necessários para realizar as atividades e organizar previamente os espaços, a fim de antecipar as ações e mediações esperadas.

Ao planejar o professor demonstra uma marca de intencionalidade, quando assume participação responsável pela mediação, tanto em relação à teoria e a prática, quanto ao favorecimento de possibilidades para as crianças compreenderem conteúdos e conceitos na educação infantil.

O planejamento enquanto construção-transformação de representações é uma mediação teórica metodológica para ação, que em função de tal mediação passa a ser consciente e intencional. Tem por finalidade procurar fazer algo vir à tona, fazer acontecer, concretizar, e para isto é necessário estabelecer as condições objetivas e subjetivas prevendo o desenvolvimento da ação no tempo (VASCONCELLOS, 2000, p.79).

Entende-se por intencionalidade o movimento de antecipar o que se pretende realizar com a turma ou agrupamento de crianças, por isso, ao sistematizar as ações no planejamento o professor idealiza os conhecimentos, que possivelmente serão construídos e os objetivos de determinadas ações, antecipando mentalmente uma ação e agir de acordo com o que foi previsto. Esta dinâmica, em que o real deve ser comandado pelo ideal, se distingue no planejamento ao analisar as possibilidades das crianças e o que poderá ser acrescido a fim de proporcionar condições, tanto para sanar dificuldades como promover condições para o avanço no desenvolvimento das crianças com aprendizagem significativas.

Devido ao planejamento se caracterizar como um instrumento importante para o trabalho pedagógico é possível perceber um ponto em comum entre os teóricos Vasconcelos (2010) e Libâneo (1991), quando apresentam que o planejamento representa a intencionalidade pedagógica do professor e que deve servir para refletir sobre a prática. “[...] o planejamento é uma tarefa docente que inclui tanto a previsão das atividades didáticas em termos da organização e coordenação em face de objetivos propostos, quanto a sua revisão e adequação no decorrer do processo de ensino” (LIBÂNEO, 1991, p. 221).

Os aportes teóricos mais recentes sobre a concepção de planejamento referem-se à flexibilidade devido às particularidades e singularidades existentes nos agrupamentos de crianças, sendo um orientador da rotina que direciona, de modo geral, os elementos que estarão relacionados ao registro e a reflexão sobre a prática pedagógica e a avaliação. O

entendimento de que o planejamento estabelece uma relação com a avaliação do processo torna-se evidente ao considerar que o ato de planejar exige uma avaliação do grupo de crianças e de cada uma delas individualmente. O dinamismo do cotidiano da educação infantil perpassa pelo interesse das crianças em determinadas atividades com mediações adequadas realizadas pelos professores.

Embora o planejamento vise prever as ações do professor e explicitar os recursos necessários para a sua consecução, como já foi mencionado anteriormente, no caso da Educação Infantil o planejamento realizado para um determinado grupo de crianças está, também, intimamente ligado à avaliação que possibilita um movimento dialético deste processo ao possibilitar a partir da experiência acumulada as orientações para a realização do próximo planejamento.

Nesses termos, alguns autores como Martinez e Lahore (1997, p. 11) compreendem o planejamento como parte das especificidades da organização pedagógica da Educação Infantil:

[...] entende-se por planejamento um processo de previsão de necessidades e racionalização de emprego dos meios materiais e dos recursos humanos disponíveis a fim de alcançar objetivos concretos em prazos determinados e em etapas definidas a partir do conhecimento e avaliação científica da situação original.

Ao considerar esta concepção de planejamento é possível trazê-la para a realidade da Educação Infantil, em que os planejamentos devem prever ações e objetivos, considerando o interesse, o envolvimento e a interação que as crianças têm durante as aulas e a importância que elas dão às propostas do professor. Sobre essa flexibilidade podemos citar, ainda, dois autores que também definem o planejamento que exige a reflexão sem impor diretrizes:

planejar o processo educativo é planejar o indefinido, porque educação não é o processo, cujos resultados podem ser totalmente pré-definidos, determinados ou pré-escolhidos, como se fossem produtos de correntes de uma ação puramente mecânica e impensável. Devemos, pois, planejar a ação educativa para o homem não impondo-lhe diretrizes que o alheiem. Permitindo, com isso, que a educação, ajude o homem a ser criador de sua história (MENEGOLA E SANT' ANNA 2001, p. 25).

Pensar a educação e a criança na perspectiva teórica histórico cultural, embasada em Vygotsky (2004), exige-se destacar que a aprendizagem não é um processo individual, mas

um processo social que acontece na interação com o outro. Percebe-se que o trabalho do professor evidencia a mediação entre a criança e o contexto cultural ao organizar esta relação, propondo possibilidades para que haja a intervenção e as mudanças necessárias ao desenvolvimento das crianças em formação.

A experiência da criança, determinada pelo contexto social, promoverá a futura atividade e, ao planejar a atividade pedagógica, o professor define previamente a função de mediador do processo histórico e cultural socialmente organizado. A tarefa de mediação do professor, para que haja a apropriação dos conteúdos sociais compartilhados, ocorre, portanto, ativamente e depende do desenvolvimento real das crianças em seu desenvolvimento. O conhecimento das experiências culturais apresentadas pelas crianças são aquisições disponíveis para possibilitar e ressignificar a realidade. Esse processo, entretanto, ocorre a partir de confrontos, dúvidas e conflitos em que a atenção e a memória se ampliam pelo uso de elementos mediadores como os signos e estímulos intencionais, que qualificam as operações e/ou funções psicológicas superiores.

Nas atividades propostas para o ensino e aprendizagem, os conteúdos devem ser contextualizados com a realidade, considerando a memória mediada que permite recordar os conhecimentos, objetos e fatos ausentes. A atenção voluntária consiste numa função psicológica superior e deve ser mediada pelo professor que destaca os critérios significativos, de proximidade a realidade social, cognitiva e afetiva para propor atividades desafiadoras às crianças. Dada a devida importância à mediação, que regula a atenção e coopera para a construção de critérios relevantes em interação e de forma compartilhada sobre os conhecimentos socialmente elaborados, a linguagem e o pensamento se desenvolvem concomitantemente. (VIGOTSKI, 1996).

Nesse processo educativo a criança não apenas reproduz o que foi assimilado das experiências que realizou, mas cria, a partir dessas experiências, novas possibilidades. Essa ligação só é possível devido à socialização, que conseqüentemente contribui para a atividade imaginativa à realidade. As vivências e a experiências dos outros se somam nesse processo para promover contextos significativos no comportamento e desenvolvimento humanos, conforme cita Vigotski (2004, p. 15):

[...] transforma-se em meio para ampliar a experiência do homem porque, desse modo, este poderá imaginar aquilo que nunca viu, poderá a partir da descrição do outro, representar para si também a descrição daquilo que na sua própria experiência pessoal não existiu, o que não está limitado pelo

círculo e fronteiras estritas da sua própria experiência, mas pode também ir além das suas fronteiras, assimilando, com ajuda da imaginação, a experiência histórica e social dos outros.

A atividade planejada é orientada em virtude da criação manifestada de forma ativa e transformadora, oportunizando movimento com propósitos norteadores sobre as ações dos envolvidos e um sentido global, que incidirá em todos os comportamentos do professor e dos alunos. Recapitula-se aqui um fator determinante sobre o planejamento: a importância da socialização em que o sujeito se produz em interação e internaliza significados a partir da cultura. A reflexão sobre esses vínculos significativos na aprendizagem das crianças contribuirá para o exercício da prática docente numa dimensão que ressignificará as necessidades e as diversidades culturais de todos os envolvidos no processo de ensino e de aprendizagem.

Observa-se, a partir desse pressuposto, a existência de uma relação entre a teoria histórico cultural e a concepção de planejamento apresentada por Libâneo (1991, p. 222): "O planejamento é um processo de racionalização, organização e coordenação da ação docente, articulando a atividade escolar e a problemática do contexto social". O planejamento considerado como um instrumento que possibilita propostas de atividade orienta e direciona a prática do professor, deve ser elaborado de conformidade à realidade da turma ou grupo, atendendo seus conflitos e problemáticas para transcendê-las no âmbito de transformar os sentidos em significados propositivos ao desenvolvimento das crianças. Isso significa que engendrar os conhecimentos de forma a adaptá-los ao contexto social para que a mediação seja realizada numa perspectiva que identidade entre sujeito e o objeto do conhecimento, não corresponde a perspectiva dialética em que o desencadeamento do desenvolvimento das funções psicológicas superiores seja promovido a partir de aprendizagem.

Para Libâneo (1994) planejar é também um momento de pesquisa e de reflexão intimamente ligados à avaliação. Planejar de maneira crítica pressupõe a reelaboração da realidade para não recair na determinação objetiva do sistema social, consiste em uma proposta a construir que tem bases teóricas, diretrizes práticas, possui uma história, tem conteúdo social e nasce de uma realidade que precisa ser refletida para que respostas, valores e dificuldades possam ser considerados. O resultado emerge da proposição de novas ações, de forma que a proposta inicial confrontada criticamente promova o surgimento de aspectos que se opõem ao que foi iniciado para se consolidar em novas proposições.

Luckesi (2005, p. 118) também considera a significativa relação entre a avaliação do próprio trabalho e planejamento: "Enquanto o planejamento é o ato pelo qual decidimos o que

construir, a avaliação é o ato crítico que nos subsidia na verificação de como estamos construindo o nosso projeto”. Esta afirmação nos remete a pensar sobre a superação da fragmentação dos instrumentos no trabalho pedagógico e de seu sentido, considerando o planejamento elaborado como uma obrigação, um documento burocrático de registros da instituição a ser cumprido que não tem relação com a avaliação.

Reitera-se, entretanto, que o professor possui um papel fundamental frente ao projeto de formação para repensar o real além da prática pedagógica, posto que o objeto do professor é historicamente determinado pelas dimensões sociais que marcam uma época para o compromisso com a autonomia, democracia, ética e transformação social. Ao planejar, quando se compreende a dimensão do trabalho realizado com as crianças pequenas, o compromisso dos professores deverá ser em “[...] possibilitar que as crianças aprendam determinados conhecimentos, instrumentos, procedimentos e valores da cultura, adequando a prática pedagógica às necessidades específicas e às possibilidades de desenvolvimento e aprendizagem delas” (DIAS e FARIA, 2007, p. 55).

Outro aspecto fundamental é como planejar, quais as condições dadas para o professor realizar esta ação, se é feita individualmente e/ou coletivamente, considerando que são momentos diferentes e não excludentes. Ostetto (2000) esclarece sobre “como planejar”, dados os cinco tipos de planejamento que possibilita entender o quanto a forma de planejar está relacionada às concepções de educação, desenvolvimento e aprendizagem que o professor apresenta. Para tanto, o diálogo entre Ostetto (2000) e Oliveira (1996), relacionando quais teorias fundamentam os modelos de planejamento apresentado elucidará a discussão sobre a temática em questão.

O Planejamento baseado em listagem de atividades é um modelo que:

[...] poderia ser considerado um dos mais rudimentares, pois está baseado na preocupação do educador em preencher o tempo de trabalho com o grupo de crianças, entre um e outro momento da rotina (higiene, alimentação, sono etc). O professor busca, então, organizar vários tipos de atividades para realizar durante cada dia da semana (OSTETTO, 2000, p.179).

Esse tipo de planejamento citado demonstra desconsiderar os princípios educativos do professor em que a criança é vista como um ser passivo, desconsiderando as experiências culturais acumuladas, suas particularidades e/ou necessidades. As atividades planejadas com finalidades funcionais vinculadas ao tempo, em que as crianças permanecem na instituição apresentam-se distanciadas do trabalho de criação, da formação da consciência que surgem com as relações entre significado e sentido da ação.

Outro modelo de planejamento, concebido por Ostetto (2000), é denominado “planejamento baseado em datas comemorativas”:

[...] o planejamento da prática cotidiana é direcionado pelo calendário. A programação é organizada considerando algumas datas, tidas como importantes do ponto de vista do adulto. Também aqui são listadas várias atividades, só que as mesmas se referem a uma data específica, a uma comemoração escolhida pelo calendário (OSTETTO, 2000, p. 182).

O modelo de planejamento baseado em datas comemorativas é uma prática que supervaloriza o cotidiano, direcionada para os dias considerados importantes a partir do conhecimento tácito, seja do ponto de vista do adulto, adquirido ao longo da vida, da experiência, subjetivo e inerente às habilidades da pessoa. Essa prática massifica, empobrece e fragmenta o conhecimento. Tal modelo também nos remete a uma concepção ambientalista, em que o desenvolvimento da criança é considerado como um produto do meio.

Oliveira (1996) ressalta que o planejamento elaborado a partir dessa concepção contribui para que a criança seja “modelada” pela ação do adulto, através da estimulação externa em que o comportamento, o caráter e os conhecimentos do indivíduo sejam formados numa perspectiva de factualidade, avalizando a ideia biologicista que fragmenta o homem e o social.

Ao refletir sobre os dois modelos de planejamentos apresentados, tanto o planejamento por listas de atividades quanto por datas comemorativas são englobados na concepção ambientalista, os quais partem somente da expectativa do professor, sem empreender estudos sobre a aprendizagem e o desenvolvimento frente às mediações culturais. Ao desconsiderar, portanto, as características e particularidades das crianças, como sujeitos que constroem seus conhecimentos por uma interação mediada por diferentes relações intra e interpessoais, refuta-se a compreensão que explicita a subordinação dos processos biológicos ao desenvolvimento cultural e, assim, os professores repetem as mesmas ações a cada ano, dispensam a reflexão do próprio trabalho docente e negam a concepção do professor como agente histórico e político do processo de formação da criança em desenvolvimento, mediando possibilidades que viabilizarão o adentrar da criança na cultura, assimilando, enriquecendo e reelaborando suas condutas no curso de seu desenvolvimento.

Sobre o modelo em que o planejamento é baseado em temas (tema integrador, tema gerador, centros de interesse, unidades de experiência), comumente encontrada nas instituições de educação infantil, apresenta uma proposta que contextualiza o lugar de referência da criança numa determinada cultura. Porém, embora considere as singularidades

das crianças e explicita a intencionalidade de conhecimento, pode se tornar pretexto para continuar a lista de atividades dentro de um tema, ora impedindo que sejam problematizados outros aspectos que estão além de uma visão funcionalista ora sendo dissolvidos num suposto lugar de referência.

Sobre este modelo, Ostetto (2000, p. 185) afirma:

Neste tipo de planejamento, o “tema” é o desencadeador ou gerador de atividades propostas às crianças. O “tema” busca articular as diversas atividades desenvolvidas no cotidiano educativo, funcionando como uma espécie de eixo condutor do trabalho. No trabalho organizado com base em “temas”, pode-se visualizar a preocupação com o interesse da criança, colocando-se em foco suas necessidades e perguntas. Os temas escolhidos pelo professor, sugeridos pelas crianças ou surgidos de situações particulares e significativas vivenciadas pelo grupo indicam o trabalho a ser desenvolvido.

O modelo de planejamento apresentado anteriormente se baseia em conteúdos organizados por áreas de conhecimento, que nos traz uma reflexão de que existe maior consistência para o trabalho com os temas, caracteriza a pré-escola como lugar de aprendizagem, incorporando ao planejamento os conteúdos pertencentes às diversas áreas do conhecimento, contudo este modelo recebe, também, muitas críticas pela proximidade com a organização do currículo por disciplinas, antecipando a escolarização.

Em relação ao planejamento baseado em áreas do desenvolvimento é interessante ressaltar que há:

[...] uma preocupação com os aspectos que englobam o desenvolvimento infantil. Nessa direção, várias são as áreas contempladas, sendo mais comum a indicação dos aspectos físico-motor, afetivo, social e cognitivo. Nessa perspectiva nota-se a preocupação em caracterizar a criança pequena, dentro dos parâmetros da psicologia do desenvolvimento, o que indica uma preocupação com as especificidades da criança de zero a seis anos (OSTETTO, 2000, p.183).

Embora as contribuições sobre os estudos sobre o desenvolvimento da criança tenham seus méritos científicos e históricos, é necessário esclarecer que ao planejar, a condição de prontidão maturacional para aprender marca uma preocupação com aquilo que engloba o desenvolvimento infantil, especificando as singularidades das crianças de zero a seis anos, com atividades que desenvolvem as funções psicológicas superiores, como a percepção, memória e atenção, consideradas importantes para o desenvolvimento da criança.

Vigotski define como essencial para o aprendizado:

[...] um aspecto essencial do aprendizado é o fato de ele criar a zona de desenvolvimento próximo; ou seja, o aprendizado desperta vários processos internos de desenvolvimento, que são capazes de operar somente quando a criança interage com pessoas em seu ambiente e quando em cooperação com seus companheiros. Uma vez internalizados, esses processos tornam-se parte das aquisições do desenvolvimento independente da criança (VIGOTSKI, 1999, p. 101).

O mote dessa discussão baseia-se na concepção de desenvolvimento apresentada pela teoria histórico-cultural, compreendendo a criança como um ser que aprende e se desenvolve em interação com o outro. A construção de significados culturais é realizada pela mediação do professor em que a linguagem, experiência sociocultural da criança, possibilita o desenvolvimento do pensamento. A palavra estabelece uma relação entre pensamento e linguagem, o significado de cada palavra estabelece uma generalização ou um conceito. Por isso, é no significado da palavra que o pensamento, a fala e gesto se unem num contexto histórico cultural, e possibilita uma compreensão dialética entre pensamento e linguagem, assim como da constituição da consciência e da subjetividade.

De acordo com Oliveira (1996) a criança deixa de ser um ser passivo, que aprende por meio de estímulos viso-áudio-motores, e passa a ser reconhecida como ser pensante e capaz de construir hipóteses a partir da interação com outros sujeitos. Dada a dinâmica das situações vivenciadas pelas crianças, a possibilidade de ressignificações ocorre quando os significados sofrem modificações e corrobora o caráter simbólico como elemento mediador das relações sociais. É nesse sentido que os planejamentos baseados no desenvolvimento devem ser elaborados, propondo ações que favoreçam o aprendizado, principalmente por meio das interações tanto das crianças com os contextos de aprendizagem quanto com o conteúdo a ser aprendido.

Embora o caráter da educação infantil, apresentado pela Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996, proporcione compreender o currículo como o que explicita concepções de infância, homem, educação, educação infantil, conhecimento, cultura, desenvolvimento infantil, função da instituição em relação à criança, à família e à comunidade, um dos desafios na educação infantil ainda diz respeito à contraposição do currículo centrado em conteúdos, cuja identidade se encontra na perspectiva da fase preparatória para o ensino fundamental.

Uma tendência bastante evidente nos últimos anos é a que contempla conteúdos organizados por áreas de conhecimento. Vários currículos para a educação infantil, marcadamente em fins dos anos 80 e início dos anos 90, trazem consigo essa marca de planejamento que, podemos dizer, se relaciona

claramente com a defesa da pré-escola como espaço pedagógico e, portanto, lugar de conhecimento. Nesta perspectiva, a pré-escola deve contribuir com a universalidade de conhecimentos socialmente acumulados, pois ao mesmo tempo em que a criança se desenvolve, está adquirindo e também produzindo novos conhecimentos (OSTETTO, 2000, p.187).

Como uma etapa da educação básica, a educação infantil está centrada no cuidar e educar, entendendo que a infância é uma construção social historicamente determinada. As experiências de vida da criança abarcam especificidades biopsicossociais e se destacam nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil como centro do processo educativo:

As propostas pedagógicas da Educação Infantil deverão considerar que a criança, centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL, 2009b, art. 4º).

A formação da criança deve ser pensada de forma integral, favorecendo as experiências que as crianças apresentam e constroem nas instituições, o que distingue da concepção da formação que tem como preceito os conteúdos. No espaço de formação da criança na educação infantil, a interação e a brincadeira se constituem centros do trabalho do professor, que justificam a compreensão da realidade social.

Os modelos de planejamentos apresentados até aqui permitem estabelecer uma relação com as concepções historicamente construídas, as quais emergem de teorias específicas. O trabalho educativo na educação infantil requer conhecimento teórico por parte dos professores para compreender diferentes concepções que direcionarão o trabalho pedagógico. A dimensão do planejamento como instrumento pedagógico exige compreender o que é planejar, o porquê planejar, como planejar e, principalmente, as inter-relações que estabelece dialeticamente com os registros e a avaliação, ressignificando a prática docente.

1.2 – Registro

Escrever sobre a própria prática torna-se essencial para a qualificação do trabalho docente, podendo ser elaborado de diferentes formas e com vários recursos. Elaborar relatos escritos diariamente favorece ampliar e aprofundar as análises e reflexões sobre o fazer pedagógico. Para Ostetto (2012), o registro permite um diálogo com a prática, contribui para a

busca de soluções frente aos questionamentos, objetivando perceber os percursos percorridos no processo de ensino e de aprendizagem, respondendo as problematizações e dúvidas que surgem no decorrer da escrita.

Nesta perspectiva, Warschauer (1993, p. 61) afirma que “registrar a própria prática pode ser um conhecimento junto com os alunos, porque o retrato do vivido proporciona condições especiais para o ato de refletir”. Por isso, registrar significa a elaboração de uma reflexão que exige o movimento dialógico entre teoria e prática, para adentrar na dimensão da aprendizagem que conduz ao desenvolvimento dos processos de percepção dirigidos pelo ensino e a mediação do professor.

Trata-se, portanto, como citou Vigotski (1990), de um trabalho pedagógico que requer do professor a organização da atividade e, por isso, preconiza uma análise entre as atividades proporcionadas, as atitudes das crianças frente à realidade para a formação das funções superiores e a consolidação da consciência, em oposição aos métodos espontaneístas, para evidenciar a significativa participação do professor como mediador e protagonista da experiência social da criança.

De acordo com Ostetto (2012) o registro diário deve ser compreendido como um apontamento reflexivo do professor, demarcado por análises que deem condições para considerar e avaliar incertezas, conquistas e descobertas em seu trabalho. Tal prática implica em o professor “tomar o seu fazer nas mãos”, ponderando que nem todo conhecimento oferecido possibilitará uma aprendizagem automática. É necessário que o professor considere como realizará esse processo, somadas às condições anteriores que a criança apresenta, para se pautar em contínua auto-formação, necessária ao desempenho de atividades para o desenvolvimento da criança.

Souza (2011), em sua dissertação de mestrado, reflete sobre a importância dos registros para a tomada de consciência sobre o trabalho pedagógico que desenvolve, fornecida pelas teorias que embasam toda a dinâmica do processo. A autora explica que:

[...] os estudos sobre as experiências de Madalena Freire possibilitavam aos pesquisadores se darem conta das contradições entre o seu pensar teórico e a sua prática [...] E assim, ao tomar posse de sua reflexão, de seu pensamento e de sua ação o professor torna-se sujeito de sua própria prática. Pois o desenvolvimento da consciência pedagógica e política, para a autora, tem no aprendizado do registro seu principal instrumento. É no processo de escrita que o professor se apropria dos princípios teóricos que perpassam a sua ação pedagógica, o que viabiliza a ampliação de seu pensar (SOUZA, 2011, p. 51).

Segundo Madalena Freire (1996) o registro é um instrumento metodológico na mesma linha do planejamento, da observação e da avaliação. Considera o registro como um importante instrumento de reflexão sobre a realidade observada, assim como para a construção de memória e compreensão da dinâmica histórica do trabalho pedagógico. Para essa autora, o professor deve ampliar suas ações na medida em que a dúvida, a inquietação e a busca para resolução de problemas frente às mudanças que possam surgir no cotidiano de sua prática docente. Por isso, ao “registrar sua reflexão cotidiana, abre-se para o seu processo de aprendizagem” (FREIRE, 1996, p. 78).

Para Souza (2011, p. 50) o professor “nesse processo de sistematização (no caso do registro) e retomada do experienciado durante a ação pedagógica, o diálogo é estabelecido, agora podendo, de forma distanciada, perceber, enquanto sujeito sociocultural”. O professor ao ler o que sistematizou consegue se apropriar de uma análise consciente, como sujeito que se apropria dos elementos que envolvem as realidades das crianças, relatando “as vozes” presentes no cotidiano de seu trabalho.

Por meio do registro, o professor consegue reunir as informações e reflexões acerca da sua própria prática, bem como da aprendizagem dos alunos. É nesse sentido que se compreende o diário de aula como o conjunto dos registros que contabiliza a expressão das vivências e das emoções percebidas pelo professor, quando “racionaliza-se a vivência ao escrevê-la, reconstrói a experiência, [...] dando a possibilidade de distanciamento e de análise” (Marques, 2010, p. 101).

Para esse autor, os registros analíticos e reflexivos poderão ser socializados, se o professor considerar importante compartilhar essa experiência no campo da Educação Infantil, identificando entre os registros de práticas, os diários de aula, documentação e portfólio.

Podemos afirmar que o termo registro em sentido estrito – derivado, no Brasil, das formulações de Freire (1996) – tem como foco o professor como produtor de relatos reflexivos sobre sua prática, e aproxima-se à ideia de “diários de aula” de Zabalza (1994) [...] Em síntese: o registro que o educador faz sobre seu trabalho pode ser um instrumento da documentação, entendida como um processo mais amplo de sistematização e de construção de memória sobre um trabalho pedagógico, sobre o processo de desenvolvimento da criança, sobre a trajetória de um grupo ou de uma escola. A documentação pode estar a serviço do educador – na reflexão sobre a prática, na avaliação do processo de aprendizagem das crianças, no planejamento, contribuindo para seu processo de formação e desenvolvimento profissional e melhoria da ação -das crianças- quando elaboram, por exemplo, seu portfólio de aprendizagem, selecionando produções, imagens, textos que irão compor o documento, construindo, junto com o educador, a memória de seu percurso de formação-, e dos pais, como

instrumento de acesso ao trabalho pedagógico desenvolvido pela escola e à trajetória da criança naquele grupo (MARQUES, 2010, p. 24).

Na literatura pesquisada, autores também afirmam a importância do registro e sua relação com a documentação pedagógica. Para Oliveira e Formosinho (2012), o registro possibilita a compreensão da realidade e, conseqüentemente, a sua transformação. Sendo assim, a documentação pedagógica fundamental para o desenvolvimento de uma prática reflexiva inclui os registros como instrumentos que qualificam a pesquisa sobre a prática:

[...] a documentação se torna pesquisa sobre a prática: ao reconstruir a narrativa, encontra-se o fio condutor da experiência, os porquês das escolhas feitas, o sentido do percurso desenvolvido. Por esse motivo, documentar representa mais que construir memória, narrar uma experiência; documentar se torna a ocasião para refletir coletivamente sobre projeto educativo e sobre concepções que, muitas vezes, encontra-se implícitas nas ações (MARQUES, 2010, p. 215).

Esclarecidos os pressupostos sobre o que seja registrar, a importância desta ação e o porquê registrar, torna-se necessário compreender quais os elementos devem ser registrados e, no caso específico dessa pesquisa, coloca-se em questão: o que deve-se registrar na Educação Infantil?

Nesta tarefa de compreender como registrar e o que registrar, Ostetto (2012) lança mão de questionamentos elucidativos que favorecem nossa compreensão, considerando que não existem regras para a elaboração do registro: “Como fazer para registrar? Eis aqui uma característica do registro como criação: cada educador vai imprimir seu jeito na sua escrita, vai experimentar criar seu estilo” (Ostetto, 2012, p. 26). O registro parte, portanto, da observação do cotidiano e pertence ao professor.

Ao entender que o registro tem suas características próprias, ele descreve, analisa e reflete os acontecimentos vivenciados pelo professor, suas dúvidas, falhas, apontamentos, dificuldades percebidas e também as falas das crianças. Tudo isso colabora para a avaliação do seu próprio trabalho e elaboração do próximo planejamento.

Para tanto, ao registrar é preciso considerar as observações realizadas como as interações entre as crianças, as ações, os encaminhamentos, a forma como crianças reagem à determinada proposta e como criam novas propostas. Esta observação protagoniza a teoria utilizada para consolidar a relação com a prática docente, qualificando-as dialeticamente. Como linha mestra do registro, a observação é fundamental para este procedimento, conforme afirma (Wajskop 1995,p. 68): “[...] observar e registrar as brincadeiras espontâneas das

crianças, suas falas e os brinquedos que inventam, assim como nossas atitudes, ideias e dificuldades frente a essas situações, pode ser uma forma de começar a modificar nossa prática profissional”.

No ato de registrar o professor se destaca como autor de sua própria prática, utilizando o registro para ampliar e aprofundar seu trabalho pedagógico, num contínuo processo de auto-formação. Diante disso, registrar a própria prática serve como subsídio para a reflexão pedagógica, posto que “torna-se imprescindível à percepção do educador como produtor de escrita, de linguagem; é preciso permitir que os professores contem suas histórias, escrevam suas práticas” (KRAMER, 1996, p. 157).

1.3 – Avaliação das crianças

Embora haja um caminho que geralmente a escola constrói acerca do conceito de avaliação, sem propriamente especificar a educação infantil, Fernandes e Freitas (2007, p.20) afirmam:

Tradicionalmente, nossas experiências em avaliação são marcadas por uma concepção que classifica as aprendizagens em certas ou erradas e, dessa forma, termina por separar aqueles estudantes que aprenderam os conteúdos programados para a série em que se encontram daqueles que não aprenderam. Essa perspectiva de avaliação classificatória e seletiva, muitas vezes torna-se um fator de exclusão escolar. Entretanto, é possível concebermos uma perspectiva de avaliação cuja vivência seja marcada pela lógica da inclusão, do diálogo, da construção da autonomia, da mediação, da participação, da construção da responsabilidade com o coletivo.

É sob essa lógica que uma nova perspectiva de avaliação se torna possível para situar as características da avaliação na primeira etapa do ensino básico, diferenciando-se dos outros anos do ensino fundamental em vários aspectos. As especificidades do trabalho com as crianças de zero a cinco anos de idade requer outras possibilidades e diferentes instrumentos que compõem a avaliação.

Para compreender a avaliação das crianças na Educação Infantil, a literatura destaca referenciais teóricos atuais como também os documentos legais, que reiteram as especificidades para avaliar as crianças na primeira etapa da Educação Básica.

Alves (2011) afirma que embora a prática avaliativa na educação infantil tenha sido historicamente considerada mais informal, as discussões iniciadas desde o fim da década de

1990 sobre a necessidade da construção sobre uma pedagogia da infância, foram imprescindíveis para diferenciar a educação infantil do ensino fundamental.

O marco legal que destaca as diretrizes e bases da educação nacional, Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996, define: “na educação infantil a avaliação far-se-á mediante ao acompanhamento e registro do seu desenvolvimento, sem objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental” (BRASIL, 1996, Art. 31).

A avaliação na primeira etapa do ensino básico se configura como a ação de acompanhar o processo histórico do desenvolvimento da criança e não como controle e seleção. Para compreender a dimensão desse processo avaliativo, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil ressalta:

Art. 10. As instituições de Educação Infantil devem criar procedimentos para acompanhamento do trabalho pedagógico e para a avaliação do desenvolvimento das crianças, sem objetivo de seleção, promoção ou classificação, garantindo:

I – a observação crítica e criativa das atividades, das brincadeiras e interações das crianças no cotidiano;

II – utilização de múltiplos registros realizados por adultos e crianças (relatórios, fotografias, desenhos, álbuns etc.) (BRASIL, 2009, p. 18).

Esclarecidas as particularidades que compõem o processo avaliativo na Educação Infantil, o texto legal acima indica os momentos da avaliação e as maneiras de se avaliar. Neste contexto, aliado ao conhecimento que o professor tem para propor objetivos pedagógicos adequados à organização das atividades pedagógicas, que promovem o desenvolvimento das crianças, a avaliação deverá:

[...] incidir sobre todo o contexto de aprendizagem: as atividades propostas e o modo como foram realizadas, as instruções e os apoios oferecidos às crianças individualmente e ao coletivo de crianças, a forma como o professor respondeu as manifestações e as interações das crianças, os agrupamentos que as crianças formaram e o material oferecido e o espaço e o tempo garantidos para a realização das atividades (BRASIL - CNE/CEB Nº 20, 2009, p. 16-17).

De acordo com o entendimento de que avaliar é acompanhar todo o processo educativo, destacando os processos reais de vida da criança compreendidos como os processos de atividades, Wiggers (2010) esclarece necessária inter-relação entre a avaliação, os registros e os planejamentos:

[...] para assegurar o acompanhamento do trabalho cotidiano, o professor deverá utilizar-se da observação, registro e avaliação do processo vivido junto ao grupo e a cada criança. Os processos de avaliação estão intimamente imbricados aos processos de planejamento das ações educativas levadas a efeito no cotidiano da educação infantil [...] (WIGGERS, 2010, p. 29).

No âmbito de apresentar os indicadores que favoreçam a qualidade do trabalho do professor, a avaliação deve considerar a participação das crianças em diferentes atividades, obtendo elementos significativos para planejar novos momentos. As curiosidades e solicitações das crianças, assim como as rupturas e saltos qualitativos do desenvolvimento, devem ser analisados para propor novas ações e atividades que correspondam às potencialidades de mudanças das crianças no processo de aprendizagem e a reflexão sobre a prática docente, redimensionando o trabalho pedagógico na educação infantil.

Para Sacristán (1998, p. 297) “a avaliação serve para pensar e planejar a didática” e, por isso, considera o movimento dialético existente entre planejar e avaliar de forma reflexiva. Esta inter-relação também é fundamental para que os registros possam mediar o processo que abarcam os três instrumentos.

Alves (2011, p. 105), também contribui para o estudo sobre avaliação ao legitimar dialeticamente a elaboração do planejamento, ao afirmar:

[...] os processos que envolvem a avaliação das crianças que freqüentam as instituições de educação infantil estão em constante movimento, tendo como elementos estruturais observação, o planejamento, o registro, a análise avaliativa, a socialização da análise e o replanejamento das ações educativas.

Sobre estes “elementos estruturais” que o autor se refere, o registro se destaca nesse processo para que a avaliação cumpra sua função de acompanhar o desenvolvimento das crianças, a partir da sistematização das vivências, dificuldades e avanços observados nas principais atividades que norteiam as mudanças mais significativas em cada estágio do desenvolvimento das crianças.

Sobre o caráter formativo da avaliação, Wiggers (2010), entende que a avaliação deve ter o caráter processual. Destaca a importância da avaliação e do planejamento de forma inter-relacionada, tendo o registro e a observação sistemática como elementos fundamentais na dinâmica deste processo e no acompanhamento do desenvolvimento da criança.

Ao discorrer sobre avaliar na Educação Infantil, as concepções teóricas emergem nesse processo para ressignificar novas concepções de sociedade, de ser humano, de criança,

de desenvolvimento e aprendizagem e também de educação. Por isso, considerar todo o processo que envolve a avaliação corresponde a realização de um trabalho contínuo e complexo desenvolvido na prática docente.

1.4- Tríade dialética: planejamento, registro e avaliação

A inter-relação entre planejamento, registro e avaliação consiste no objeto de estudo desta pesquisa e, para tanto, os teóricos que referendam a relação dinâmica e dialética entre estes três instrumentos subsidiarão a reflexão sobre a prática pedagógica. Ao desenvolver a tríade nessa perspectiva dialética, tem-se como princípio a postura crítica e reflexiva sobre o trabalho pedagógico desenvolvido na instituição investigada, em especial no Departamento de Educação Infantil do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação da Universidade Federal de Goiás, a proposta pedagógica e os embasamentos teóricos correspondentes, que fundamentam a elaboração dos planejamentos e os registros elaborados.

Um elemento significativo desse processo em que o planejamento perpassa pelo registro, possibilitando elementos para a avaliação das crianças, refere-se à postura do professor que realiza este processo como autor de sua própria prática e produtor de saberes – um professor reflexivo. O redimensionamento das ações, que o professor identifica nos registros e serve para orientar planejamentos futuros, desencadeia em avaliações para os próximos percursos das aprendizagens das crianças, registrados no contexto do cotidiano, num movimento dialético de contínua reflexão.

Embora os instrumentos da prática pedagógica (planejamento, registro e avaliação) tenham sido apresentados à luz de referenciais bibliográficos correspondentes para apontar a inter-relação entre os mesmos, destaca-se nesse momento da pesquisa o significado da dialeticidade no processo educativo que os estudiosos apresentam para a análise.

Ostetto (2012) destaca a importância do registro diário na inter-relação entre o planejamento e a avaliação:

A proposta de registrar a experiência vivida, descrevendo e analisando a complexa trama do cotidiano educativo, tem sido apontada e assumida como essencial para a qualificação da prática pedagógica. O registro diário, compreendido como espaço privilegiado da reflexão do professor, converte-se em atitude vital, na medida em que lhe dá apoio e lhe oferece base para seguir sua jornada junto às crianças. Nesses termos é verdadeiramente um instrumento de trabalho do professor, articulando-se ao planejamento e à avaliação. Registrar é deixar marcas, tecer memória, fazer história. É

também possibilidade de compartilhar descobertas, prática e reflexões com outros educadores (OSTETTO, 2012, p. 8).

Caracterizar a relação entre o registro diário e o fazer história significa que a intervenção intencional e consciente do professor promoverá uma identidade própria para o seguimento da Educação Infantil, construindo relações educacionais e pedagógicas em que o convívio coletivo ocorrerá na amplitude dialética do processo que abarca o trabalho pedagógico planejado e sistematizado, em suas dimensões políticas, com intencionalidades definidas, e institucionais. Registrar diariamente significa contrapor-se à mera visão cumulativa de informações e proporcionar que a memória registrada permita o movimento dialético, fornecendo uma reelaboração para que o planejamento seguinte seja capaz de ser um instrumento que dê significado ao trabalho docente.

Nessa dinâmica do processo, a importância desta articulação é ressaltada por Lopes (2009, p. 162) quando destaca que:

O registro de práticas pode ser considerado, portanto, *meio e fim* para a melhoria da ação pedagógica. É meio para o planejamento, a reflexão, a avaliação, o desenvolvimento profissional. Mas também constitui fim em si mesmo, pois é documento, registra memória, expõe um processo, representa produção de saberes.

A perspectiva da concepção de professor reflexivo é contemplada no pensamento do autor acima, pois exige um olhar direcionado para uma das funções de se registrar a memória de sua prática, é a reflexão pautada nos aportes teóricos sobre o fazer docente. Ao relatar suas inquietações e dúvidas, o professor tem a oportunidade de problematizar a prática, escrever e pensar a partir dos limites e possibilidades das suas ações educativas.

Sobre a importância do registro diário, Zabalza (2004) o denomina de diário de aula, os quais são instrumentos de reflexão sobre a prática que:

[...] contribuem de uma maneira notável para o estabelecimento dessa espécie de círculo de melhoria capaz de nos introduzir nessa dinâmica de revisão e enriquecimento de nossa atividade como professores. Esse círculo começa pelo desenvolvimento da consciência, continua pela obtenção de uma informação analítica e vai se sucedendo por meio de outras séries de fases, a previsão da necessidade de mudanças, a experimentação das mudanças e a consolidação de um novo estilo pessoal de atuação (ZABALZA, 2004, p. 11).

O conteúdo dos registros diários, portanto, devem propiciar ao trabalho pedagógico a manutenção do caráter investigativo do professor frente à escolha metodológica de sua prática, que não procede de repetições e de uma visão linear do processo, nem mesmo de autorreferência, mas da possibilidade de proporcionar o desenvolvimento histórico da criança em conformidade com seu real significado, assim como aprofundar e ampliar o seu objeto de trabalho pedagógico com o distanciamento necessário à análise. Por isso, a inter-relação entre os registros, planejamentos e avaliação é, por conseguinte, a descoberta de correspondências que ligam os momentos do processo pedagógico, interpretando-os e traduzindo-os.

É importante destacar que os relatos diários contêm não somente informações significativas para respaldarem outros planejamentos, como apresentar os antagonismos, as lacunas, as tensões, as contradições que emergirão da inter-relação entre os instrumentos que promoverão a avaliação da totalidade do trabalho, tanto da avaliação das crianças quanto a do próprio trabalho do professor.

No âmbito dos registros realizados pelo professor, é importante ressaltar que o desenrolar e a descrição dos momentos ocorridos na prática conforme eles se deram, não sistematizam a realidade para a elaboração do próximo planejamento, mas está exatamente no que não foi planejado, nas lacunas do que foi encoberto e possibilitado, por isso os registros devem descortinar o processo, conferindo o que não foi possível de ser visto e observado na relação entre a teoria e a prática para o exercício da práxis pedagógica.

Deste modo, de acordo com Bolzan (2009, p. 17), o professor ao refletir:

[...] passa a pensar sobre a situação passada, estabelecendo relações com situações futuras de ensino que virá propor e organizar. Esse processo de reflexão crítica, feito individualmente ou em grupo, pode tornar conscientes os modelos teóricos e epistemológicos que se evidenciam na sua atuação profissional e, ao mesmo tempo, favorecer a comparação dos resultados de sua proposta de trabalho com as teorias pedagógicas e epistemológicas mais formalizadas.

A reflexão crítica reorganiza o pensamento do professor ao tomar consciência para reconstruir sua prática fundamentada em teorias, considerando o processo histórico do trabalho realizado frente ao contexto cultural da realidade social. Esse processo, que envolve singularidades e particularidades, propicia novas conjunturas e articulações que surgirão na totalidade do processo.

Corsino (2009) ainda fundamenta a relação entre planejamento, registro e avaliação das crianças em um processo único, sendo que:

[...] cada proposta e seu objetivo suscitam registros diferentes e estes também podem assumir diferentes funções. Ler e consultar os registros permite ao professor acompanhar os processos individuais e coletivos, dá elementos para ele situar-se em relação ao que previu para a turma, avaliar o que foi desenvolvido, estudar, promover reorientações, replanejar situações desafiadoras, criativas, abertas e capazes de desencadear os avanços (CORSINO, 2009. P. 117).

Sem a pretensão de distinguir os acontecimentos considerados maiores ou menos do fazer pedagógico, o professor deve levar em conta o maior número possível de elementos em seus registros, os quais fornecerão uma dimensão de totalidade para eliminar a aparência e a previsibilidade. Importa proporcionar a continuidade do processo de forma que surjam os contrapontos, rompendo a linearidade e promovendo a autonomia do procedimento cada vez mais emancipatório. Entretanto, a ampliação do entendimento dessa inter-relação no trabalho pedagógico na educação infantil, deve ser iniciada a partir da clareza da função dos instrumentos que viabilizam sua prática: planejamento, registro e avaliação.

Neste contexto, Rocha (2010, p.19) aponta como ferramentas imprescindíveis da ação docente na educação infantil alguns dos elementos estruturais que consideramos importantes “[...] a observação permanente e sistemática, o registro, e a documentação como forma de avaliar o proposto, conhecer o vivido e replanejar os âmbitos e as experiências através de núcleos de ação pedagógica [...]”.

Com base nesses argumentos, afirma-se que os três instrumentos inter-relacionados apontam para possibilidades da construção de práticas de reflexão do professor que culminam na melhoria da qualidade docente. Consequentemente, a educação infantil se caracteriza de fato pelo seu viés pedagógico na contraposição da visão linear do processo, da superação do histórico assistencialista, em que a tríade dialética entre planejar, registrar e avaliar exige do professor atitude de recusa sobre a natureza do trabalho pedagógico destituído de autonomia e de transformação. A reflexão sobre a prática, inseparável dos conhecimentos teóricos e da complexa dimensão e riqueza do trabalho pedagógico, consiste na ruptura da visão homogênea, demasiadamente positiva e abstrata, calcada somente no tempo da vivência e nivelada por um acúmulo de resultados obtidos.

CAPÍTULO 2 – PESQUISA DE CAMPO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

2.1 – O campo de investigação

O campo investigativo desta pesquisa considerou a Proposta Pedagógica de 2015, apresentada pelo Departamento de Educação Infantil do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação da Universidade Federal de Goiás, para extrair elementos importantes deste documento, relativo ao item “Caracterização da instituição”, tendo como ponto de partida a história contextualizada deste espaço.

O Departamento de Educação Infantil do CEPAE/UFG, localizado no Campus Samambaia (Campus II), na cidade de Goiânia, em Goiás, foi inaugurado em 1989 com a denominação de Creche/UFG. Originou-se do vínculo com a Pró-Reitoria de Assuntos da Comunidade Universitária da Universidade Federal de Goiás (PROCOM), que tem como uma de suas diretrizes o fortalecimento de ações de assistência voltadas para a comunidade universitária, enquanto instrumento de equidade e condições de acesso, permanência e de trabalho na instituição. Desde sua inauguração em 1989 até 2013 – teve como objetivo atender aos filhos da comunidade universitária, integrando a política social de assistência desta Universidade.

A Creche/UFG constituiu-se, portanto, como um dos programas assistenciais da Universidade. Embora a instituição seja reconhecida como creche, também se caracteriza como espaço que contribuiu para a pesquisa, possibilitando a produção de conhecimentos sobre a infância e Educação Infantil, por meio do estágio curricular e extracurricular, destacando a formação de professores e de outros profissionais dos cursos de Pedagogia, Educação Física, Letras, Letras Libras, Educação Musical, Artes Cênicas e Artes Visuais, Nutrição, Comunicação Social e Psicologia.

Um marco importante na história deste Departamento de Educação Infantil, segundo a Proposta Pedagógica 2015, foi a publicação em 10 de março de 2011 da resolução nº 01 do Conselho Nacional de Educação, que fixou as normas de funcionamento das Unidades de Educação Infantil ligadas à administração Pública Federal direta, suas autarquias e fundações. Consequentemente, “por decisão aprovada no Conselho Universitário da UFG, a Unidade de Educação Infantil da UFG, passou a ser vinculada ao CEPAE da UFG”¹. Nesta ocasião

¹ (RELATÓRIO DE GESTÃO DO EXERCÍCIO DE 2013 da Universidade Federal de Goiás, p. 30, nos termos do Artigo 70 da Constituição Federal, conforme Instrução Normativa TCU nº 63/2010 e 72/2013, das Decisões Normativas TCU nº 127/2013 e 132/2013 e das Portarias TCU nº 175/2013 e CGU nº 133/2013).

ocorreu a integração da antiga Creche/UFG, como órgão complementar tornando-se uma Unidade de Educação Infantil do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação (CEPAE) a partir de maio de 2013.

Essa nova condição acarretou mudanças significativas, dentre elas a forma de ingresso das crianças no recém-criado Departamento de Educação Infantil do CEP/AE/UFG (DEI/UFG). O acesso passou, então, a se organizar não mais pelo critério de pertencimento à comunidade universitária, mas por meio de sorteio público, como reconhecimento do direito subjetivo de todas as crianças a pleitear uma vaga na educação infantil.

A discussão sobre o regimento do CEP/AE, ocorridas no período entre 2012 a 2014, previa, dentre outros aspectos, que a estrutura organizativa da escola fosse composta por departamentos e não mais por áreas e subáreas. Conseqüentemente, em de agosto de 2014, quando o novo regimento do CEP/AE foi aprovado a Unidade de Educação Infantil, órgão complementar do CEP/AE, passou a ser compreendida como Departamento de Educação Infantil do CEP/AE – DEI/CEPAE/UFG – correspondendo à primeira fase da educação básica do CEP/AE.

De acordo com a Proposta Pedagógica de 2015, atualmente 80 crianças estão matriculadas no DEI/CEPAE/UFG, organizado da seguinte forma: Berçário – Grupo Beija-flor, máximo de 5 crianças por turno, Grupo I – Arara, máximo 10 crianças por turno, Grupo II – Lobo Guará, máximo 12 crianças por turno, Grupo III – Tamanduá, máximo 15 crianças por turno, Grupo IV – Tamanduá, máximo 15 crianças por turno.

O documento ressalta que o critério para a entrada e permanência das crianças nos agrupamentos é definido pelo corte etário estabelecido pela Resolução 194/2007 do CME, que prevê a idade mínima para a entrada e permanência da criança no agrupamento, completada até a data de 31 de março do ano em curso:

Beija-flor (Berçário): de quatro a onze meses.

Arara (Grupo I): de um ano a um ano e onze meses;

Lobo Guará (Grupo II): de dois anos a dois anos e onze meses;

Tatu-bola (Grupo III): de três anos a três anos e onze meses;

Jacaré (Grupo IV): de quatro anos a quatro anos e onze meses.

O regime de funcionamento do DEI-CEPAE ocorre em período integral e parcial (matutino ou vespertino), conforme a disponibilidade interna de vagas e de profissionais efetivos. O horário de funcionamento do DEI/CEPAE/UFG é das 7h e 30min às 17h e 30min,

de segunda a sexta-feira, só fechando no período de férias coletivas dos funcionários nos meses de julho e janeiro. Um aspecto importante em relação à dispensa das crianças se refere ao encontro mensal de planejamento, avaliação e formação continuada de professores, que acontece em uma sexta-feira a cada mês.

2.2 – Caracterização do espaço físico do DEI

De acordo com a Proposta Política, o espaço físico do Departamento de Educação Infantil/CEPAE/UFG é dividido em quatro áreas:

Área administrativa: conta com sala da secretaria, sala da coordenação, sala de reuniões, utilizada para os planejamentos, estudos individuais e coletivos e, também, para orientação de estagiários. Esta área possui um sanitário para visitantes.

Área de apoio: são os ambientes da cozinha, despensa, sala da nutrição e lactário, lavanderia, rouparia, almoxarifado, refeitório dos adultos sanitários femininos e masculinos que funcionam também como vestiário. A área interna do DEI também conta com o hall de entrada e 01 sala de rede de controle de telefone e internet.

Área pedagógica: é o ambiente especificamente destinado ao trabalho pedagógico com as crianças. Esta área possui os seguintes ambientes: berçário, sala de livros, sala de brinquedos, sala de música e vídeo, sala de artes, sala de brinquedos, sala de sono, ludoteca, refeitório das crianças e três banheiros para as crianças dos grupos Arara, Lobo Guará, Macaco-prego e Tamanduá. Possui, ainda, dois pátios, sendo que o pátio I conta com pneus, um tanque de areia, duas árvores, um quiosque, um tanque de água com aproximadamente 30 cm de profundidade por 2m de diâmetro. Este tanque é utilizado somente quando se trabalha atividades aquáticas. No pátio II temos uma árvore, um quiosque que serve de garagem para as motocicletas.

Área externa: Conta com varanda de entrada, o parquinho, o quintal e o pomar. Podemos dizer que a circulação nas áreas administrativas e de apoio é restrita aos estagiários e profissionais do Departamento e, em determinados casos, o ambiente da nutrição, apenas aos profissionais desta área.

A área pedagógica e a área externa são utilizadas livremente tanto pelos estagiários e trabalhadores do DEI como também pelas crianças, pais e visitantes.

2.3- A proposta pedagógica do DEI

Ao analisar a Proposta Pedagógica do DEI, entende-se que o processo histórico de reconhecimento do direito e da especificidade educacional da infância, legitimado nos textos legais, contribuiu significativamente na defesa de práticas educacionais cada vez mais críticas e criativas nesta instituição. Como espaço de educação infantil, situado no interior de uma universidade, contribui com o debate nacional acerca das políticas públicas inerentes à

Educação Infantil ao apresentar em sua proposta a concepção pedagógica fundamentada nos estudos de Vigotski, empreendidos pelo coletivo de educadores do Departamento de Educação Infantil do CEPAE/UFG. Por meio da teoria histórico-cultural do desenvolvimento infantil é possível compreender que a prática pedagógica desenvolvida nesta instituição, as posturas, encaminhamentos e metodologias buscam corresponder e se filiar a esta corrente teórica.

O documento esclarece que além de Vigotski, a abordagem histórico-cultural tem como principais representantes autores como Wallon, Leontiev e Luria. Este diferencial concebe o desenvolvimento infantil como fenômeno histórico não determinado por leis naturais universais. O trabalho pedagógico neste espaço pressupõe a compreensão de que a aprendizagem precede ao desenvolvimento infantil, relacionados às condições objetivas da organização da sociedade e considera que o lugar ocupado pela criança é abarcado por relações sociais e as condições históricas concretas vividas por ela no interior da sociedade.

De acordo com essas concepções, a Proposta Pedagógica de 2015 objetiva sustentar a importância do contexto cultural das crianças, correspondendo ao pensamento de Vigotski (1995, p. 34): “a cultura origina formas especiais de conduta, modifica a atividade das funções psíquicas, edifica novos níveis no sistema do comportamento humano em desenvolvimento”. Sob este pensamento, o trabalho pedagógico deve oferecer elementos para possibilitar o desenvolvimento das crianças, considerando a diversidade de culturas existentes, que se reflete numa infinidade de recursos e diferentes formas de experiência.

Nessa perspectiva, o aprendizado acontece por meio da vivência cotidiana, tanto na relação que as crianças estabelecem entre si quanto na relação que estabelecem com os adultos. Entende-se, desse modo, que o desenvolvimento da criança encontra-se diretamente relacionado à sua experiência proporcionada em seu contexto sócio cultural. Vigotski (1995) afirmou que é a sociedade que deve figurar como primeiro plano e fator determinante da conduta e do desenvolvimento humano, porque o desenvolvimento cultural transforma e supera o desenvolvimento natural da criança.

Ao organizar os espaços para as vivências cotidianas, o professor do DEI se configura como agente fundamental desse processo, desempenhando o papel de mediador dessas experiências, o que requer ainda que ele esteja atento às necessidades e interesses apresentados pela criança, lhes proporcionando segurança e valorizando suas descobertas. Com efeito, de posse da realidade da instituição e das concepções sobre sociedade, infância e educação evidenciadas à luz da teoria histórico-cultural, a inter-relação entre planejamento,

registro e avaliação corresponderá à organização do trabalho docente conforme a proposta pedagógica do departamento.

2.4 – Sujeitos da Pesquisa

A equipe de profissionais do Departamento de Educação Infantil do CEPAE/UFG é composta por servidores técnico-administrativos, professores efetivos da carreira de Educação Básica Técnica e Tecnológica, professores substitutos e professores bolsistas (PROAD). Além destes profissionais, a equipe pedagógica conta ainda com doze vagas para estagiários do estágio curricular não obrigatório dos cursos de Artes Cênicas, Artes Visuais, Educação Física, Letras, Pedagogia e Psicologia da UFG e também dos cursos de Pedagogia e Psicologia das Universidades conveniadas (UEG e PUC/GO).

No quadro a seguir são apresentados os sujeitos da pesquisa:

Caracterização :	7 Estagiários	9 Professores Bolsistas	Professores 6 Efetivos 2 Substitutos
SEXO	5 FEMININO 1 MASCULINO	8 FEMININO 1 MASCULINO	9 FEMININO 0 MASCULINO
IDADE	19 a 25 anos	22 a 46 anos	De 28 a 58 anos
FORMAÇÃO	2 Cursando Pedagogia 1 Cursando Educação Física - licenciatura 2 Cursando Artes Visuais – licenciatura 1 Cursando Letras Libras	8 – Pedagogos 1 – Graduado em Educação Física. 1 Cursando a especialização em Psicopedagogia	9 Pedagogos 2 Especialistas em Psicopedagogia 3 Especialistas em Educação Infantil 4 Mestres em Educação 1 Mestranda em Educação
TEMPO DE ATUAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL	6 meses a 1 ano e 9 meses de experiência.	5 meses a 7 anos de experiência.	de 2 a 20 anos de experiência.

*Ano: 2015.

A Proposta Pedagógica também apresenta um espaço de formação com a presença dos estagiários do estágio curricular não-obrigatório, professores bolsistas de extensão e

professores substitutos no DEI. A instituição considera este aspecto importante para o desenvolvimento do trabalho de cuidar e educar as crianças, assim como para o acompanhamento e orientação dos estagiários do estágio curricular obrigatório. A contratação de educadores temporários visa atender de forma imediata a falta de professores concursados e/ou em afastamento, que permite a permanência destes educadores no DEI/CEPAE/UFG pelo período máximo de dois anos, embora estas contratações pudessem ser resolvidas com a abertura de novas vagas, sob a forma de concurso público para professores.

Observa-se que na proposta do DEI os planejamentos, os relatos e a avaliação são importantes como experiências no processo de formação dos estagiários:

Algumas destas experiências passam pelo exercício sistemático de pensar o planejamento, articular o desenvolvimento de atividades pedagógicas de cuidado e educação junto às crianças, produção de relatos avaliativos destes processos, desenvolvimento de projetos e participação em conselhos e comissões internas. Muitas vezes, estas experiências, tem se constituído em uma importante oportunidade destes estagiários se apropriarem de saberes e fazeres específicos exigidos pela docência na educação infantil. As atividades realizadas pelos estagiários são orientadas e acompanhadas pelos professores efetivos e substitutos desta instituição (GOIÂNIA, 2015).

Nesses termos, a instituição reconhece em sua proposta pedagógica a sistematização dos saberes exigidos pela docência na educação infantil, que requer a inter-relação entre os três instrumentos, e avaliza o significado do estudo investigativo nessa dissertação para a qualidade do trabalho pedagógico no DEI.

2.5 – Os dados da pesquisa

Para alcançar os objetivos traçados na construção do projeto, que deu origem a este trabalho dissertativo, a pesquisa de campo foi de extraordinária importância, bem como a participação como professora e pesquisadora neste campo. Esses elementos permitiram distinguir possíveis relações e/ou contradições entre os instrumentos analisados: planejamento, registro e conselho avaliativo, assim como os referenciais teóricos que subsidiavam o Projeto Pedagógico do DEI.

Para tanto, desenvolveu-se uma investigação respaldada pela metodologia da pesquisa-ação, em que a inserção-ação da pesquisadora no contexto investigado se destaca como diferencial significativo na perspectiva de compreender os processos e as relações que

se configuram frente às experiências vividas pelos sujeitos desse contexto, com vistas à transformação e a participação dos processos formativos.

Dada a dimensão ética da pesquisa, todos os nomes atribuídos aos participantes da pesquisa são fictícios. Para preservar a identidade das entrevistas e esclarecer os registros, reitera-se que as profissionais serão tratadas respectivamente como professora Antônia, professora Berenice e Coordenadora Cláudia. As entrevistas foram transcritas sem a correção de eventuais erros gramaticais identificados nas falas. Os nomes das crianças que aparecem nos registros e conselhos avaliativos também são fictícios, opção que revela o respeito atribuído aos participantes da pesquisa.

Nesse sentido, inicialmente analisou-se as entrevistas com as professoras Antônia e Berenice e a coordenadora Cláudia. Posteriormente, seguiram-se as análises dos planejamentos, relatórios e conselhos avaliativos elaborados nos meses de maio e junho, no Grupo Tamanduá vespertino, turma/grupo em que a pesquisadora atua juntamente com a professora Antônia. Por isso, além de analisar os planejamentos da turma e os registros da professora Antônia, retomam-se registros produzidos pela pesquisadora como professora neste período; em seguida, os mesmos documentos elaborados pela professora Berenice serão analisados.

O capítulo que se inicia tem a pretensão de dar visibilidade aos dados gerados em campo através da análise de entrevistas, aplicação de questionários, análise de documentos. Objetiva-se, portanto, identificar a inter-relação entre os três instrumentos e se eles qualificam a prática docente. Parte-se da análise das entrevistas, primeiramente com uma professora do grupo Tamanduá, em seguida com professora do grupo Macaco-prego. Posteriormente, foram realizadas as mesmas perguntas para a coordenadora pedagógica.

Primeiramente a entrevista foi feita com a professora Antônia, na sala de reuniões, aproximadamente por 20 minutos de conversa gravada no áudio de um aparelho celular e depois transcrita. A professora Antônia tem 43 anos, graduada em Educação Física, Especialista em Educação Física escolar e em Educação Infantil, e atualmente escreve o projeto para a seleção do Mestrado, demonstrando necessidade em qualificar sua prática docente por meio da formação. Trabalha há 15 anos na educação infantil. Efetivou-se na Universidade Federal de Goiás em 2001, e seu cargo é técnico em assuntos educacionais, mas atua como professora e realiza todas as atribuições deste cargo.

A Professora Berenice, com 57 anos, é professora efetiva no DEI há um ano, mas tem ampla experiência como formadora do curso de Pedagogia na Faculdade de Educação da

UFG. Sua formação compreende o bacharelado em Psicologia, Licenciatura em Pedagogia, especialista em Psicopedagogia e Neuropsicologia e Mestre em Educação.

As entrevistas realizadas foram semiestruturadas, o que ofereceu possibilidades para que fossem considerados outros aspectos no decorrer da entrevista, os quais não haviam sido pensados anteriormente sobre o tema estudado.

2.5.1 – Entrevista com a professora Antônia

Em entrevista, a Professora Antônia relatou que não existem modelos de planejamento, registros e de conselhos avaliativos. Mas considerou a existência de orientações que auxiliam na estruturação do texto avaliativo. O trabalho realizado é feito por uma dupla ou trio de professores, os quais têm autonomia para sistematizar os registros. Esclareceu, ainda, que criou uma tabela para planejar semanalmente as atividades da rotina de seu grupo, citando brevemente as propostas de acordo com os horários. Os registros, chamados de relatórios diários, contém toda a rotina, os objetivos alcançados para cada atividade proposta e as falas das crianças. Estes últimos são considerados pela professora como os registros mais significativos na elaboração do relatório. Destacou que o roteiro utilizado no DEI para elaboração dos textos avaliativos foi criado pelos professores efetivos juntamente com uma professora do CEPAE/UFG há alguns anos atrás.

Sobre a forma de sistematizar o planejamento em uma tabela, a Professora Antônia disse que:

Essa tabelinha se consolidou na minha experiência no semestre passado quando eu fui formadora de uma colega que tinha acabado de entrar, e no caso dessa colega, às vezes ela se perdia na rotina, aí era interessante o planejamento detalhado porque ajudava ela a se orientar no tempo, no espaço e nas ações a serem desenvolvidas (Professora Antônia).

No registro acima infere-se que a professora compreendeu a função do planejamento quanto à orientação do tempo e do espaço de sua atuação. Além de se colocar como formadora desses procedimentos, ela ensinou a professora novata sobre aspectos da rotina relacionados ao planejamento, que dizem respeito aquele espaço de formação. Esta ação permite considerar que é preciso ter clareza dos diferentes aspectos que envolvem o planejamento, independente da forma de escrita, de sistematização.

Sobre a frequência de elaboração do planejamento e a forma que tem sido feito, questionou-se a professora Antônia, qual seria a forma mais eficiente de se realizar o

planejamento, considerando suas experiências com diferentes parceiros de turma e em diferentes contextos nesta instituição. Ela respondeu dizendo:

É semanal, foi a forma mais eficiente que nós achamos de inclusive dividir o trabalho. Porque nós não trabalhamos sozinhas, não somos a única educadora de referência, trabalhamos em dupla ou em trio. Nem sempre a gente consegue esse tempo semanal no horário de trabalho. Então, a gente tem que vir no contra turno. *E isso depende muito...* Como a maior parte do quadro não é efetivo, mas trabalhadores temporários com vínculos diversos, nem sempre a pessoa tem dedicação exclusiva. Então, às vezes, você trabalha com companheiros que trabalham em outros lugares, que tem outras demandas de vida e que não conseguem vir no contra turno. Nesse semestre aconteceu essa conjuntura, e a gente conseguiu... Mas no decorrer dos anos nem sempre é possível. Então, quando a gente *organiza* por semana a gente *fazia* essa troca. *Olha...* tal semana fulano faz, na outra semana cicrano faz e aí havia o compartilhamento via *internet*, via telefone; uma pessoa pensava e sistematizava e outra pessoa dava palpites, digamos assim... (Professora Antônia – Grifo meu).

Este fragmento, referente à fala da professora Antônia, conduz a reflexão sobre as condições de trabalho de professores em diferentes instituições, um aspecto comumente presente quanto à falta de tempo durante o período de trabalho ou no contraturno para realizar as atividades junto às crianças. Os encontros com os parceiros, que compõe e equipe de profissionais para elaboração dos planejamentos, são dificultados. Por isso, a busca pela praticidade que sugere dividir semanalmente a elaboração dos planejamentos, revezando esta tarefa, poderá incorrer no risco da fragmentação da proposta da instituição quanto à construção coletiva respaldada pelo diálogo e reflexão conjunta. Entretanto, o fato de não haver um modelo a ser seguido para elaboração do planejamento sugere a autonomia da formação dos professores na autoria do trabalho docente.

Observou-se que a partir dos meses de maio e junho, quando foi realizado o planejamento em dupla entre a professora Antônia e a autora dessa dissertação no contra turno, a possibilidade de diálogos sobre o currículo, o significado do plano de ação proposto ao agrupamento de crianças, a reflexão do trabalho realizado, o compartilhamento dos conhecimentos e das concepções teóricas viabilizaram o redimensionamento das experiências devido ao entrelaçamento de ideias e propostas, respaldadas pela análise e reflexão coerente no âmbito da sustentabilidade do trabalho pedagógico e de sua organização.

Sobre a existência da rotatividade de profissionais com contratos temporários no espaço da instituição, justifica-se como relevante a esta pesquisa ressaltar as contradições quanto ao que este espaço de formação deveria contemplar, e o que de fato é possível realizar.

A qualidade do trabalho pedagógico exige a valorização do professor, de formação significativa, transformadora e emancipatória para legitimar os seus direitos, em defesa da escola pública e de qualidade, com o tempo para a formação permanente e organização do trabalho pedagógico, que visa à elaboração coletiva e responsável de seus projetos de formação.

Este fator incide diretamente na qualidade do trabalho pedagógico, tendo em vista as escassas condições de trabalho dos docentes da instituição, as quais lhes exigem desdobramentos quanto as constantes orientações para outros profissionais de outras categorias como professores temporários, estagiários e bolsistas de extensão em atividades essenciais da organização do trabalho pedagógico. Além de essas categorias permanecerem temporariamente, sabe-se que a fragmentação e divisão entre os envolvidos, desmembram as identidades coletivas, individualiza e cria possibilidade de concorrência entre os que trabalham muitas vezes no mesmo local e nas mesmas funções.

Separados de fato e simbolicamente pela categoria a qual pertencem, essa realidade existente no Departamento de Educação Infantil deve ser considerada, pois interfere no ritmo de desenvolvimento do processo de trabalho, quando estas diferentes categorias temporárias não participam da totalidade do processo histórico e decisório da instituição pública e de gestão democrática. Assim, a dificuldade de participação coletiva e efetiva no espaço público, entre as duplas e trios por agrupamento organizados na instituição (um professor efetivo, um bolsista de extensão e um estagiário do estágio não obrigatório) para a realização dos planejamentos no período de trabalho ou no contraturno, torna-se evidente somadas, ainda, ao exercício de outras atividades que realizam fora da instituição.

A respeito dos registros em que a pesquisa deteve-se nas análises dos relatórios diários, a professora foi questionada sobre os itens que compõem a estrutura destes instrumentos e se eles auxiliam na reflexão sobre a prática. A professora respondeu conforme o texto abaixo:

O meu relatório diário, depois que você começou a fazer a pesquisa eu comecei a refletir sobre ele. Mas é uma das práticas que eu consigo perceber como uma das práticas naturalizadas que eu tinha. *Que eu ia fazendo sem pensar muito a respeito dele.* Ai o quê que eu consigo ver do meu relato? É um relato bastante descritivo dos momentos da rotina até porque eu planejo os momentos da rotina. Porque eu vou planejando os momentos da rotina. Que eu tento relatar algumas coisas que eu considero *importante: o quem comeu e o quem não comeu porque pode não ser tão importante pra mim, mas é importante para os pais,* e eu não consigo lembrar isso, então eu registro. *Se dormiu, se não dormiu, eventos do dado biológico,* se teve dor de barriga, se teve febre, se teve dor. Porque são registros importantes porque

afetam a família, são coisas que a família precisa muito saber pra dar encaminhamento em casa, em caso de doença (Professora Antônia – Grifo meu).

No momento da entrevista a professora Antônia reconheceu que, apesar de relatar diariamente esses elementos vivenciados do dia a dia de forma descritiva, ela não se atentou até o advento da pesquisa que eles poderiam auxiliá-la na reflexão para o futuro planejamento, proporcionando um movimento dialético, mas fragmentado quando não retoma os registros anteriores para elaborar o próximo planejamento. Embora reconheça a necessidade desse processo, afirma que compreende a função reflexiva do registro e se justifica a partir das condições de trabalho que interferem na qualidade de sua efetivação.

Em relação aos aspectos registrados sobre os comportamentos das crianças, a professora avalia que as singularidades observadas auxiliam a elaboração do conselho avaliativo das crianças. Considera-se necessário observar que os registros oferecem ao professor maior segurança para avaliar, resguardando a memória e os momentos de análise e reflexão do processo de ensino, aprendizagem e desenvolvimento das crianças em formação.

Acho que é um resguardo pra mim ter tudo registrado nos relatórios, que vai que depois o menino tem alguma coisa séria e vão dizer: Você nunca anotou!... Pois anoto tudo... Está lá no registro! Na medida do possível, vou registrando... é uma segurança. Eu tento também colocar os imprevistos e as situações de conflitos, as situações de risco, as situações de oposição muito aguda da criança ou observações marcantes do outro lado positivo, as crianças que fazem inferências, que fazem articulação entre o que já foi estudado, e se tem, tematizado, vivenciado, e coisas novas... Só que assim, depois que você começou a olhar pro meu registro, eu comecei a pensar, ter dúvidas se eu consigo dar conta de realmente de ter isso tudo no registro. E realmente eu não sei, porque na verdade a riqueza do cotidiano é muito grande, eu não lembro de tudo, especialmente de fazer a noite, depois de um dia todo de trabalho, de cuidar de filhos de cuidar de casa, muita coisa se perde... (Professora Antônia –Grifo meu).

As falas transcritas da entrevista realizada nos possibilita identificar avanços, dificuldades e contradições presentes na construção do registro da Professora Antônia. Ao mesmo tempo em que ela afirma refletir sobre seu relato, também considera que após a presença da pesquisadora como parceira do trabalho pedagógico houve maior preocupação para com o trabalho que realiza, mais especificamente com a elaboração dos instrumentos que ela mesma denomina de “práticas naturalizadas” – as que compõem a sua prática docente, mas que nem sempre tem a função de auxiliar na reflexão e melhoria da prática.

Essa contradição ressalta a ausência do processo histórico e das causas sociais e culturais, que devem sustentar o trabalho do professor na perspectiva da teoria histórico cultural, presentes nos documentos e no contexto da proposta institucional do DEI. Esse processo de naturalização se expressa por uma ação automática, cotidiana e cujos motivos e objetivos escapam a reflexão crítica da Professora Antônia. A repetição de um processo sem ter consciência de seu significado, pode ser justificada com base no redimensionamento das ações que o professor deveria identificar para orientar planejamentos futuros, o que resvala em avaliações possivelmente parciais devido ao processo de descontinuidade histórica do processo.

Quando perguntamos a professora Antônia sobre a influência dos três instrumentos: planejamento, registro e avaliação na sua prática, ela destaca que a ausência do tempo para fazer esse registro e a análise durante o horário de trabalho dificulta essa tarefa. Ela responde, então, que percebe a influência e a importância destes instrumentos, mas reforça sua dificuldade para realizar os registros, assim como sua dificuldade para compreender o processo de desenvolvimento e aprendizagem na relação entre a teoria e o contexto histórico cultural das crianças envolvidas.

Sim, eu percebo a influência deles, principalmente do relato, quando eu tenho tempo pra pensar sobre... entendeu? Quando de alguma forma, por exemplo, ...quando a gente fez a apresentação para os estagiários do curso de Educação Física..., mais ou menos um mês e meio depois que já *estava andando o semestre...* Então, quando a gente tem essas pausas e consegue olhar pra trás, fazer um momento de síntese, eu acho que... Porque aí você consegue concatenar e articular e pensar. ... *Olha, nós tomamos assim...* Estou achando que os meninos são quietos/inquietos, então, Quais as ações que eu estou fazendo para aquietá-los? Então, a minha angústia é que eles estavam inquietos demais, né? O problema não é o movimento, o problema era o excesso de movimento que privava, inclusive, a execução de qualquer outra ação de qualquer outro tipo de atividade. Então, inclusive os movimentos que eu avaliava como turbulentos, os quais Wallon fala, eram movimentos agitados, que eu não conseguia ver a motivação e que não levavam a nada, não levavam a construção de uma coisa... Então, se eu deixasse o menino, ele ficava jogando chinelo pra cima a tarde inteira, esperando cair na cabeça de alguém. Nesse momento foi o registro das nossas ações que ajudaram lá na hora de pensar o Plano de Ação para sanar as dificuldades das crianças (Professora Antônia – Grifo meu).

Esta resposta exigiu perguntar sobre os referenciais teóricos que fundamentam a prática de sistematização do planejamento, registro e avaliação realizados pela professora Antônia, assim como se havia um momento de estudo e pesquisa para elaborá-los. O que se pode inferir sobre estas questões diz do esforço da referida professora para estar em

consonância com a proposta pedagógica do DEI, embora a professora tenha dito que até o início da pesquisa não havia se atentado para este fato relativo à dinâmica dialética que permite a inter-relação entre planejamento, registro e avaliação.

Para pesquisa uso, basicamente, os livros que tenho em casa, e esse ano tenho usado bastante os livros da Alessandra Arce, que são: “A brincadeira de papéis sociais”, “Ensinar de 0 A 4” e “Quem tem medo de ensinar na Educação Infantil?”. Eu gosto muito desse grupo de pesquisa lá da UNESP, é um núcleo de pesquisa filiado ao Newton Duarte, ao Saviani lá da UNICAMP. Porque eles fazem a ligação com os temas da educação infantil, mas não há uma facilitação teórica para o entendimento. Eles trazem muitos conceitos da teoria sócio-histórica, eles trazem muitos conceitos filosóficos, citações que me ajudam a relacionar o que eu vivo com a teoria, que eu ainda estou me apropriando de Vigotski... e algumas obras que tenho de Vigotski em si, como “A formação social da mente”, “Psicologia pedagógica” e a “Construção social da linguagem”... São os que eu ainda estou estudando, são obras que não li completamente, e que ai vou lendo capítulo por capítulo, de acordo com meu tempo no cotidiano (Professora Antônia).

Cabe ressaltar que essa aproximação com a pesquisa e utilização de referenciais teóricos favorece a reflexão das práticas fundamentadas em teorias, a necessária formação continuada, apesar de registrar sua dificuldade com os aportes teóricos do projeto do DEI, relacionados aos estudiosos da teoria histórico-cultural. Esse aspecto determina que a práxis pedagógica aconteça a partir da formação do professor para que haja uma ação transformadora sobre o seu trabalho docente.

Nesses termos, a práxis compreende:

O conjunto de relações de produção e trabalho, que constituem a estrutura social, e a ação transformadora que se deve exercer sobre tais relações. Marx dizia que é preciso explicar a formação das ideias a partir da “práxis material”, e que, por conseguinte formas e produtos da consciência só podem ser eliminados por meio da “inversão prática das relações sociais existentes” e não por meio da “crítica intelectual” (ABBAGNANO, 2007. 922).

A necessária atividade reflexiva no trabalho docente torna-se um componente fundamental à práxis e, pode-se considerar que a Professora Antônia ao não corresponder ao movimento dialético para a elaboração de seus instrumentos de trabalho, assim como declara que seus registros são basicamente descritivos, é possível identificar nas análises de seus relatos alguns aspectos, que demonstram indícios de reflexões de suas ações. Ainda que a reflexão teórica não ocorra, percebe-se que seu trabalho tem momentos que sugerem a reflexão.

Ao final da entrevista, a Professora Antônia ponderou a falta de tempo para a escrita do registro, o que o caracteriza como um documento com fins ao cumprimento de uma determinação do Departamento de Educação Infantil, um instrumento burocrático. Ainda que haja a necessidade do cumprimento da entrega dos relatos à coordenação, o mesmo deve ser realizado de maneira que contemple as necessidades do trabalho pedagógico, uma tarefa necessária e fundamental para todo o desenvolvimento da prática docente.

Então, só dá pra refletir quando há um tempo... uma parada pra olhar o registro, pra olhar as fotos, pra tentar escrever alguma coisa, pra mim é... debruçar e estudar. Eu consigo fazer essa síntese mais facilmente do que fazer puramente no registro do cotidiano. Porque o registro do cotidiano, pra ser bem honesta, nesse semestre pra mim ficou como uma *escravidão*, porque o registro tem que ser feito, tem que ser registrado, tem que ser no dia, e nem todo dia eu consigo, tem dia que eu estou exaurida demais! Enfim... Mas quando com mais tempo eu consigo fazer esse retorno aí é mais interessante. E quando é que eu encontrei esse tempo de fazer isso? Foi na hora da pesquisa para as atividades do plano de ação, que teve o tema: arte e educação, e como não é minha principal área de estudo, de interesse, eu precisei estudar, pesquisar. Pesquisei também sobre a falta de identidade do grupo, e a identidade das crianças. Tanto que a gente fez a história “Maria vai com as outras”... porque era um tal de fiz tal coisa porque fulano mandou, fiz tal coisa porque o outro mandou. Então, foi quando a gente pensou nos retratos pela arte visual, pelo auto-retrato e aí fazer a pesquisa de que obras que iria trazer, como é que ia fazer. Então, esses momentos de planejar, de buscar, de pesquisar, foram momentos que me ajudaram a fazer as sínteses dos meus objetivos, que eu almejava alcançar... digamos assim. As estratégias e o que eu já tinha sedimentado como registro das situações que eu já tinha observado. Então, pra mim esses foram os momentos que eu consegui fazer essa pausa pra síntese (Professora Antônia).

Com base nas falas da entrevistada, os três instrumentos planejamento, registros e avaliação se relacionam concomitantemente na maioria das respostas oferecidas pela Professora Antônia, quando ao desenvolver a pesquisa foi possível perceber a importância do planejamento. Suas falas se ampliam ao refletir sobre a inter-relação existente entre o planejamento, registro e avaliação. Esse processo foi observado mediante a relação entre docência e pesquisa citado pela própria professora ao valorizar a pesquisa, no que diz respeito aos aspectos da turma e/ou agrupamento e os aspectos individuais, os quais também fazem parte do processo dialético, sendo fundamentais ao exercício da reflexão.

O desafio a ser cumprido em relação às condições de trabalho, dentro das possibilidades e limitações da instituição, consiste em propor um momento para relatar o dia no próprio horário de trabalho. Esta proposta poderá avançar no âmbito da práxis, considerando dificuldades e contradições apresentadas no trabalho pedagógico.

Nesses termos, é importante ressaltar que na perspectiva do trabalho docente,

O modo pelo qual os homens produzem seus meios de vida depende, antes de tudo, da própria constituição dos meios de vida já encontrados e que eles têm de reproduzir. Esse modo de produção não deve ser considerado meramente sob o aspecto de ser a reprodução da existência física dos indivíduos. Ele é, muito mais, uma forma determinada de sua atividade, uma forma determinada de exteriorizar sua vida, um determinado *modo de vida* desses indivíduos. Tal como os indivíduos exteriorizam sua vida, assim são eles. O que eles são coincide, pois, com sua produção, tanto com *o que* produzem como também com *o modo como* produzem. O que os indivíduos são, portanto, depende das condições materiais de sua produção (MARX, 2011, p. 87).

Em decorrência da análise das entrevistas e das condições objetivas de trabalho apresentadas, que influenciam na prática da professora Antônia, pode-se considerar que há uma concepção pedagógica fundamentada, consciente da necessidade de realizar seu trabalho com maior dedicação. Sugere ainda que seu trabalho expressa a experiência na elaboração dos planejamentos, registros e avaliação, mas que não os sistematiza conforme suas concepções e de modo ideal devido à ausência de tempo exigido para dedicar a estes instrumentos e pela ampla carga horária destinada à prática de ensino.

2.5.2 – Entrevista com a professora Berenice

Ao ser questionada sobre a forma de planejar, a professora Berenice foi categórica em afirmar que não existe um modelo de planejamento a ser seguido na instituição. O modelo de planejamento foi feito mediante a rotina de trabalho já definida na Instituição no início de cada ano letivo. Os objetivos, as justificativas e metodologias seguem a perspectiva da abordagem teórica histórico-cultural, em Vigotski, conforme encontra-se registrado na proposta curricular do Departamento de Educação Infantil.

Sendo assim, podemos identificar as concepções de Vigotski (1998) em relação ao desenvolvimento infantil, que se caracteriza por um processo biológico e cultural, considerando a sociedade e as relações como fatores determinantes para o desenvolvimento. Este conceito aparece implícito na fala da professora durante toda a entrevista.

Em entrevista, a professora Berenice esclarece que a forma de organização, tanto do planejamento quanto do registro, é feita coletivamente:

O planejamento é feito uma vez por semana pelos dois educadores do grupo em conjunto e no contraturno de trabalho. Já os registros são feitos diariamente pelos educadores do grupo individualmente, compartilhando

suas observações. Cada um registra individualmente suas impressões para socializar no dia da elaboração do planejamento semanal. Com base nos registros verificamos o que foi possível realizar, o que deve ser privilegiado e o que pode ser adiado. Esse critério de planejamento está centrado nas necessidades da criança para efetivar atividades para sua aprendizagem e desenvolvimento (Professora Berenice).

Observa-se a valorização da relação entre aprendizagem e desenvolvimento na perspectiva histórico-cultural, em que se faz necessário compreender as funções psicológicas superiores.

Ao estudar o desenvolvimento da psique infantil, nós devemos, por isso, começar analisando o desenvolvimento da atividade da criança, como ela é construída nas condições concretas de vida. Só com este modo de estudo pode-se elucidar o papel tanto das condições externas de sua vida, como das potencialidades que ela possui. Só com esse modo de estudo, baseado na análise do conteúdo da própria atividade infantil (LEONTIEV, 2014, p. 63).

Em relação aos itens contemplados nos planejamentos e registro diário, a Professora Berenice responde:

No planejamento aparecem sempre os horários e as etapas da rotina, os locais onde serão realizadas as atividades, a atividade de área de experiência, especificando os procedimentos metodológicos, conteúdos, recursos e os objetivos de todas as atividades, ainda que eles sejam os mesmos, justificados pela proposta do Plano de Ação do Grupo e sua relação com a proposta do DEI. No registro diário aparecem sempre as impressões de cada momento do dia, privilegiando as atividades de rodinha, de grupo e de ações, que nos chamam a atenção para problematizar e refletir sobre as mesmas. Todos os registros buscam comunicar e se justificar com os objetivos do plano de ação, considerando as seguintes categorias: movimento corporal, autonomia, resiliência e alteridade. Todas essas categorias se articulam com o Projeto “Sustentabilidade, Tecnologia e Educação Infantil” (Professora Berenice).

A Professora Berenice complementa dizendo que as atividades de área de experiência são registradas com algumas especificidades do grupo, mas há os registros realizados de forma mais genérica pelos responsáveis das atividades de experiência coletiva, como: artes, música, passeio, brinquedos e brincadeiras e linguagem.

Sobre esta gama de possibilidades oferecidas às crianças, vivenciando diferentes atividades, a teoria nos esclarece e apresenta a necessidade de conhecimento por parte do professor sobre os estágios do desenvolvimento da criança e a contribuição das experiências que realiza nos momentos de sua aprendizagem, pois “a criança atravessa determinados

estágios de desenvolvimento cultural, cada um dos quais se caracterizando pelos diferentes modos, pelos quais a criança se relaciona com o mundo exterior” (VIGOTSKI e LURIA, 2014, p. 214).

Estas considerações remetem aos vários conceitos da teoria histórico-cultural e se destacam no trabalho realizado pela professora Berenice, que utiliza de referenciais teóricos para realizar suas pesquisas ao planejar, registrar e avaliar. A professora afirma:

Buscamos planejar com base no referencial teórico, que nos possibilita avaliar atividades sugeridas em diferentes livros, que propõe atividades e *sites* na internet. São os referenciais teóricos a base para o planejamento e para o relatório. São eles: ELKONIN, no livro *Psicologia do jogo*; Martins e Picosque, no livro *Mediação cultural para professores andarilhos na cultura*; PINO, em *Estudos sobre cultura*. E os livros de VIGOTSKI: *Imaginação e criatividade na infância*, *Psicologia Pedagógica* e *Psicologia da Arte*. Também utilizamos o WALLON, no livro: *A evolução psicológica da criança* (Professora Berenice).

Em relação à reflexão da ação, foi questionado à Professora Berenice se ela tem conseguido refletir a sua ação, de que forma são elaborados os registros e se neles são contempladas a reflexão. Sobre este aspecto ela afirma que registra geralmente de forma descritiva o que ocorre no grupo, posteriormente, a partir dessa descrição, contextualiza com a teoria, buscando refletir sobre as ações tomadas e a realidade vivida. A professora conclui afirmativamente que relaciona suas atividades com a teoria:

Para não realizar um relatório apenas descritivo e desconsiderar o desenvolvimento da criança, a socialização, a interação e a cooperação. Entendemos que esse procedimento facilita a avaliação das singularidades das crianças, bem como a particularidade do grupo (Professora Berenice).

Seguindo as questões sobre avaliação, a Professora Berenice revela a importância das orientações para a elaboração dos conselhos avaliativos, mas pondera que não podemos entendê-la como um instrumento determinante, pois:

Alguns aspectos podem ser tratados sem a utilização das mesmas orientações, dependerá da proposta que se tem para desenvolver, da internalização dos conhecimentos sobre o desenvolvimento da criança, do significado e das atividades do trabalho docente e sua proposta política, relacionadas à realidade histórica e cultural das crianças e dos educadores no espaço de trabalho (Professora Berenice).

A preocupação com a proposta, que considera a realidade histórica e cultural da criança, reafirma a valorização e significação do conceito de criança e do trabalho docente que são essenciais para fundamentar os instrumentos de planejamento, do registro e da avaliação na sua prática. Sobre a influência que estes três instrumentos exercem em sua prática, a Professora Berenice responde que:

Não somente uma influência, mas uma intrínseca relação entre os mesmos de forma correspondente e dialética. Porém, a correspondência dialética se dá de forma mais lenta e é percebida a cada duas semanas ou até um mês depois, quando surgem maiores conflitos e avanços nos trabalhos e nas crianças. Refiro-me à dialética como resposta, devolutiva de nossas ações concretas, possibilitando a crítica de nosso próprio trabalho, repensando outras propostas, nos impulsionando à pesquisa. Entendo que esse processo é o que nos faz estudar constantemente (Professora Berenice).

De acordo com as falas transcritas e a relação teórica que sustenta esta análise, infere-se que a Professora Berenice tem clareza sobre as concepções de criança e educação que medeiam sua prática, à luz da teoria histórico cultural. Esta compreensão faz com que os instrumentos se articulem e a práxis de fato aconteça. Mesmo diante das condições objetivas e subjetivas do trabalho docente no DEI, a professora disponibiliza de seu horário do contraturno para realizar suas atribuições docentes, considerando sua categoria como professora efetiva e de dedicação exclusiva.

2.5.3 – Entrevista com a coordenadora pedagógica

A terceira entrevistada contribuiu de maneira objetiva ao responder as perguntas formuladas. As primeiras perguntas se referem à identificação profissional das professoras pesquisadas. A Coordenadora Cláudia tem 45 anos, é pedagoga, especialista em Educação Infantil e mestre em Educação. Atua na educação infantil há 17 anos, e é professora efetiva na Universidade Federal de Goiás desde 2004.

Antes de iniciar a gravação da entrevista a coordenadora expressou sua preocupação com os dados da pesquisa e seus anseios, dizendo: “Esta pesquisa vai escancarar nossas dificuldades, e espero que o resultado dela ajude a melhorar nosso trabalho” (Coordenadora Cláudia).

Após esta fala foi esclarecido que o resultado dos dados servirá de suporte para o planejamento de ações que comporão a formação sugerida como proposta de produto educacional desta dissertação. Este produto se configurará como um minicurso, pensado a

partir das dificuldades, dúvidas e avanços encontrados em nossa própria prática no Departamento de Educação Infantil.

A primeira questão se referiu aos modelos de planejamento, registro e avaliação. No intuito de comparar as respostas da coordenadora com as respostas das professoras entrevistadas, as perguntas das entrevistas foram elaboradas de forma semelhante, a fim de percebermos a existência de problemas comuns, as divergências e as contradições entre as respostas das profissionais.

A coordenadora nos respondeu da mesma forma que as professoras, dizendo que não existem modelos de planejamento e registro, o que a instituição garante são as orientações para a sistematização dos registros e avaliações.

Não existe um modelo, não precisa seguir determinados passos não. Existe uma orientação genérica em relação a como proceder, mas que as pessoas transformem o instrumento, a orientação, na medida em que elas conseguem avançar ou não naquela orientação (Coordenadora Cláudia).

A entrevistada avalia a autonomia existente para escrever e sistematizar estes instrumentos da forma que acharem mais condizentes com a prática que realizam. Esta situação se destaca como favorável para quem já atua com experiência e tem uma formação mais sólida, ao passo que a inexperiência, no caso dos estagiários, pode dificultar a sistematização, pois ainda são estudantes em formação e lhes falta a base teórica para a consolidação do trabalho docente.

Sobre a existência de um roteiro para a realização do conselho avaliativo, fator observado e analisado, a coordenadora justificou com importante como instrumento de orientação para o procedimento, mas ressalta que o professor experiente não utiliza desse roteiro para elaborar seus registros avaliativos. Já o planejamento e o registro são instrumentos considerados internalizados pelos professores em suas práticas. A posição da coordenadora sobre a importância deste roteiro é apresentada quando faz referência a criação desse documento:

O conselho avaliativo foi implementado em 2003 aqui no DEI e a pessoa que trouxe a ideia foi a professora Cleidna do CEPAE, baseado no conselho de classe lá do CEPAE. Ela trouxe uma orientação preliminar de como poderia ser feito. Entretanto, o instrumento sofre transformações todos os anos e muitas pessoas do grupo nem olham o roteiro porque está internalizado o que deve ser feito, já se apropriou do que pode e deve ser feito no conselho avaliativo (Coordenadora Cláudia).

A coordenadora ressalta a importância da experiência dos professores frente ao trabalho que realizam em detrimento do documento orientador e que favorece a organização dos aspectos necessários à avaliação das crianças em desenvolvimento. Ressalta-se, entretanto, a presença das contradições no trabalho pedagógico, quando o roteiro segue a proposta pedagógica do DEI e que a não utilização do mesmo refere-se à internalização da proposta do referido departamento.

Para compreender o olhar da coordenação, uma questão fundamental sobre estes instrumentos foi feita quando questionada sobre quais considerações poderiam ser feitas sobre a postura dos professores em relação aos instrumentos (planejamento, registro e avaliação): Se são instrumentos apenas burocráticos; se os professores entendem a função desses instrumentos e se há uma inter-relação entre eles.

Eu acho que não posso dizer com clareza que eles compreendem a relação necessária que esses instrumentos precisam ter. Em determinados momentos eles tem uma apresentação e aparentam ter uma relação mais articulada, e em determinados momentos me parece que é pra cumprir um protocolo, não uma exigência fechada pela instituição, mas uma orientação de necessidade de socialização mais ou menos num padrão “x” do que se pode fazer. Mas a compreensão plena da articulação entre os três instrumentos em todos os momentos que a gente vive na instituição não posso afirmar. Não vejo isso como verdadeiro. Depende muito da equipe e do professor (Coordenadora Cláudia).

Evidencia-se nesta fala que a coordenação considera os planejamentos, registros e avaliação como práticas naturalizadas dos professores, e depende de cada professor para que aconteça o movimento dialético entre esses instrumentos. Embora haja uma compreensão sobre a autoria do educador em relação ao seu trabalho, a coordenadora demonstrou desconhecimento sobre a existência da inter-relação entre os instrumentos elaborados pelos professores. Ao ressaltar a importância da internalização dessas práticas a partir da experiência para não realiza-la cumprindo apenas um protocolo, a coordenadora avalia a prática internalizada como significativa ao trabalho pedagógico. Infere-se, portanto, que estas práticas, ditas “internalizadas”, desconsideram as mudanças históricas no processo, comprometendo a práxis pedagógica. Isso significa dizer que é preciso construir a experiência pelo passado, ressignificando-o e refletindo-as à luz do presente sem reproduzi-las.

Com o propósito de compreender o trabalho do coordenador pedagógico e suas atribuições, indagou-se sobre a existência de acompanhamento, orientação e supervisão dos

instrumentos planejamento, registros e avaliações elaborados pelos professores do departamento. A coordenadora explicou:

Não, supervisão, cobrança não existe. As pessoas trazem a proposta e em determinados momentos até procuram pela coordenação, pelo apoio pedagógico, pedem sugestões, pedem sugestão de pesquisa. A gente conversa sobre os elementos que vão ser trabalhados com aquele planejamento, mas não há de fato assim uma supervisão. Há um acompanhamento na socialização do planejamento. O apoio pedagógico e a coordenação orientam, às vezes instruem, às vezes questionam determinadas etapas do planejamento, mas não que seja feita de uma forma sistemática, e que tenha que ser feito antecipadamente. Há sempre uma observação do que vai acontecer, mas não da forma muito sistematizada (Coordenadora Cláudia).

Diante do exposto, depreende-se que no DEI existem os momentos de reunião de planejamento das atividades coletivas somente para socialização dos planejamentos já realizados e avaliação das atividades semanalmente com todos os professores do turno. Por isso, questiona-se à coordenação sobre a fragilidade do planejamento, registro e da avaliação. A coordenadora afirma que percebe certas fragilidades e exemplifica-as:

Sim, em relação ao documento de planejamento, a sistematização do planejamento, muitas vezes as atividades propostas pouco se articulam com os objetivos traçados para serem alcançados. Há esse problema, sim. E aí quando isso vai para o registro, que já estávamos com problemas do que fazer, o que desenvolver e o que apresentar para as crianças, às vezes, fica apenas a mera descrição do que aconteceu sem se remeter aos objetivos traçados para aquela atividade. Outras pessoas têm em mente os objetivos, desenvolvem as atividades em cima dos objetivos e tenta desenvolver o relato da atividade, lembrando e contemplando os objetivos traçados. Então, nesse tipo de produção a gente consegue ver uma coerência maior, mas a gente sabe que é um exercício e nem sempre ele acontece, o pessoal está sempre em formação. São elementos da docência que são apropriados em um determinado momento histórico e que podem dificultar, muitas vezes, essa articulação. O desejável... A instituição deseja que o planejamento, a pesquisa, o desenvolvimento da atividade, o registro do relato do acontecido guarde uma coerência interna. Mas a gente não pode dizer que isso acontece em todos os momentos aqui (Coordenadora Cláudia).

Embora a coordenadora identifique a existência da fragilidade, demonstrando conhecer os aspectos e em que momento ela acontece, não há uma intervenção pontual e reflexão sobre estas questões com os professores. Neste processo de coordenar, dando voz ao que envolve a dinâmica desses registros, no múltiplo movimento de inter-relação entre o planejamento, registro e avaliação, exige-se o exercício da mediação pedagógica no âmbito da

necessidade de problematizar as contradições para sugerir mudanças no trabalho pedagógico. Por isso, a coordenação deve evocar a reflexão sobre a prática docente, que abarca os três instrumentos como prioridade na organização do trabalho pedagógico, de forma a ressignificar as demais ações.

A coordenação pedagógica, portanto, como interlocutora para o exercício da práxis, no intuito de gerir e rever possibilidades de transformação fomentadas pelas reflexões sobre propostas de intervenção no espaço de trabalho com fins cada vez mais emancipatórios, tem a função de promover no cotidiano da instituição problematizações com perspectivas de atuação coletiva. Para que os professores tenham a possibilidade do exercício da autonomia no processo de autoformação é preciso promover um espaço que priorize a reflexão e considerar o contexto histórico cultural, a teoria e a prática. A necessária valorização do trabalho do professor para reconhecer-se como autor da sua prática, protagonizando os instrumentos (planejamento, registro e avaliação) que justificam o entrecruzamento dialético na construção de sentidos para a práxis do trabalho pedagógico, requer a compreensão da complexidade da situação educativa para a manutenção de um processo formativo contínuo, emancipador, crítico e compromissado.

Em defesa da importância da reflexão e do confronto com a realidade existente, em que emergem as contradições, as bases teóricas devem respaldar o sentido de transformar a prática. Sobre as bases da teoria histórico-cultural, que proporciona a constante mudança dos sentidos e o emergir de novos significados, correspondendo à proposta do DEI, os instrumentos apresentados nessa pesquisa se destacam como fonte de estudo necessária ao processo permanente de formação docente.

O desafio desta pesquisa-ação consiste, então, em propor uma intervenção para que sejam possibilitados subsídios teóricos e oriente a relação indissociável entre a teoria e prática, a frequência do acompanhamento sistemático desses instrumentos respaldados por leituras, análises e reflexões.

2.5.4 – Análise dos planejamentos e registros do Grupo Tamandú

Essa discussão tem como objetivo caracterizar o planejamento, a partir da análise sobre a inter-relação com o registro e a avaliação. Conforme foi relatado nas entrevistas, o planejamento foi entendido como fundamental à prática do professor do DEI por ser uma das principais ferramentas norteadoras do trabalho pedagógico.

Foram eleitos dois planejamentos elaborados em tempos distintos para duas semanas de trabalho pedagógico, um do mês de maio e outro do mês de junho do Grupo Tamanduá. Ambos foram elaborados coletivamente no contraturno pela professora pesquisadora e pela professora Antônia, considerando a análise da semana anterior, os aspectos observados nos comportamentos das crianças e o cumprimento das atividades propostas relacionadas à proposta pedagógica da instituição.

PLANEJAMENTO SEMANAL GRUPO TAMANDUÁ

(crianças com idades entre 4 e 5 anos) VESPERTINO – 18 A 22 DE MAIO DE 2015

Educadores Vespertino: Antônia. Professora-pesquisadora e Rubens

Planejamento dia 18/05

12h às 13h30min

- *Chegada de crianças; atividades livres no pátio com opções de massinha:*

Obs.: Banho para as crianças que necessitarem.

13h30min as 14h30min –Ludoteca (momento concentração)

- *Oferecer opções com brinquedos de encaixe;*

Roda do Grupo:

- *Cantar a música do “Tamanduá de papo amarelo”;*

- *Leitura do livro: Rita, não grita!, de Flávia Muniz e problematizar a história do livro.*

14h30min às 15h –

Higienização e Lanche das crianças

15h às 15h15min – Higienização: Trazer fio dental para as crianças usarem no banheiro.

15h20 as 16h- Atividade de grupo:

Pintura das flores utilizando cotonete.

16h45 – Lanche ou sopa

17h30 – Encerramento do turno no parque

Inicialmente, ressalta-se que a forma da escrita no planejamento foi reduzida para facilitar a análise do planejamento relativo a uma semana do mês de maio. É possível observar que a sistematização do planejamento está de acordo com a fala da professora Antônia, quando na entrevista cita que a estrutura em forma de tabela representa uma lista de

atividades que contemplam os horários e as atividades, seguindo a rotina. Embora este aspecto tenha sido contemplado e a professora pesquisadora tenha participado da elaboração deste planejamento, é importante reconhecer a ausência dos objetivos, dos procedimentos metodológicos e dos recursos materiais utilizados.

O que se dá com o processo de ensino na educação infantil tem características peculiares, considerando a proposta pedagógica na abordagem histórico-cultural na medida em que há uma realidade social que demanda do docente algo mais complexo para superar a fragmentação do conhecimento, da comunicação e das relações. A visão de totalidade é necessária e, na intensão de ver o processo educativo em todos os aspectos sob os quais se apresenta, é preciso contar com a contribuição do que se refere ao diálogo com a prática. A didática necessita cada vez mais dialogar com a diversidade dos saberes, ela enfrenta o desafio de buscar elementos para se pensar o ensino de modo crítico e ampliado. Isso implica organizar e problematizar questões para se refletir sobre os conteúdos, os métodos, os processos avaliativos e o currículo. Esse movimento proporciona novas propostas, em que antigas questões sejam retomadas e confrontadas.

Para responder a questões desafiadoras do trabalho docente é necessário explicitar os princípios e os fundamentos de seu trabalho e recorrer a uma reflexão rigorosa, acercando-se da teoria e verificar como ela se afirma ou se modifica. Os instrumentos de referência dessa pesquisa (planejamento, registro e avaliação) apresentam-se como necessários e colaboram na formação contínua dos professores. Porém, estes instrumentos devem tratar verdadeiramente de um diálogo, que constitui exatamente na diferença, na especificidade das ações do grupo e/ou de grupos e seus objetivos. É necessário, ainda, ter muita clareza sobre essa inter-relação compreendendo cada um deles em sua especificidade e de sua contribuição.

A inter-relação entre os instrumentos guarda um sentido de organicidade, com sua função diferenciada, realizando conjunta e harmoniosamente esta tarefa. Portanto, ao fazer parte deste contexto, a pesquisadora desta dissertação entende que o relatório feito diariamente pelo professor registra outros aspectos que não são abordados no planejamento, comunicando elementos essenciais que visam redimensionar o planejamento seguinte como provocar a reflexão. Com o intuito de ilustrar essas afirmações destacam-se alguns exemplos: o local onde foi realizada a proposta, a maneira como foi feito o convite para as crianças, os recursos e materiais utilizados, e os objetivos alcançados do Plano de Ação, avanços no desenvolvimento das crianças. Este registro torna-se, então, um relato do planejamento.

A seguir destacam-se os trechos do relato do dia 18 de maio, escrito pela professora pesquisadora, para apreender a articulação entre o planejamento e o registro.

Relato do dia 18 de maio de 2015

Primeira parte

Conforme o planejado, fizemos o "momento concentração" com o grupo, mas desta vez não foi na Ludoteca (o grupo Macaco-prego estava com uma atividade programada para este horário), então realizamos as brincadeiras com os jogos de encaixe e as peças de madeira na sala de livros. Avaliamos que foi interessante este momento porque proporcionou uma quietude maior das crianças, a concentração e atenção. Havíamos pensado que poderia ser de 13h e 30min às 14h e 30min, finalizando com a roda de criança. Mas não foi possível devido à necessidade de guardar os brinquedos para propor a roda e a necessária mediação para vencer a resistência de algumas crianças para esse procedimento. Então, as crianças foram convidadas para realizar a higienização no banheiro, repercutindo num momento mais tranquilo do que os últimos dias. Para compor esse momento, levei uma caixinha de som e as crianças se sentaram para ouvir e cantar - a música do grupo Palavra Cantada "Lava uma mão, lava a outra..."(18 de maio de 2015).

Segunda parte

[...] Aproveitamos o envolvimento das crianças para retomarmos a pintura do jardim que iniciamos na semana anterior com a "pintura" da parede. Convidamos para "pintar de verdade" na sala de artes, onde realizamos a atividade de grupo. Desta vez utilizamos a técnica de pintar com as garrafas, carimbando o fundo delas com tinta, formando as flores do jardim. Assim, como em todas as atividades que envolvem tinta: foi um sucesso! Mas quando já havia perdido o objetivo da atividade para carimbar, as crianças começaram a passar a tinta no corpo e utilizar os pincéis. Então, recolhemos os cartazes do jardim e entregamos cartolinas e os pincéis para que pintassem livremente. Este aspecto justifica porque a atividade durou mais tempo que o previsto.

Carolina pediu para dormir neste momento e permaneceu dormindo até a hora de ir pra casa. Felipe foi embora com febre logo após a atividade de grupo.

(Professora Pesquisadora).

Embora não elaborados os objetivos no planejamento e um procedimento metodológico que envolve a participação criativa na construção da cultura e do processo histórico do desenvolvimento das crianças, no primeiro trecho do registro é possível

identificar certa integração com o planejamento, considerando que apresenta detalhes das atividades propostas. A avaliação das professoras considerou que uma determinada atividade alcançou mudanças nos comportamentos das crianças, assim como as aprendizagens realizadas.

Outro aspecto importante é o registro dos momentos de como acontece a transição entre os momentos das atividades livres para os horários sistematizados na rotina e da alimentação. Esses períodos constituem-se de aprendizagem para as crianças, conforme o relato diário apresentado, e de significados que merecem a atenção do professor para realizar com habilidade e qualidade o processo educativo e o seu trabalho entendido como uma prática social e histórica.

Os momentos livres são direcionados pelos professores, que mediam as situações e realizam reflexões como atributo essencial para qualificar as situações vivenciadas, para revestir o interior da prática docente. A qualidade das relações entre o professor e as crianças demonstra o aprimoramento de seu trabalho, ressignifica a prática docente nos aspectos técnicos, culturais, éticos e políticos no entrecruzamento dos conhecimentos e na promoção da práxis.

Nos momentos em que professores e crianças brincam juntos, se envolvem nas brincadeiras escolhidas em interação, cooperação e socialização realizam coletivamente o que foi planejado, assim como as possibilidades de flexibilização deste instrumento. Antes da transição da atividade dirigida para as brincadeiras livres, as crianças podem decidir coletivamente o espaço e quais os brinquedos são os mais adequados para o que pretendem realizar. Promover problematizações em diferentes situações favorece os momentos de autonomia, em que as crianças têm a liberdade de escolherem outras propostas de brincadeiras com intencionalidade e em interação com crianças de diferentes idades. A organização coletiva feita com o grupo prevê uma ação planejada e o compromisso com o que foi combinado. Em consideração aos principais combinados construídos coletivamente com as crianças o principal é: “O grupo Tamanduá fica junto”. Esta determinação demonstra a compreensão das crianças para o sentido dado aos acordos coletivos, não sendo possível realizar o que deseja sem planejar previamente com todos do agrupamento. A negociação existente geralmente é construída com a mediação dos professores e a constância da efetivação de sua manutenção e/ou possibilidade de mudanças.

Outra articulação entre planejamento e registro que deve ser considerada ocorreu na terça-feira dia 19 de maio, em que o planejamento apenas constava “Passeio do Grupo Tamanduá ao parque Bosque dos Buritis”. Os objetivos deste passeio, os procedimentos

metodológicos, os recursos materiais e humanos, entre outros detalhes importantes não constam nestes instrumentos. Cabe ressaltar que estes elementos devem ser registrados no intuito de comunicar a proposta pedagógica do departamento e fornecer subsídios para uma ação competente, que articula a aprendizagem requerida pelo trabalho docente. Estes aspectos não significam o domínio de técnicas objetivas, mas significa compreender os sentidos da prática educativa, possibilitando as condições para que os elementos mediadores da aprendizagem possam convergir para os objetivos essenciais da educação.

O relato do dia contempla estes aspectos considerados ausentes no planejamento. O registro deste dia foi sistematizado pela professora pesquisadora, conforme o texto abaixo:

Relato do dia 19 de maio de 2015

Hoje nossa tarde de terça-feira foi especial! Conforme o planejado a alguns dias realizamos um passeio ao Bosque dos Buritis, cujo objetivo foi a visita ao Museu, onde as crianças tiveram a oportunidade de conhecer algumas obras da exposição, interagirem com o espaço que não faz parte do nosso cotidiano no DEI, embora tenha relação com o projeto dos "Pequenos Artistas".

Foram ao passeio quase todas as crianças. Faltaram apenas Luiza. e Otávio.

As crianças foram recebidas pelos educadores Antônia e Jorge, no pátio 1 do Departamento de Educação Infantil. Quando cheguei ao pátio já estava na hora de se organizarem e se dirigirem ao hall para realizar os combinados do passeio no Bosque dos Buritis. Reunimos o grupo em um círculo e as crianças pareciam bastante eufóricas, demonstrando empolgação para passear de ônibus. Nessa tarde contamos com a presença da educadora do turno matutino Maria, que trouxe seu filho Lucas e sua sobrinha Isa para nos acompanhar no passeio. Também tivemos a companhia dos estagiários da FEFD, que foram bastante solícitos em nos acompanhar.

Na reunião que aconteceu no hall conversamos sobre como seria o passeio, problematizamos sobre a importância de se colocar o cinto de segurança e reforçamos os combinados, já construídos coletivamente, de permanecer juntos sem dispersar do grupo. Embora aparentassem eufóricas, as crianças conseguiram nos ouvir neste momento, conforme destacou Carolina ao afirmar: "Tem que dar a mão e andar perto do educador, senão some lá!", e Maurício também ressaltou "Não pode sair do grupo porque lá tem lago e pode afogar".

A educadora Antônia explicou que iríamos conhecer um museu. As crianças ficaram

entusiasmadas em poder ver obras de arte, desenhos e pinturas. Ela ressaltou as regras estabelecidas neste espaço: não colocar as mãos em nada, prestar atenção na fala da pessoa que estiver apresentando as obras de arte e também ficar junto com o grupo. Enquanto a educadora Antônia falava as crianças demonstraram entender os combinados, fazendo sinais com o polegar e também concordando com ela.

Sáímos utilizando crachás, e entramos no ônibus de forma organizada, por volta de 14h e 15min. Foi um trajeto divertido, momento em que cantamos muitas músicas, considerando que as crianças também observavam o percurso e demonstravam conhecer o caminho percorrido por eles. Pedro disse: "Estamos no Goiânia 2"; Bruno afirmava: "Já vim nesse parque com meu pai e minha mãe". E quando passamos perto dos Bombeiros as crianças também reconheceram o local.

Quando chegamos ao bosque fomos recebidos pelas responsáveis da exposição. A senhora Malu se apresentou e as crianças, ainda aparentavam eufóricas para conhecerem a dinâmica do passeio, mas conseguiram aproveitar a exposição e visualizaram algumas técnicas, que já experimentamos no nosso projeto, por exemplo: o carimbo com tinta, a pintura em tecido e o recorte.

Foi interessante quando Malu disse que teria um "livro de chão" e nesta obra as crianças poderiam tocar e passar as páginas para observar as partes da imagem de um cachorro que estava recortada. Muitas crianças, nessa ocasião, saíram para ir ao banheiro e perderam a oportunidade de vivenciarem esse momento diferenciado em que somente aquelas que ficaram participaram. Durante a exposição Rodrigo e Fernando tiveram dificuldades em permanecer junto ao grupo e, por isso, foram necessárias diversas mediações e intervenções para que eles cumprissem os acordos firmados coletivamente.

A visita à exposição durou aproximadamente 20 minutos, mas foi o suficiente para que as crianças compreendessem os objetivos daquele espaço, as formas como as obras estavam expostas, a razão para a criação das regras estabelecidas pelo museu em não tocar e também a importância do silêncio exigido em um museu como forma de respeito para quem está apreciando as obras, parando para observar e relacionar às experiências já vividas, criando histórias e abrindo novas perspectivas para o diálogo.

Após a caminhada pela exposição fomos caminhando em busca de um local para nosso piquenique, e as crianças ficaram encantadas com o chafariz no lago. Então, decidimos sentar em frente ao lago, onde as crianças comeram pipoca e tomaram suco. Quando a água do chafariz era ligada formava um arco-íris que encantou a turma toda.

Como havíamos esquecido no ônibus a toalha para o piquenique e também o pão de queijo oferecemos pipoca, negociando com o pipoqueiro. Avaliamos que foi mais interessante sentar em frente ao lago, do que se sentássemos em volta do pano. Assim, enquanto lanchavam as crianças observaram o lago, os pombos e o espaço encantador do Bosque dos Buritis. Somente Pedro lanchou seu próprio leite e seu suco (devido à especificidade de sua alimentação sem glúten e lactose).

Assim que as crianças foram terminando de lanchar, combinamos de sentar próximo ao lago, e jogamos pipoca e lanche para os peixes e tartarugas. Foi o momento mais atraente para as crianças, que ficaram encantadas com o "peixe gigante" e tartarugas de todos os tamanhos. As expressões de alegria das crianças aparentaram que este foi o local que mais chamou a atenção delas. Ficamos bastante atentos neste período em que ficamos próximos ao lago, considerando que a quantidade de adultos proporcionou uma maior tranquilidade e favoreceu a exploração desta atividade.

Depois de um tempo, as pipocas e pães acabaram e convidamos as crianças para fazer um percurso pelo Bosque, fomos para um espaço aberto e brincamos de gato e rato, de pega-pega e também de equilibrar na grade. Foi um período interessante de interação entre as crianças e os educadores. Após estas brincadeiras mais livres de exploração deste espaço fomos aguardar o ônibus, que demorou um pouco. Continuamos brincando de pega-pega e também de desenhar com gravetos na areia enquanto esperávamos.

Logo que o ônibus parou seguimos juntos para o outro lado da rua, as crianças se sentaram e já iam colocando o cinto de segurança com autonomia. Avaliamos a presença de um maior cansaço da maioria das crianças, que voltaram contando o que mais gostaram e chamou a atenção. A maioria disse que gostaram do peixe e do lago. Aproveitamos para lanchar o pão de queijo esquecido no ônibus, por isso ao retornarmos para o DEI as crianças não quiseram tomar o leite, a última refeição do dia oferecida no departamento. Fomos ao banheiro com as crianças, buscamos a mochila e aguardamos os pais no parquinho da instituição.

Avaliamos que foi uma tarde bastante envolvente, e que mesmo as crianças tendo direcionado o interesse pelo lago e pelos peixes, cumprimos o objetivo da visita ao museu, apresentando o espaço de exposições de obras de arte em que todos compreenderam a função deste lugar. Rodrigo e Fernando foram as duas crianças que apresentaram maiores dificuldades para permanecerem junto ao grupo, e por isso tivemos que intervir a maior parte do tempo, mediando conversas com os dois. As demais crianças aproveitaram o passeio

com tranquilidade, cumprindo os combinados já conhecidos por elas e demonstrando aprendizagem.

(Professora Pesquisadora).

Este tipo de registro consiste num elemento imprescindível para a ação pedagógica, pois auxilia o professor na organização, nos encaminhamentos e na avaliação da proposta e de seu fazer. Por isso, tratar o ensino como uma totalidade concreta, buscar suas determinações e pensá-lo em conexão com outras práticas sociais e em espaços educacionais externos à instituição, permite a realização de um trabalho fecundo para intervenções criadoras ao espaço da escola, da educação e da sociedade.

A integração entre planejamentos e registros viabiliza a reflexão crítica e provoca indagações que visam buscar as respostas para questões desafiadoras. Acercando-se desses instrumentos, que instigam a investigação contínua sobre o que abarca o trabalho docente, evidencia-se que não se trata apenas de empreender descrição dos fatos da rotina. Observa-se que existem análises em que o professor, aliado ao conhecimento teórico, reflete sobre a realidade social das crianças em aprendizagem e sobre os elementos que compõem seu trabalho pedagógico. São, portanto, os apontamentos que o professor relata do dia que revelam suas concepções, informam suas mediações e reflete sobre elas, avaliando-as.

Assim, a sistematização do dia sob a forma de registros retoma a inter-relação dialética com o planejamento, quando se evidencia sua função de complementaridade, contribuindo para a avaliação das crianças. Outros componentes dos registros como as falas das crianças e a observação de suas ações, são relatados de forma relacional para que, posteriormente, possam ser transcritas no conselho avaliativo da criança e seu desenvolvimento durante o semestre letivo.

A ausência de reflexões teóricas nestes registros é observada, assim como são indicativas para considerá-las fundamentais nos registros. A interlocução com os autores que fazem referência à teoria histórico-cultural e que abriga a proposta pedagógica do DEI é necessária à superação das contradições reais dos contextos sociais concretos, na instalação da possibilidade de transformação, garantindo o domínio dos saberes e o compromisso com o que é necessário qualificar e potencializar ações. Por isso, entende-se que nos registros apresentados anteriormente alguns aspectos significativos foram omitidos devido a esta ausência.

É evidente que no fragmento não foram abordadas as intervenções realizadas pelos educadores e sua importância para o desenvolvimento da criança: “Durante a exposição

Rodrigo e Fernando tiveram dificuldades em permanecer junto ao grupo e, por isso, foram necessárias diversas mediações e intervenções para que eles cumprissem os acordos firmados coletivamente”.

Vigotski (2014) esclarece sobre a importância de se entender a consciência da criança e atuar da melhor maneira possível a partir deste conhecimento.

É por isso que o pior procedimento psicológico é a inserção persistente na consciência do educando daqueles atos que ele não deve realizar. O mandamento “não faça isso” já é um impulso para a realização desse ato porque ele introduz na consciência a ideia de semelhante ato e, conseqüentemente, a tendência para a sua realização (VIGOTSKI, 2014, p. 218).

Conforme a perspectiva de Vigotski (1998), a melhor forma para a criança aprender as regras é pelo desenvolvimento do jogo, somente as ações ajustáveis às regras de comportamento conhecidas pela criança são aceitas. Necessariamente, os objetos e ações devem ser similares ao objeto representado na brincadeira, ou seja, aos significados atribuídos às ações da brincadeira. "O que na vida real passa despercebido pela criança torna-se uma regra de comportamento no brinquedo" (VIGOTSKI, 1998, p. 108).

Em contextos lúdicos, as regras são transformadas em jogos. As brincadeiras exigem a interação com outras crianças, cujas trocas são oportunizadas pela imitação de um modelo, pela comunicação verbal ou pela construção coletiva.

Outro aspecto a ser considerado diz respeito à importância do contexto social para as crianças, que não foi explorado no relato. A professora registrou suas considerações, conforme o fragmento:

A visita à exposição durou aproximadamente 20 minutos, mas foi o suficiente para que as crianças compreendessem os objetivos daquele espaço, as formas como as obras estavam expostas, a razão para a criação das regras estabelecidas pelo museu em não tocar e também a importância do silêncio exigido em um museu como forma de respeito para quem está apreciando as obras, parando para observar e relacionar às experiências já vividas, criando histórias e abrindo novas perspectivas para o diálogo.

A análise fomentada pelo subsídio da teoria histórico-cultural atribui importância à visita ao museu, pois é possível “[...] dizer que a criança atravessa determinados estágios de desenvolvimento cultural, cada um dos quais se caracterizando pelos diferentes modos pelos quais a criança se relaciona com o mundo exterior” (VIGOTSKI; LURIA, 2001, p. 214).

Considerar as crianças como sujeitos pertencentes a uma cultura faz com que as teorias sobre aprendizagem e desenvolvimento sustentem os planejamentos e registros. Fundamentados no caráter histórico-cultural da educação infantil é importante conhecê-los para propor situações adequadas de aprendizagem, conforme a proposta do passeio oferecida às crianças.

A seguir será realizada a análise do planejamento semanal do mês de junho e o relato da Professora Antônia, respectivamente:

PLANEJAMENTO SEMANAL GRUPO TAMANDUÁ
(Crianças com idade entre 4 e 5 anos) VESPERTINO – 22 A 26 DE JUNHO DE 2015
Educadores Vespertino: Antônia, Professora Pesquisadora, Rubens

Planejamento de 24 de junho.

12h às 13h30min

– *Chegada de crianças; atividades livres no pátio com opções de recorte de revistas.*

13h30min as 14h30min –Ludoteca (momento concentração)

- *Oferecer opções com brinquedos de quebra-cabeça;*

Roda do Grupo:

- *Conversar sobre a tarde explicando as atividades e fazendo/recordando os combinados do Grupo Tamanduá;*

- *Contação de história "Faca sem ponta, galinha sem pé". de Ruth Rocha.*

-*Problematizar a história do livro.*

Obs.: Banho para as crianças que necessitarem

14h30min às 15h – Higienização e Lanche das crianças

15h às 15h15min – Brincadeiras livres no pátio

15h20min às 16h – Atividade de grupo: CAPOEIRA

16 h às 16h30min –

Atividade de área: MÚSICA

16h45min – Lanche ou sopa

17h30min - encerramento do turno – parquinho

De acordo com este planejamento os horários da rotina propostos evidenciam que as crianças têm períodos garantidos para atividades de livre escolha, podendo explorar os materiais em todas as salas e se agruparem como desejarem. Os horários de atividades dirigidas, problematizadas e pensadas pelas professoras também contemplam este planejamento.

Assim, conforme o planejamento do mês de maio, tem-se uma lista de atividades encaixadas nos horários da rotina sem apresentar os objetivos, o procedimento metodológico e

os recursos utilizados. Ao ler este quadro não se consegue compreender a dimensão do trabalho pedagógico proposto, a relação com o plano de ação do grupo, nem com a proposta pedagógica da instituição. Como mencionado, este planejamento se restringe a uma lista de atividades com horários e com as propostas de atividades, garantindo a rotina das crianças durante todo o tempo que permanecem no DEI.

Alguns aspectos que complementam o planejamento da dupla de professoras, como organização dos espaços, objetivos, alguns procedimentos e materiais utilizados, estão nos relatos diários da respectiva semana (22 a 26 de junho de 2015). Na sequência, serão analisados os relatos da professora Antônia, responsável pela sistematização do registro desta semana:

Relato do dia 22 de junho de 2015

A roda de hoje foi realizada na sala de reuniões, onde retomamos com as crianças a obra de Rodrigo Godá que lembra um robô. Também apresentamos o lápis aquarelável, que é “mágico”, pois vira tinta quando misturado em água. Este foi um momento muito especial, pois as crianças se engajaram bastante na atividade, fazendo muitas experimentações. A criança Heloisa. Disse: “É mágico mesmo!”. O momento não foi mais intenso porque o lápis era de baixa qualidade, o que fazia com que se tivesse que pintar com força para extrair um efeito de tinta mais intenso. Como muitas crianças ainda tem um traço bem leve, nem sempre conseguiam o efeito aquarela ou, então, rasgavam a folha tentando. Temos observado que o trabalho constante com o desenho e a exposição das crianças com as obras de diferentes pintores tem trazido uma evolução nos desenhos das crianças, conforme a definição de desenho cultivado apresentado por Iavelberg (2013, p. 44) “o desenho cultivado é um conceito por meio do qual é possível ver que desde cedo a criança observa e imita atos e formas de desenho realizados em sua presença, incorporando-os em seu repertório por intermédio de assimilação recriadora” (Professora Antônia).

O professor usualmente enfrenta o desafio de se mobilizar na descoberta e na criação de possibilidades de ampliação de seu trabalho e de considerá-lo sempre como constituinte de sua uma proposta coletiva, a qual exige reflexões para elaborar os relatos com responsabilidade. Assim, melhores proposições para a prática docente surgirão.

Na entrevista realizada, a professora Antônia reconheceu que em seus relatos permanecia a forma descritiva de escrita. Um modo diferente de olhar e pensar sobre determinada realidade requer apropriação do conhecimento. Por isso, se os registros são

possíveis em razão dos elementos utilizados e da interpretação dos resultados, é preciso refazer o caminho e avaliar com mais segurança as afirmações, que exigem reflexão em torno dos problemas enfrentados, das dificuldades e descobertas. Para tanto, a articulação dos referenciais da teoria histórico-cultural corresponde à necessidade de sua contínua reconstrução, incorporando-os ao trabalho conforme a proposta pedagógica do DEI sugere.

Relato do dia 24 de junho

Neste dia só estiveram ausentes as crianças Bruno, Rodrigo, Yasmin, e Otávio. Hoje não contamos com a presença da professora Rafaela por motivo de morte de um amigo da família. O estagiário Rubens só chegou após a 13 horas. Além disso, era dia da educadora Antônia planejar. Essa confluência de fatores inviabilizou o banho das três crianças integrais, que não tiveram visitas dos pais no dia de hoje: Carolina, Sheila e Marcos.

Notamos que o horário de 12 às 14 horas foi um momento de ricas interações e brincadeiras intercaladas entre vários parceiros. Breno era o dinossauro, Lucas o Batman bonzinho, Sheila era da limpeza, pois usava galochas, e Carolina brincava de um intrincado argumento, que não consegui apreender. Depois Luisa e Beatriz brincaram de loja, colocando muitos brinquedos em cima das mesas – uma comprava e a outra vendia, registrando no teclado do telefone. Marcos e Carolina corriam pelo pátio. Breno, Jorge e Sheila brincaram de foguetes que guerreavam entre si.

Em certo momento vi Breno e Sheila saindo detrás da caixa d'água e limpando a boca na blusa. Esse ato me chamou a atenção e me aproximei para ver o que acontecia. Os dois, Breno e Sheila, que estavam juntos, começaram a rir e Jorge dizia: “Beije na boca! Brinquei de beijar na boca!”.

- “Que brincadeira é essa?” - Cheguei perto e perguntei.

- “É de beijar na boca” - Respondeu Breno, aparentando brilho nos olhos.

- “Como brinca disso?” - Perguntei.

- “Tem que vim pra trás” - respondeu Jorge. Assim, todos correram para trás da caixa d'água.

- “Por quê?” – perguntei, seguindo-os.

Quando ficamos em um ângulo que não dava para ser visto do pátio, Breno se jogou no chão e disse: “Morri!” Imediatamente Sheila sobe em cima dele e toca seus lábios rapidamente com os seus. Logo em seguida Jorge também deita e repete-se a operação. Imediatamente Breno chama para voltarem para brincar de foguete e o episódio é

aparentemente esquecido.

Opto por não censurar a brincadeira – que lembra muito os finais de filmes infantis, com a mocinha sendo salva por um beijo de amor verdadeiro. Mas, ao mesmo tempo, reflito que é preciso dar um viés pedagógico a essa questão. Tenho certeza que a repressão não é o caminho, mas não sei exatamente como lidar com essa demonstração de carinho. No mesmo momento o educador Rubens entrou para o pátio e eu precisava sair para planejar a atividade de ida a piscina de amanhã. Então orientei Rubens a tirar o foco desta brincadeira convidando todos para brincarem de pique-pega e, em seguida, de aviões de papel. A estratégia deu certo e a brincadeira não se manifestou novamente nesta tarde.

Quando voltei do planejamento, as crianças estavam dispersas pelo pátio brincando com os aviõezinhos de papel. Organizamos as cadeiras na sala de artes e convidamos todos para a roda. Surpreendentemente todos atenderam o convite, inclusive Andressa do Macaco-prego. A criança Sheila, depois de já ter entrado e sentado, decide-se levantar e sair da sala, fazendo menção de correr. A criança Andressa observa tudo atentamente, e depois que Sheila entra ele me olha e fala: “Vou para o grupo Tamanduá”.

Nesta roda contei a história “Porque meninos tem pés grandes e meninas tem pés pequenos?” Tivemos um interessante debate, com os meninos olhando seus pés e se questionando se realmente as meninas tinham pés pequenos e os meninos pés grandes. Convidei Carolina (que é a menina maior) a comparar seus pés com os de Jorge (que é menor).

O livro encerra com a mensagem que não há atividades estereotipadas por sexo, e que o mais importante é ser criança e ser feliz. Mas não conseguimos debater sobre isso, pois eles já estavam bem inquietos, levantando e falando alto.

Lavamos as mãos no banheiro, quando Breno foi o ajudante com a distribuição do sabão. Sheila, Marcos e Jorge abriram muito a torneira e desperdiçaram água. Sentamos todos nos bancos e conversamos com todos sobre não desperdiçar água. Neste momento, várias crianças falaram sobre o lixo e a importância de cuidar da natureza. Bruno disse que se jogar lixo na rua não vai haver espaço para os carros passarem. Hugo e Marcos repetiram a mesma frase com outras palavras. Marcela disse que se jogar muito lixo na rua, entope e fica tudo cheio de água quando chove. (conceitos) (imitação)

O lanche foi pizza e suco. Todos comeram muito bem e queriam repetir. Murilo começou a chorar porque não havia repetições suficientes. Só Lucas e Jorge comeram mais depressa e conseguiram repetir. Como hoje estava prevista a atividade de capoeira e o

professor Rogério não compareceu, acabamos por passar o intervalo de 15h às 16h no pátio 2, brincando com motocas.

Às 16 horas fomos para o refeitório, onde a equipe da área de linguagem tinha montado um data-show para fazer a projeção de slides com as imagens retrospectivas de algumas atividades de todas as áreas desse semestre. A educadora Berenice ia passando as imagens e perguntando as crianças de que se tratavam, se elas lembravam desses momentos e o que significavam. Apesar das crianças estarem um pouco dispersas, conversando muito entre si, todas as crianças do grupo Tamanduá participaram da atividade. Porém, infelizmente, não consegui registrar o que todos disseram. No meio da atividade a Sheila segurou o rosto de Breno com as duas mãos e lhe deu um beijo nos lábios, depois voltaram a prestar atenção na atividade.

Quando a atividade acabou, pedimos para as crianças se aglomerarem no fundo do refeitório e reorganizamos as mesas. Ajudamos as crianças a se sentarem e em seguida servimos o arroz com legumes e frango, que já estava servido no carrinho. Finalizamos o dia indo para o parquinho onde as crianças brincaram em diversos brinquedos.

(Professora Antônia).

A reflexão possibilita observar que os relatos permanecem descritivos, seguindo a rotina. Embora seja possível encontrar alguns aspectos que remetem a análise de suas ações, quando relata a brincadeira das crianças que estavam “se beijando” escondidos. A professora Antônia interfere, dialogando e mediando, conforme o fragmento do relatório feito pela mesma:

Opto por não censurar a brincadeira – que lembra muito os finais de filmes infantis, com a mocinha sendo salva por um beijo de amor verdadeiro. Mas, ao mesmo tempo, reflito que é preciso dar um viés pedagógico a essa questão. Tenho certeza que a repressão não é o caminho, mas não sei exatamente como lidar com essa demonstração de carinho. No mesmo momento o educador Rubens entrou para o pátio e eu precisava sair para planejar a atividade de ida a piscina de amanhã. Então orientei Rubens a tirar o foco desta brincadeira convidando todos para brincarem de pique-pega e, em seguida, de aviões de papel. A estratégia deu certo e a brincadeira não se manifestou novamente nesta tarde.

O fato de haver a necessidade de redefinir as ações e avaliar as estratégias, há no registro da professora Antônia a importância de se pensar sobre a situação ocorrida, considerando um aspecto importante para ser relatado. Chama à atenção no registro da

professora, a materialização do atendimento das particularidades deste grupo de crianças, pois as proposições de atividades têm como finalidade promover problematizações com ponto de partida para a obtenção de soluções apresentados pelas crianças.

Um exemplo interessante é a atividade de grupo que contempla a história lida para o grupo:

Nesta roda contei a história “Porque meninos têm pés grandes e meninas têm pés pequenos?”, e tivemos um interessante debate, com os meninos olhando seus pés e se questionando se realmente as meninas tinham pés pequenos e os meninos pés grandes. Convidei Carolina (que é a menina maior) a comparar seus pés com os de Jorge (que é menor). O livro encerra com a mensagem que não há atividades estereotipadas por sexo, e que mais importante é ser criança e ser feliz. Mas não conseguimos debater sobre isso, pois eles já estavam bem inquietos, levantando e falando alto (Professora Antônia).

Nos relatos não foram explicitadas as questões de diferenças sexuais e de gêneros, mas é importante considerar a relação entre a história e as questões de gênero que tem surgido no agrupamento, os interesses e as descobertas que vem surgindo sobre os comportamentos e as relações entre os dois gêneros. Tal análise ocorre devido à inserção no campo como professora-pesquisadora.

No trecho do relatório apresentado a seguir foi identificada a necessidade de uma reflexão sobre o ocorrido: “O lanche foi pizza e suco. Todos comeram muito bem, e todos queriam repetir. Murilo começou a chorar, mas, infelizmente, não havia repetições suficientes. Só Lucas e Jorge que comeram mais depressa, conseguiram repetir”.

Cabe ao professor considerar a experiência pela qual se constitui sujeito, seres singulares, que se dá a partir da vivência em sociedade e dos reconhecimentos das resistências que cada um experimenta em interação com os demais sujeitos. Desta forma, a formação de identidades deve ser associada à dimensão transformadora em coletividade, em contínua reconstrução para a formação ética e política dos sujeitos. Por isso, um processo dialético no desenvolvimento infantil se distingue pelo entrelaçamento de fatores externos e internos, haja vista que durante o desenvolvimento da criança o sistema de relações humanas se altera, havendo saltos qualitativos, conforme citam os autores da abordagem histórico-cultural.

Deste modo, o trabalho educativo deve operar precisamente na atividade da criança e em sua atitude perante o mundo. Com isso, o trabalho de intervenção do professor na promoção de seu desenvolvimento visa fornecer condições para a emancipação da criança no processo de aprendizagem e de desenvolvimento. No relatório propriamente dito da

professora Antônia, o aspecto mencionado sobre a repetição do lanche fornece elementos para se refletir sobre as condições que possam gerar estratégias individualizadas, que interferem negativamente na formação das crianças em detrimento da cooperação pretendida e nas ações coletivas partilhadas no coletivo de grupo e da instituição.

A relação importante destacada nesse planejamento se refere à flexibilização dos procedimentos frente à reorganização da rotina planejada, a partir do contra tempo causado pela ausência do professor de capoeira, conforme afirmou a Professora Antônia: “Como hoje estava prevista a atividade de capoeira e o professor Rogério não compareceu, acabamos por passar o intervalo de 15h às 16h no pátio 2, brincando com motocas”

Identifica-se uma contradição na análise da rotina feita pela Professora Antônia, pois ao avaliar a estratégia de convidar as crianças para outras brincadeiras com a finalidade de dispersar a curiosidade pelo beijo, relata que foi uma postura positiva e que as crianças não repetiram tal atitude. Mas, ao final do dia, ela relata que: “No meio da atividade a Sheila segurou o rosto de Breno com as duas mãos e lhe deu um beijo nos lábios, depois voltaram a prestar atenção na atividade”. Esses momentos revelam como alguns encaminhamentos são realizados no processo de ensino e aprendizagem do corpo humano, em que a mediação docente deveria ser relevante para o desenvolvimento da identidade sexual pautada nos pressupostos da teoria histórico-cultural.

Chama à atenção a constância necessária do processo de atualização do professor para assumir posições reflexivas frente às questões de gênero e sexualidade, conforme a situação apresentada no grupo de crianças, considerando as disputas políticas e sociais nas relações humanas. É no enfrentamento de questões de gênero e sexualidade, que o trabalho educativo requer leitura e estudo constante para planejar, respondendo aos registros que forjam estudos sobre as situações ocorridas. Muitas vezes, o trabalho pedagógico dissemina padrões produzidos pela sociedade de acordo com o momento histórico e social existente, incorporando informações, valores, normas, ideologias que precisam ser enfrentados e problematizados no interior da instituição e jamais omitidos.

Após a análise dos relatos e planejamentos da Professora Antônia, pode-se concluir que as experiências enfrentadas no decorrer de seu trabalho docente poderão incitar a busca para maior compreensão da proposta pedagógica do DEI, pautada na teoria histórico-cultural. Este aspecto considerado significativo contribuirá para a internalização e maior aprofundamento teórico, fomentando a reflexão para a realização da inter-relação entre planejamento, registro e avaliação, com maior autonomia.

2.5.5. – Análise dos planejamentos e registros do Grupo Macaco-prego

PLANEJAMENTO SEMANAL Macaco-prego - G3
(Crianças com idades entre 3 e 4 anos)
VESPERTINO 23 a 27 de março – Ano 2015
Educadores do Grupo 3 vespertino: Berenice, Eduardo e Anita

Planejamento dia 23 de março de 2015

Reservar sala de artes para as 15 horas

12:15h às 13:15h – Entrada das crianças – turno vespertino

Objetivos e ações propostas:

- Reunir as crianças em uma das salas (artes, leitura e/ou música)
- Orientar as crianças quanto ao calçado e o local de guarda-lo (chinelódromo – caixa para colocar os chinelos e/ou sandálias e tênis na sala de música)
- Proporcionar espaços (atividades) às crianças em diferentes cantinhos do pátio e salas. (promover o diálogo, a escuta e o olhar específico para as situações e necessidades em coletividade; promover brincadeiras, leituras, atitudes de cooperação, interação e socialização; proporcionar o oferecimento de atividades em diferentes espaços do pátio 1 e 2)
- Verificar a quantidade e o nome das crianças presentes.
- Verificar as condições do banheiro e a organização dos materiais.
- Verificar com as educadoras do turno matutino quais as atividades realizadas, as ocorrências e necessidades das crianças entre outros encaminhamentos.
- Oferecer água às crianças e o uso do banheiro.
- Verificar necessidade do sono e do banho (caso os pais não compareçam).

12:45h às 13 horas: Hora do leite no refeitório. (as crianças que não quiserem o leite, convidar a beber água)

Lavar as mãos no refeitório para tomar o leite.

Após o leite promover a limpeza da boca e das mãos.

(Uma educadora irá organizar a sala de artes com tinta, pincéis, vasilhas com água, jornal, panos de limpeza)

13h e 30 min – Acolhida – roda de música no quiosque

Promover a interação coletiva e reconhecimento dos colegas no espaço do DEI.

13h e 50 min – Organização do espaço junto às crianças dos agrupamentos.

Além de guardarem os materiais que estão utilizando no momento, as crianças serão convidadas a promover a organização da sala de livros.

Objetivos:

- Promover o favorecimento da linguagem, da importância do cuidado com os livros, o que eles representam e do estabelecimento de regras para a realização de vivências e atividades propostas.

**14 horas : Roda de conversa com as crianças após a organização da sala de livros.
 Rodinha na Ludoteca**

- *Para a organização da rodinha, promover a música da “Casa Amarela” com som e computador*
- *- Apresentação de todos com a brincadeira rimada utilizando o livro “Voce já viu?”*

*Você já viu uma macaca vestida
Com vestido de chita?*

*Você já viu um canário belga
Voando de asa delta?*

*Você já viu o um jóquei pequenininho
Montado no cavalo marinho*

*Você já viu a banda de marrecos
Tocando reco-reco?*

- *Lembrar os combinados da rodinha*
- *Sortear quem irá contar as novidades do final de semana.*
- *Combinar o que faremos no dia e apresentar os livros para o projeto Hora do Conto e do Livro Literário, além do caderno que iremos preencher. Proporcionar a escolha dos livros*
- *Falar sobre a atividade de pintura das sacolas para levar o livro e apresentar as sacolas de pano para as crianças*
- *Falar sobre a atividade de brinquedos e brincadeiras que iremos realizar com todas as crianças do DEI*
- *Perguntar o que elas gostariam de realizar no dia e problematizar situações caso haja imprevisto como a chuva.*

Objetivos:

- *Colher e registrar falas das crianças ao proporcionar a hora da novidade*
- *Relacionar a hora da novidade com os combinados, problematizando as situações.*
- *Promover a organização das falas e a atitude de ouvir os colegas*
- *Proporcionar a construção de regras a partir das questões: O que realizamos em diferentes ambientes aqui no DEI? No refeitório? Na ludoteca? No pátio 1? Na rodinha? Etc.*

14:20 h – higienização para o lanche

Ao chegar no banheiro, proporcionar uma conversa sobre o dia da água (22 de março) e a importância da água para nossas vidas.

Registrar falas sobre esse assunto e a importância da água na higienização e na alimentação.

Promover o uso do vaso e da higienização das mãos e a conversa sobre o uso do papel higiênico.

- Problematizar: Como devemos cuidar da nossa saúde e do ambiente que estamos utilizando?

Promover combinados com as crianças, considerando o respeito com o ambiente, com o uso da água, do sabão, do vaso e dos papeis higiênico e toalha.

Orientar sobre a permanência do lanche sobre a mesa durante o momento no refeitório, mesmo que as crianças não queiram lanchar.

Objetivo:

- *Proporcionar ambiente acolhedor e integrador entre as crianças do grupo com as outras crianças e educadoras, retomando alguns dos combinados para o refeitório e uso da pia e do vaso sanitário; o não uso de brinquedos e livros no banheiro.*

(lanche dos educadores: 14:30 às 14:45h – (Berenice) ou (Eduardo.); das 14:45 às 15 horas (a outra dupla)

14: 30 h - Hora do lanche no refeitório**Música: “Tamanduá” / “casa torta”****Objetivos:**

- *Organizar as crianças no espaço do refeitório, considerando os combinados.*
- *Proporcionar momento de integração e identidade cultural, considerando instrumentos como a música e as canções conhecidas e aprendidas.*
- *Sistematizar ações como o uso da colher, copos, pratos, guardanapo, mesas, cadeiras, comportamentos.*

15h às 15:20h – Higienização após o lanche e escovação**Objetivos:**

- *Verificar a ação dos alimentos sobre os dentes e a necessidade de escovação.*
- *Problematizar como deve ser feito o uso das escovas e a forma com devemos escovar os dentes.*
- *Selecionar os ajudantes por votação do grupo “Seu pasta” e “Seu escova”*

15:20 horas: Atividade do Plano de Ação (Grupo 3)**(verificar necessidade de banho ou higienização antes de iniciar a atividade)****Objetivos:**

- *Promover uma rodinha para conversar sobre a atividade da sacola de livros*
- *Orientar a atividade com tinta sobre o tecido*
- *Pintar as sacolas com pedacinhos de espuma e tinta de tecidos*
- *Desenvolver a organização do pensamento e as falas das crianças*
- *Proporcionar momento de integração, socialização e unidade do grupo 3, colocando dentro da sacola o bilhete do projeto.*
- *Proporcionar movimento de organização dos materiais e limpeza dos mesmos.*

Deixar que as crianças falem sobre suas experiências e conhecimentos adquiridos nesse período. Colocar música de fundo e deixar o ambiente organizado para a atividade.

16horas: Atividade dirigida de Área: Brinquedos e Brincadeiras**Objetivos: (no plano de atividade de área)**

Convidar as crianças para a atividade que será realizada de Área de Brinquedos e Brincadeiras

Objetivo:

- *Orientar às crianças sobre a importância dessa atividade (conhecimento)*
- *Incentivar a cooperação e o companheirismo na atividade que será realizada.*

Realizar auto avaliação com as crianças sobre a rotina do dia e convidá-las para a

atividade de área

16h e 30 minutos: Limpeza e higienização

16h e 45 minutos: leite ou sopa no refeitório

17h e 05 minutos: convidar as crianças para pegar as mochilas e levar para o hall de entrada.

17h e 15 minutos: encerramento do turno

Recursos e materiais necessários:

- *Jornais e/ou revistas*
- *Vasilhas plásticas para água*
- *Tintas de tecido e esponjas*
- *Paninhos de limpeza*
- *Notebook e datashow*
- *Máquina fotográfica*
- *Fichas com os nomes das crianças em fichas organizadas.*
- *Maquina fotográfica*

Avaliação: verificar o cumprimento dos objetivos propostos

Este planejamento se configura como um misto dos modelos apresentados por Ostetto (2009), pois além de seguir a natureza dos planejamentos por lista de atividades, estas propostas têm objetivos que contemplam os aspectos do desenvolvimento das crianças e estabelece uma relação intrínseca com os projetos em desenvolvimento com a turma/agrupamento “Macaco-prego”.

Devido à apresentação de maiores informações do que os planejamentos analisados anteriormente, este planejamento fornece as seguintes considerações: a natureza da ação pedagógica está implícita nos objetivos de cada momento da rotina; os procedimentos de organização são afirmativos sobre a existência de padronização ao sistematizar as atividades do dia, com horários previamente instituídos, como também possibilita a flexibilidade para a realização de mudanças, ainda que sejam pequenas, demonstrando reflexão para a tomada de decisões frente às necessidades das crianças.

Outro aspecto importante a ser considerado para avanços significativos no atendimento pedagógico à criança, a partir da leitura deste planejamento, diz respeito à totalidade dos momentos que envolvem o trabalho eminentemente pedagógico. A centralidade do planejamento está nos objetivos e na metodologia de trabalho de forma bem definida pelos professores e não somente na rotina, o que implica na superação de práticas pedagógicas

assistemáticas devido à impossibilidade de se planejar algo sem a definição do que se pretende alcançar.

O exemplo abaixo, fragmento do planejamento analisado, confirma a presença dos objetivos específicos para os momentos de higienização e alimentação:

14:20 h – higienização para o lanche

Ao chegar no banheiro, proporcionar uma conversa sobre a importância da higienização e da alimentação. Promover o uso do vaso e da higienização das mãos e a conversa sobre o uso do papel higiênico.

- Problematizar: Como devemos cuidar da nossa saúde e do ambiente que estamos utilizando?
- Promover combinados com as crianças, considerando o respeito com o ambiente, com o uso da água, do sabão, do vaso e dos papéis higiênico e toalha.
- Orientar sobre a permanência do lanche sobre a mesa durante o momento no refeitório, mesmo que as crianças não queiram lanchar.
- Orientar sobre o uso do papel higiênico no banheiro (Professora Berenice).

Em todos os objetivos aparecem concepções pedagógicas dos professores, que elaboraram o planejamento, considerando as crianças como um ser ativo, que constrói seus conhecimentos e se constitui na relação com outras crianças e com o contexto que estão inseridas. Chama atenção a compreensão dos professores sobre a importância que dão ao desenvolvimento da criança ao compreendê-la como agente transformador de sua realidade, sendo-lhes oferecidos variados estímulos para aprender. Demonstra, assim, a relação entre a teoria histórico-cultural e a prática pedagógica proposta pelos professores deste agrupamento, considerando o trecho a seguir, um dos principais objetivos que se refere a esta concepção:

Objetivos e ações propostas:

Proporcionar espaços (atividades) às crianças em diferentes cantinhos do pátio e salas; promover o diálogo, a escuta e o olhar específico para as situações e necessidades em coletividade; promover brincadeiras, leituras, atitudes de cooperação, interação e socialização; proporcionar o oferecimento de atividades em diferentes espaços do pátio 1 e 2 (Professora Berenice).

As possibilidades oferecidas pelos professores, por meio de atividades relacionadas às diferentes linguagens presentes na proposta pedagógica do DEI – artes, brinquedos e brincadeiras, música, linguagem e passeio –, são evidenciadas no planejamento, além do tempo oferecido para as brincadeiras em espaços diferenciados e disponibilizados, propondo jogos teatrais, brincadeiras livres e possibilidades de interação e mediação com crianças mais experientes. O conteúdo desta análise pode ser observado a partir do seguinte recorte:

15h: Atividade do Plano de Ação (Grupo 3)

Objetivos: Promover uma rodinha para conversar sobre atividade de movimento corporal relacionada a balões e bolas, perceber a noção do espaço do outro e perceber os movimentos se são mais lentos, mais rápidos.

A proposta dessa atividade é promover uma vivência de recepção de balões para as crianças, visando explorar consciência corporal e estimulando através da criatividade, quando eles mesmos possam criar o melhor método de recepção. A brincadeira consiste em jogar 2 balões para o alto e o objetivo do jogo é não deixar os balões caírem no chão. O grupo 3 (Tatu Bolinha) tem que impedir que o balão caia, tocando os balões para permanecerem no alto. Os balões nesse jogo serão os tatuzinhos que estão aprendendo a voar e nós do grupo 3 estamos ajudando cada um deles. Por isso não podemos deixá-los cair no chão.

A partir desta brincadeira podemos: Proporcionar momento de integração, socialização e unidade do grupo 3; Desenvolver coordenação motora; Internalizar regras do jogo; Promover o respeito entre os demais colegas e outros princípios, como o espaço do outro, o limite do outro, assim como o seu próprio espaço e limite; Explorar a criatividade na atividade e o jogo simbólico; Promover uma vivência esportiva lúdica (Professora Berenice).

Os professores consideram a participação efetiva das crianças nos momentos de realizar os “combinados”, estabelecendo regras coletivas, com a participação efetiva e ativa com objetivos para transformar as crianças em seu processo de aprendizagem. Por isso, o trabalho do professor precisa estar ancorado em uma vertente teórica consciente, utilizando de instrumentos e estratégias que concretizem esta teoria. Este planejamento se apresenta como um instrumento de organização do trabalho cotidiano dos professores com as crianças, considerado bem sistematizado no que se refere aos objetivos, ao tempo, ao espaço, aos materiais, às crianças, aos procedimentos metodológicos das ações e aos aspectos do currículo a serem contemplados. Compreende-se, ainda, a existência de articulação entre as ações do planejamento e a Proposta Pedagógica do DEI.

A seguir será apresentado o relato desta semana planejada, a fim de tecer considerações sobre a inter-relação entre o planejamento e a avaliação das crianças, prosseguindo as análises como as realizadas anteriormente. No intuito de oferecer concretude à análise do planejamento, a escolha deste registro se configura como instrumento de reflexão, para uma melhor organização do pensamento do professor. Verificou-se, principalmente, a avaliação sistematizada de forma clara em relação a todos os momentos. Essa avaliação tem caráter mediador, que permite acompanhar a aprendizagem e o desenvolvimento do grupo de crianças. O fragmento retirado do relato nos apresenta esta organização:

Avaliação geral do grupo 3

O grupo se mostrou integrado durante o dia todo, cumprindo os combinados realizados, como saber ouvir, esperar a vez do colega, ir para o refeitório conforme o combinado no grupo, esperar a chamada das crianças com o nome escrito num cartão e foto das crianças. As crianças foram muito receptivas ao projeto de leitura dos livros propostos pelos educadores: “**A hora do conto e do livro literário**” realizando suas escolhas. Também foi combinado que iríamos colorir uma sacola para carregar os livros e um caderno 3 para enviar para casa uma vez por semana. Houve sugestões para a decoração das sacolinhas incluindo a tinta e outros queriam colocar adesivos no tecido.

Durante a semana as crianças na rodinha sempre propõem passear no cerrado, o que proporcionou que houvesse acordos sobre esses momentos associados a jogos simbólicos, como passear dentro da barriga da cobra, utilizando uma corda para esses momentos, passear imitando soldadinhos. Surgiram as seguintes falas na rodinha:

Eloisa disse que “quando uma criança quer passar, ela não tem que empurrar, mas pedir licença para as outras”.

“Quando recebemos uma coisa que alguém quer dar pra gente, aí fala Muito obrigada!” (Otávio)

“Que a gente deve dizer, por favor, quando falar com o amigo” Bruno.

“E precisa pedir desculpas e não fazer de novo” Camila.

Falamos sobre a importância do cuidado com o livro e as crianças disseram:

“Não pode virar o livro” – Camila

“Precisa ter cuidado para não rasgar o livro” – Felipe

“Não pode pisar no livro” – Otávio

“Dentro de um livro tem histórias” Júlio

“E tem conhecimento também” – Bruno

Davi foi solicitado a falar o nome do livro e se recusou a dizer, mas manipulava os livros, olhava para os desenhos como se escolhesse. Depois olhava os livros de longe. Ficou olhando até que a educadora Luciana convidou Davi. para escolher um livro para levar para casa para a mamãe ler para ele. Ele balbuciou algumas palavras sem que pudéssemos compreender e, somente no final do horário da rodinha, ele escolheu um livro para levar. Nas atividades de pintura, Davi aprecia muito, confunde o azul com o verde e ainda não reconhece a cor rosa e amarela. Temos proposto a repetição dos nomes das cores ao apresenta-las a ele.

Durante a atividade de pintura muitos descobriram outras cores e reafirmaram que a mistura de azul com amarelo surgia o verde, que o vermelho com verde surgia o marrom e o azul com o vermelho também (Professora Berenice).

Se por um lado esse relato remete à avaliação das crianças, por outro lado, esse instrumento também contribui para que os professores reflitam, analisem, reorganizem e revejam suas práticas. É possível verificar que os objetivos são traçados a partir dos relatos anteriores, e avaliados nos relatos da semana posterior, garantindo a reflexão da ação no movimento da práxis, conforme esta parte do relatório selecionada abaixo:

Objetivos alcançados conforme o planejamento de atividades do dia:

a) Os espaços e cantinhos proporcionados no pátio -

Todos tem se apropriado das oportunidades oferecidas no pátio. Apenas Bruno e Júlio procuram brincar mais isolados do grupo. As crianças apresentaram mais envolvidas com as propostas.

b) Momento da organização do espaço no pátio e na sala de livros

Neste dia falamos sobre a importância do livro, mas não houve tempo para esse momento para organizar a sala com todas as crianças. Novamente, na rodinha, as crianças foram para a sala de livros e lá foi feita nova conscientização do cuidado com a sala de livros e com os livros nos seus lugares. As crianças observaram que alguns livros ficam rasgados, outros sem partes e que assim a história não pode acontecer devido a este problema.

c) Momento da rodinha – No momento da rodinha conversamos sobre alguns princípios de respeitabilidade entre os colegas, considerando algumas formas de tratamento como: por favor, licença, obrigado e obrigada, pedir desculpas para o colega, abraçar o amigo, pensar o quanto somos grupo. Repetimos algumas falas com as crianças e combinamos novamente os combinados feitos no dia anterior.

d) Momento da higienização – As crianças avançam mais sobre a autonomia com os cuidados do corpo e com o hábito de tampar o vaso, dando descargas e colocando os objetos nos devidos lugares. Fazem uso dos tapetes sobre o banco do banheiro, mostrando responsabilidade e cuidado com os mesmos.

e) Momento do refeitório – Já realizam inicialmente os combinados e se sentam para iniciar a refeição. Alguns como Júlio e Bruno ainda conversam paralelamente durante o lanche, assim como Moisés que está com movimentos com Luciana de conversa e brincadeiras paralelas, desviando a atenção. Fábio tem mostrado maior envolvimento com o grupo, mas ainda precisam ser convidados para acompanhar os combinados. Davi apresentou-se mais concentrado aos comandos. Cristina não aceita sentar-se com as demais crianças, mas tem se aproximado mais da Camila, especialmente durante o banho (Professora Berenice).

O conteúdo do relato a seguir evidencia os pressupostos da teoria histórico-cultural, quando os professores possibilitam o compartilhamento de significados nas relações cotidianas, considerando o nível de desenvolvimento potencial destas crianças, inserindo-as em um contexto rico em acervos culturais, tendo a linguagem como mediadora das relações sociais.

Rodinha – criando uma história com base num livro sem palavras “Um pato diferente”.

As crianças interagiram na rodinha, queriam muito ouvir e construir as partes da história do livro sem palavras. A cada etapa registrávamos (Anita registrou as partes da história). As crianças não conseguiam compreender o simbolismo dos balões como sendo falas e pensamentos na história, contavam as partes sem contextualização com a imagem do livro em sua totalidade. Foi preciso direcionar cada parte, retomando gradativamente a sequência de ideias para compreenderem que o pato queria construir um violino para ele tocar. Assim, foi demonstrado o instrumento para as crianças, o som, o tamanho, a posição, as cordas e conversamos sobre a diferença entre o violão e o violino (Professora Berenice).

Pelo que foi observado neste planejamento e registro, é possível afirmar que estes instrumentos garantem contextos de desenvolvimento das crianças, em que os professores oferecem condições para o desenvolvimento físico, cognitivo, emocional, simbólico e social das crianças. Toda essa organização está devidamente planejada e registrada, demonstrando a intencionalidade dos profissionais que atuam no grupo “Macaco-prego”, respaldados pela teoria histórico-cultural.

2.5.6 – Análise dos conselhos avaliativos

As análises foram realizadas retomando as respostas das professoras e da coordenadora, ao informarem que o único documento que propõe orientação quanto à elaboração do trabalho pedagógico se refere ao conselho avaliativo. O conteúdo desse documento aborda conceitos teóricos importantes, que fundamentam as observações e a forma de relatar dos professores que atuam no DEI/CEPAE.

Tal forma que compõe a prática pedagógica na educação infantil se respalda na concepção de avaliação sob seu ponto de vista legal, dita na LDB (1996, art. 31), em que propõe “[...] far-se-á mediante acompanhamento e registro do seu desenvolvimento, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental”. Esta lei direciona o documento de orientações para avaliar as crianças do DEI/CEPAE.

Antes de apresentar as orientações para a escrita dos conselhos avaliativos é importante retomar a Proposta Pedagógica da instituição em relação às concepções de avaliação e as formas que ela deve ser contemplada neste espaço de formação:

No Departamento de Educação Infantil CEPAE-UFG a concepção sobre os processos e os instrumentos avaliativos da Educação Infantil não são concebidos de forma dissociada de outros elementos, como os conceitos de infância, educação infantil, aprendizagem e desenvolvimento, além dos fins e objetivos que constam na proposta pedagógica. Neste contexto, a avaliação está presente nos diferentes momentos vivenciados no espaço de Educação Infantil de forma contínua e processual, atua como dinâmica que acompanha e influencia qualitativamente a construção do conhecimento da criança. Esta forma de conceber a avaliação centra-se nos processos de aprendizagem e desenvolvimento da criança em coletividade, compreendendo sua individualidade e sua inter-relação com as outras crianças e seus educadores no ambiente da instituição, evidenciando as concepções e fundamentações da proposta, destinando-se principalmente à reorientação do fazer pedagógico e o estabelecimento de novas problematizações (GOIÂNIA, 2015, p. 51).

Os aspectos citados referem-se a conceitos da teoria histórico-cultural, como a interação, a mediação, entendida na relação entre criança-adulto e criança-criança, e a forma com que a criança aprende e se desenvolve. Segue na íntegra o roteiro, documento que orienta a avaliação: “Questões norteadoras para elaboração do Conselho Avaliativo do DEI/CEPAE”.

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS - Departamento de Educação
Infantil/CEPAE/UFG**

“Em muitos dos programas de pré-escola que vejo, a atenção dos adultos tende a ser incitada quando algo entre as crianças vai mal ou perturba as atividades de rotina, em vez de ser quando a construção do conhecimento é o foco principal da atividade. Suspeito que pelo fato de superestimarmos as crianças academicamente e as subestimarmos intelectualmente, perdemos momentos em que nossa atenção poderia transmitir às crianças que suas idéias são importantes” – As cem linguagens da criança (p. 48) Carolyn Edwards. Artmed. Porto Alegre, 1999.

**QUESTÕES NORTEADORAS PARA A ELABORAÇÃO DO
CONSELHO AVALIATIVO DO DEI - 1º SEMESTRE DE 2015**

1) PERFIL DO GRUPO

- a) O grupo se envolve mais em que tipo de atividades?
- b) Há muitos conflitos no grupo? Em que situações?
- c) Quais as brincadeiras preferidas do grupo?

2) FORMAÇÃO PESSOAL E SOCIAL – INTERAÇÕES E AUTONOMIA

- a) A criança interage preferencialmente com adultos ou com outras crianças? Quais as características dessa interação (conflituosa, carinhosa, solidária, etc.)?
- b) A criança reconhece, nomeia e interage com as pessoas a sua volta (crianças e adultos)? Como se manifesta?
- c) A criança consegue negociar seus desejos com os colegas sem a interferência de um adulto? Como faz isto?

3) BRINCADEIRAS E PASSEIO

- a) Como a criança escolhe seus brinquedos?
- b) Quais suas brincadeiras preferidas?
- c) A criança se afasta do adulto para brincar? Quando?
- d) A criança consegue seguir regras implícitas e explícitas da brincadeira?
- e) A criança brinca de faz-de-conta espontaneamente? Quais os conteúdos?
- f) Como a criança reage durante o passeio em ambientes fora da creche?

4) CRIAÇÃO ARTÍSTICA

- a) A criança usa gestos significativos para se expressar artisticamente? (coreografia de músicas, dramatização de história, mímicas, etc.)
- b) Quais linguagens artísticas a criança já teve contato?
- c) A criança utiliza variadas texturas com satisfação e interesse? (p. ex. tinta, meleca, massinha, areia, etc.)

- d) Demonstra preferência por algum objeto ou material para suas criações artísticas? (pedrinhas, folhinhas, papéis coloridos, algodão, etc.)?
- e) A criança demonstra apreciar música? Apresenta alguma preferência de estilo ou de instrumento? Demonstra alguma predileção por brinquedos cantados, cantigas de roda, cirandas?
- f) A criança consegue se concentrar para ouvir música, distinguir sons, etc.
- g) A criança consegue desenvolver trabalhos coletivos?

5) LINGUAGEM

- a) A criança costuma expressar seus sentimentos? De que maneira?
- b) A criança costuma chorar mais em quais situações? Quais as principais características deste tipo de comunicação?
- c) A criança utiliza gestos significativos para expressar seus desejos? Quais?
- d) Em qual momento do desenvolvimento da oralidade a criança se encontra? (balbucios, palavras soltas, repetição de palavras, palavras que expressam desejos, se expressa claramente por meio da fala, etc.)

6) OBSERVAÇÕES COMPLEMENTARES (se necessário):

7) ENCAMINHAMENTOS SUGERIDOS PELO CONSELHO AVALIATIVO.

O documento destaca as minúcias da avaliação na educação infantil, em especial no DEI/CEPAE, por ser um espaço de referência nesta fase de ensino em que o desenvolvimento da criança deve estar ancorado num ambiente organizado, que promove capacidades humanas para interagir com o mundo ao ser redor, recebendo intervenções do adulto em diferentes situações para potencializar autonomia e ganhos de aprendizagem contínua. O conteúdo do referido documento apresenta, ainda, aspectos que colaboram para a socialização, interação, acesso ao conhecimento científico e com os objetos produzidos historicamente. Compreendida como relação contínua, o sentido deste roteiro ressalta também a importância da primeira etapa da educação básica, momento da vida das crianças indispensável à sua sobrevivência, se constituindo e apropriando-se da cultura produzida pelas elaborações humanas.

Deste modo, no âmbito educacional o trabalho docente necessita delimitar finalidades pedagógicas e, ainda, considerar os elementos que subsidiam as intervenções mais precisas e eficazes no processo de desenvolvimento das crianças, em que os instrumentos (planejamento, registros e avaliação) correspondem ao processo de ensino e de aprendizagem. Esses procedimentos repercutem nas orientações presentes nesse documento com objetivos de realização da avaliação, cujas concepções de aprendizagem, infância e educação se manifestam.

As questões orientadoras representam aspectos considerados significativos nas práticas docentes relativas às observações e registros, que irão compor a sistematização da avaliação das crianças, em uma perspectiva dialética subsidiada pela reflexão teórica. Isso significa que a avaliação consiste num procedimento embasado no conhecimento sobre as especificidades do desenvolvimento infantil, e o papel da instituição em sua promoção, na compreensão das implicações que envolvem a relação que o adulto estabelece com as crianças, dentre outros aspectos, como a própria identidade da criança como sujeito que se desenvolve historicamente frente às objetivações culturais.

A avaliação do processo, contudo, deve ser realizada pelo professor como parte da organização do trabalho pedagógico, reforçando ainda mais a importância da formação docente para o trabalho educativo. Respondendo aos objetivos do trabalho proposto, os recursos e procedimentos utilizados na avaliação dizem da inter-relação entre os registros e os planejamentos realizados.

Embora os conselhos avaliativos sejam um dos instrumentos exigidos pelo departamento de educação infantil, não devem expressar o seu caráter burocrático, mas assegurar o processo formativo que a avaliação deve potencializar e qualificar o trabalho pedagógico, uma forma de garantir o acompanhamento do percurso de aprendizagem e desenvolvimento de cada criança, avaliando o processo, os contextos de aprendizagens e as relações entre os sujeitos que interagem com as crianças. Neste sentido, o DEI/CEPAE atribui esse caráter à avaliação e tem como norma da instituição, a leitura e socialização destes conselhos semestralmente com os pais das crianças.

Desta forma, considerando a concepção de avaliação processual:

[...] cada sujeito tem um percurso pessoal, e o acompanhamento das aprendizagens é a única forma de valorizarmos não apenas o resultado, mas todo o percurso construído pelo grupo e pelo sujeito em seu processo de aprendizagem. Como fazer isso? Como articular o processo de ensino e aprendizagem com a avaliação? Como fugir do caráter de julgamento da avaliação? Como começar a mudança? (BARBOSA, HORN, 2008, p. 100).

É neste sentido que objetiva-se responder tais questões a partir da análise e reflexão dos conselhos avaliativos da professora pesquisadora, professora Antônia e professora Berenice, contribuindo para compreender a dialeticidade das inter-relações entre os instrumentos que envolvem o trabalho pedagógico, observando os resultados que orientam novos encaminhamentos, corroborando o ensino de qualidade.

2.5.6.1 – Avaliação individual de crianças dos Grupos Tamanduá e Macaco-prego

O conselho avaliativo no DEI/CEPAE é realizado semestralmente, e a forma como é elaborado varia de acordo com cada grupo de professores. Geralmente as crianças são divididas entre os educadores para a escrita da primeira versão deste conselho, que posteriormente é socializado entre os educadores dos dois turnos, que se reúnem e debatem sobre cada criança.

Neste sentido, os conselhos são escritos por um educador referência, mas este recebe contribuições de todos os outros até que se finalize o conselho para ser socializado com as famílias nos dias pré-determinados em calendário. Os pais recebem uma cópia deste conselho, assinam este documento que é arquivado na instituição, servindo de para análise, pesquisa, se configurando como parte da documentação pedagógica.

A seguir serão analisados três relatos ocorridos, a partir do conselho avaliativo apresentado pelas professoras que participaram da pesquisa. Os conselhos analisados encontram-se em anexo, mas optou-se por incluir excertos para destacar aspectos significativos ao tema estudado nesta pesquisa.

O conselho elaborado pela Professora pesquisadora do Grupo Tamanduá pauta-se na perspectiva de desenvolvimento global do sujeito, ou seja, aborda os aspectos subjetivos, cognitivos, afetivos e motores. A afirmação deve-se à preocupação com os diferentes aspectos apresentados no início do texto do referido conselho, quando no perfil do grupo estão explicitados:

Atualmente a composição do Grupo Tamanduá é de: 12 crianças frequentando o turno integral, 4 frequentando no turno matutino e 4 frequentando no turno vespertino. Apesar da maioria das crianças permanecer o dia todo no DEI, percebemos uma significativa mudança de ritmo no coletivo com a variação do turno e das diferentes crianças que chegam e saem. O presente texto buscará apresentar as especificidades do coletivo em cada turno, e, somente no final serão contempladas as observações individuais de cada criança (Avaliação - professora pesquisadora).

No que tange à avaliação sobre o perfil do grupo, a professora considerou inicialmente a totalidade que abarca o grupo de crianças, para posteriormente detalhar o perfil individual com as especificidades dos contextos vivenciados pela criança, as necessidades individuais e coletivas, refletindo nas ações pedagógicas a preocupação com as crianças e com as realidades em que estão inseridas. Desse modo, a reflexão é feita sobre as especificidades do

coletivo e a singularidade de cada criança, em uma perspectiva dialética de valorização das interações entre o particular e o universal.

Quanto ao perfil individual, a avaliação perpassa por inúmeros aspectos do desenvolvimento e se adequa às situações de aprendizagem oferecidas, à forma de organização das ações pedagógicas e aos conhecimentos apresentados, considerando o modo processual e contínuo. Para exemplificar alguns aspectos, a professora pesquisadora destaca:

[...] Apresenta certa liderança entre o grupo, e por diversas vezes comanda as brincadeiras e as colegas a seguem sem dificuldades. Neste semestre colaboramos com Maíza, por meio de muitos diálogos, no sentido dela entender a importância de deixar as colegas terem a oportunidade de opinar nas brincadeiras (Avaliação - Professora pesquisadora).

A linguagem constitui outro aspecto da avaliação, podendo ser identificada no seguinte período: “[...] Nas rodas de conversa verbaliza com facilidade o que pensa, participando de todas as atividades propostas, expondo suas ideias. Participa de forma efetiva dos momentos de conversação e gosta de relatar vivências ao lado dos familiares (Avaliação - Professora pesquisadora)”.

Observa-se neste conselho avaliativo o respeito à criança enquanto sujeito, pois são proporcionados a elas possibilidades de expressão. O excerto a seguir representa as concepções de aprendizagem e desenvolvimento que permeiam o trabalho desta professora:

Maíza utiliza-se de todas as linguagens artísticas com muito interesse e prazer. Seu desenho geralmente dialoga com as situações de estudo/vivências que estão sendo propostas pelos educadores nas áreas ou grupos, mostrando como estabelece conexões entre suas percepções, sua memória e os conhecimentos já acumulados. Quando usa tintas (seja guache, cola colorida ou tinta para tecido), demonstra um envolvimento especial, observamos que já consegue planejar o que pretende representar e só encerra o trabalho quando se sente satisfeita (Avaliação - Professora pesquisadora).

No conselho avaliativo sistematizado pela professora Antônia, em que o perfil do grupo se repete, preferiu-se somente o perfil individual de uma criança escolhida aleatoriamente para realizar a análise. Nesta avaliação deduz-se que está claro para a Professora Antônia o seu papel de mediar as situações de ensino e aprendizagem, considerando a criança como o centro deste processo. Verificam-se estas características logo no início do perfil individual, conforme o texto abaixo:

Durante o 1º Semestre de 2015, Laura demonstrou seu aprendizado e desenvolvimento por meio de atividades propostas pelo DEI. Neste sentido, o Conselho Avaliativo considerou que as significativas interações entre ela e outras crianças, assim como com educadores, colaboraram no processo de compreensão de si e do outro. Nesta perspectiva, vimos a importância da participação de Laura no Grupo Tamanduá e a necessidade de ampliação desta participação. Por muitas vezes Laura escolheu interagir com crianças do Grupo Beija-Flor, seja no momento da acolhida (Rodas de conversas) ou durante atividades coletivas e do grupo. Procuramos Conversar com Laura, visando ressaltar a necessidade de conviver com seus colegas de grupo para também constituir sua identidade enquanto criança do DEI (Professora Antônia).

No fragmento do conselho avaliativo citado acima observam-se significativas considerações a respeito do tempo desta criança e das ações afetivas, considerando que a afetividade também é importante no processo de aprendizagem. Cabe ressaltar, ainda, as mediações feitas pela professora Antônia, registradas em diferentes momentos do conselho. Ela explica como aconteceu a mediação e, posteriormente, menciona os resultados destas atuações com a criança para compreender os avanços alcançados. Daí é possível observar a importância dos registros no processo de avaliação, condição para o reconhecimento adequado do que a criança já consolidou e o que se pode potencializar para o seu desenvolvimento real.

Segundo a teoria histórico-cultural, assumida pela proposta pedagógica do DEI/CEPAE, a professora Antônia valoriza a linguagem, as interações e brincadeiras e o processo de desenvolvimento da criança, observado nesta etapa do relatório a seguir:

Destacamos que no processo de desenvolvimento da linguagem oral faz-se necessário a maior participação da criança durante as Rodas de Conversa. Percebemos que sua verbalização pode ser ampliada, visto que nem sempre aguardou sua vez para falar, abrindo mão de sua fala quando demorou ser atendida. Esta dificuldade, em esperar sua vez, assim como o tempo deliberado para a realização das ações propostas, foi mediado por meio de conversas diárias. A centralidade de seus interesses foi um aspecto que procuramos trabalhar com Laura no decorrer do semestre. Vimos que sua potencialidade nas atividades propostas foi significativa, destacando a capacidade de criação e imaginação. Os momentos que realizamos as brincadeiras de faz de conta, utilizando, fantasias foram explorados com intensidade (Professora Antônia).

Outros aspectos referentes às concepções de Vigotski (1998) aparecem neste conselho, principalmente em relação às funções psicológicas superiores, como a capacidade de criação e imaginação da criança. A importância da brincadeira e a interação em diferentes espaços sobressaem nesta avaliação, a partir do seguinte registro:

Vimos que sua potencialidade nas atividades propostas foi significativa, destacando a capacidade de criação e imaginação. Os momentos que realizamos as brincadeiras de faz de conta utilizando fantasias, foram explorados com intensidade. Gostou muito de pintar o rosto e se vestir de Princesa. Participou efetivamente de atividades com brinquedos de encaixe e com massa de modelar. Em atividades que envolveram o corpo e o movimento nem sempre participou com interesse. Brincadeiras de pique pega, pique esconde foram vivenciadas, mas sem demonstrar preferência. Trilhas e Passeios de motoca atraíram mais sua atenção, mas gostava de ficar descansando na motoca à sombra, aguardando o retorno para o DEL. Em ações que envolveram a exploração dos espaços e as interações no Pátio I e II vimos a participação de Laura com as crianças dos Grupos Arara e Beija Flor. Durante as brincadeiras no Parquinho e no Pomar demonstrou capacidade em compreender as regras construídas previamente, cumprindo-as sem dificuldades, especialmente àquelas que utilizamos para marcar o tempo de início e fim das atividades e ainda àquelas que colaboraram para a compreensão da utilização dos espaços, garantindo a segurança e integridade física das crianças. Laura apresentou movimentos de oposição com seus pares quando se escondeu na sala de descanso ou foi para o berçário sem querer retornar para o grupo. Todos eles mediados com conversas e posterior convite para retorno ao grupo para participação em atividades (Professora Antônia)

Em termos pedagógicos, a professora Antônia organiza seu texto como um registro de memórias, em que os acontecimentos descritos expressam o acompanhamento do desenvolvimento do trabalho pedagógico e as aprendizagens construídas pela criança. Há, portanto, uma relação entre o trabalho empreendido no coletivo, preservando a singularidade e os percursos individuais do processo histórico de desenvolvimento das crianças.

No que se refere à avaliação individual das crianças do Grupo Macaco-prego, registradas no conselho avaliativo, escrito pela Professora Berenice, inúmeros conceitos podem ser analisados sobre o desenvolvimento físico, psicológico, social e intelectual das crianças, como também no perfil do coletivo. A professora preza pela escrita detalhada, tanto de sua organização pedagógica e fundamentações teóricas, quanto na forma de relatar o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças. Ao observar a diversidade dos conteúdos, que envolvem o processo de aprendizagem, constata-se a estreita relação entre as ações desenvolvidas nos “projetos de área e planos de ação” com as realidades sociais das crianças. Essa articulação evidencia a ampliação dos conhecimentos que as crianças já apresentam com as novas experiências proporcionadas no cotidiano. No relato abaixo as observações analisadas podem ser certificadas:

Camila reage com certo estranhamento àquelas condutas que julga “erradas” e se posiciona sobre seus desejos, formas de agir, de vestir e de falar, sem se

deixar levar por situações e tentativas de convencimento dos demais colegas. Isso significa dizer que para melhorar e desenvolver sua capacidade de falar e de aprender outras coisas a respeito de seus próprios sentimentos e os sentimentos dos outros colegas, o processo de socialização está exigindo outras atitudes por parte de Camila, o que possibilita ampliar o seu desenvolvimento com maior autonomia para resolver situações. Nesse sentido, tem sido orientada a buscar resolver suas situações pelo diálogo, propondo outras possibilidades para se interagir, o que consegue com facilidade devido ao seu traço sensível e afetivo para com todos (Professora Berenice).

Aspectos teóricos que Vigotski(2001) postulou, como o desenvolvimento das funções psíquicas superiores são considerados na avaliação, considerando que estas funções “têm como traço comum o fato de serem processos mediados, [...] de incorporarem à sua estrutura, como parte central de todo o processo, o emprego de signos como meio fundamental de orientação e domínio nos processos psíquicos” (Vigotski, 2001, p. 161).

Nos excertos a seguir os conceitos da teoria histórico-cultural encontram-se presentes na avaliação:

Entende-se que as contações de histórias têm contribuído para que as crianças possam exercitar a alteridade e a capacidade de resolver problemas em interação. Por isso, são propostos momentos para que as crianças pensem sobre os seus sentimentos, que cada sentimento tem um nome, sejam eles negativos ou positivos, e que se espera que façamos alguma coisa a respeito do que sentimos. Nas histórias lidas e recontadas pelas crianças, familiares e educadores, Camila tem apresentado um nível mais sofisticado de consciência, julgamento e utilização de palavras e brincadeiras de faz de conta, que demonstram avanços de compreensão sobre esses sentimentos em relação aos personagens e situações vividas por eles rumo à autonomia, resolução de problemas e de superação. A partir daí podemos considerar a presença de avanços de seu desenvolvimento, frente aos conflitos que enfrenta para socializar e refletir sobre as realidades que vivencia e experimenta (Professora Berenice).

O texto acima reitera os aspectos que se relacionam com as funções psicológicas superiores, são eles: alteridade, capacidade de resolver problemas em interações, consciência, compreensão de sentimentos, autonomia e superação. Todos estes aspectos dão sentido ao intenso processo social de apropriação do conhecimento, garantindo o desenvolvimento da criança de forma abrangente, expresso na valorização do professor e na qualidade do ensino.

Neste sentido, a teoria histórico-cultural corrobora o desenvolvimento dessas funções ao ampliar as possibilidades de compreensão e intervenção do homem sobre a realidade, visto que:

[...] começa com a mobilização das funções mais primitivas (inatas), com seu uso natural. A seguir, passa por uma fase de treinamento, em que sob a influência de condições externas, muda sua estrutura e começa a converter-se de um processo natural para um “processo cultural” complexo, quando se constitui uma nova forma de comportamento com a ajuda de uma série de dispositivos externos. O desenvolvimento chega, afinal, a um estágio em que esses dispositivos auxiliares externos são abandonados e tornados inúteis, e o organismo sai desse processo evolutivo transformado, possuidor de novas formas de comportamento (VIGOTSKI e LURIA, 1996, p. 215).

Por conseguinte, um passo imprescindível destacado nos relatórios de avaliação como os conceitos “pensamento e linguagem”, também oriundos da teoria de Vigotski (2001), diz respeito à sólida formação e compreensão da professora, evidenciado na seguinte parte do documento:

[...] Por ser uma criança criativa é possível extrair respostas que a ajudam a consolidar outras ações e resolver seus problemas. Demonstra expressivo desenvolvimento do pensamento e da linguagem, com amplo vocabulário e compreensão de outros conceitos. Nas brincadeiras há uma riqueza de relações e jogos simbólicos, envolvendo a “onça” e o “dinossauro”, a música, o movimento e histórias que elabora. Quando perguntada sobre essas escolhas, ela responde com seu jeito expressivo e sorridente: “Ah, porque é forte e pode fazer coisas enormes ... (Professora Berenice).

De posse da diversidade dos aspectos relatados, o desenvolvimento motor também é avaliado pela professora, que descreve com detalhes sobre os movimentos que as crianças já conseguem realizar. Um exemplo citado se distingue no período abaixo:

Camila é um destaque nas atividades que envolvem maior movimento, ela apresenta noções surpreendentes de controle corporal e noções espaciais. Sabe-se que sua marcha está se desenvolvendo mais a cada dia associada à sua criatividade. Camila cria novos modos de se locomover, como de ponta cabeça, de quatro apoios, rastejando de costas; e os ensina aos seus colegas ao praticá-las. Suas atividades favoritas são as que envolvem princípios dos jogos esportivos, ginástica, capoeira e brincadeiras de corrida, e até mesmo àquelas propostas que não estão entre as suas preferidas. Camila é interessada e participativa (Professora Berenice).

Observado o domínio do aporte teórico apresentado pela professora Berenice, identificou-se a ausência da descrição sobre as zonas de desenvolvimento proximal, conceito que Vigotstki (1998) considera importante:

[...] um aspecto essencial do aprendizado é o fato de ele criar a zona de desenvolvimento próximo; ou seja, o aprendizado desperta vários processos internos de desenvolvimento, que são capazes de operar somente quando a

criança interage com pessoas em seu ambiente e quando em cooperação com seus companheiros. Uma vez internalizados, esses processos tornam-se parte das aquisições do desenvolvimento independente da criança (VIGOTSKI, 1998, p. 101).

No conselho avaliativo é dado um destaque para a zona de desenvolvimento real. Sobre esse aspecto Vigotski (1999) nos orienta que:

[...] o aprendizado orientado para os níveis de desenvolvimento que já foram atingidos é ineficaz do ponto de vista do desenvolvimento global da criança. Ele não se dirige a um novo estágio do processo de desenvolvimento, mas, ao invés disso, vai a reboque desse processo (VIGOTSKI, 1998, p. 100).

Estas observações permitem refletir sobre a maneira como a Professora Berenice articula a avaliação das crianças com o planejamento e os registros. É predominante a reflexão da professora devido ao número de informações contidas neste conselho avaliativo, associadas às falas das crianças e com os projetos e planos de ação. Isso se deve ao fato da realização diária de seus registros para possibilitar repensar a prática, organizar as atividades planejadas, buscar promover a autonomia moral e intelectual das crianças e o desenvolvimento dos aspectos motores, afetivos e cognitivos. A inter-relação entre os instrumentos do trabalho pedagógico nas reflexões primam pelo registro detalhado capaz de fornecer elementos para uma avaliação detalhada e repleta de conceitos bem fundamentados.

CAPÍTULO 3 – ATUAÇÃO DOCENTE CRÍTICA E REFLEXIVA: uma proposta de inter-relação entre planejamento, registro e avaliação.

Este capítulo propõe desvelar as possibilidades de inter-relacionar o planejamento, o registro e avaliação. No início desta pesquisa a reflexão sobre os três instrumentos sobreveio, considerando os teóricos que elucidam a respeito da importância de cada um deles no trabalho pedagógico, assim como no reconhecimento da dinâmica dialética que estes instrumentos fornecem ao processo educativo, sustentando as bases do trabalho docente na educação infantil. Para tanto, a revalidação deste aspecto nas análises dos dados apresentados nessa pesquisa, considerando os planejamentos, registros e avaliações realizados pelas três professoras participantes, possibilitou ainda mais considerar as categorias comuns presentes nos instrumentos e as bases teóricas da abordagem histórico-cultural e suas concepções.

A análise crítica, que articula a proposta deste estudo, introduz a cultura compreendida como a responsável pela natureza do desenvolvimento da criança. Trata-se de reconhecer o trabalho pedagógico como campo privilegiado de socialização da cultura, em suas formas mais desenvolvidas, e ressaltar a origem das funções psicológicas superiores no plano cultural. Como afirma Vigotski, "o comportamento do homem é formado por peculiaridades e condições biológicas e sociais do seu crescimento" (2001, p.63). A complexidade da teoria histórico-cultural é afirmativa ao promover uma mudança no eixo da análise, do plano biológico para o simbólico.

Da mesma forma Leontiev (2004) distingue o processo de apropriação da criança do processo de adaptação dos animais:

[...] a adaptação biológica é um processo de modificação das faculdades e caracteres específicos do sujeito e do seu comportamento inato, modificação provocada pelas exigências do meio. A apropriação é um processo que tem por resultado a reprodução pelo indivíduo de caracteres, faculdades e modos de comportamento humanos formados historicamente. Por outros termos, é o processo graças ao qual se produz na criança o que, no animal, é devido à hereditariedade: a transmissão ao indivíduo das aquisições do desenvolvimento da espécie (LEONTIEV, 2004, p. 340).

Com efeito, conforme a matriz teórica que inspira o pensamento de Vigotski – materialismo histórico dialético –, deduz-se que o homem em seu contexto histórico tem na cultura a sua verdadeira dimensão. É, portanto, uma produção humana e, como produto da vida social não é obra da natureza. Dado que o homem transforma a natureza aos objetivos

que ele se propõe, a invenção de instrumentos e símbolos consiste numa destas transformações.

A capacidade de transformar a natureza, sem deixar de considerar que o homem é parte integrante dela, significa que ele pode produzir símbolos, modificando a história. A linguagem, por exemplo, é um símbolo que caracteriza um dos meios de produção de cultura, é uma categoria adquirida pela criança que:

[...] não consiste apenas em palavras isoladas, mas em combinações gramaticais complexas, em expressões completas. Essas expressões permitem não só a análise e a síntese da percepção, mas também a conexão de coisas com ações e, o que ainda é mais importante, permite relacionar as coisas entre si. Ao apossar-se de formas de discurso desenvolvido, a criança adquire a capacidade de formar conceitos, mas também de deduzir conclusões de uns supostos; assimila relações lógicas, conhece leis que estão muito além dos limites de experiência pessoal direta; em conclusão, assimila a ciência e adquire a capacidade de prever e predizer fenômenos, coisa que não poderia fazer se limitasse a ser uma simples testemunha (VIGOTSKI, 2014, p. 111).

A mediação da cultura confere à linguagem importância fundamental ao desenvolvimento das funções psicológicas superiores, o que permite à criança apropriar-se dos saberes humanos para que ela interprete a realidade e comunique-se com os outros. Por isso, em relação às funções psicológicas superiores no desenvolvimento da criança, Vigotski as classifica em dois momentos:

Primeiro no nível social, e, depois, no nível individual; primeiro entre pessoas (interpsicológica), e, depois, no interior da criança (intrapsicológica). Isso se aplica igualmente para atenção voluntária, para a memória lógica e para a formação de conceitos. Todas as funções superiores originam-se das relações reais entre indivíduos humanos (VIGOTSKI, 1998, p.75).

Com isso, procura-se esclarecer que a comunicação, primeira função da linguagem, atribui significado à ação da criança e suas experiências, as quais confere intencionalidades para efetivar as interações sociais. Essencialmente a criança realiza formas de comportamento, assimilados culturalmente, que passam a integrar o seu repertório de condutas e de palavras com a utilização de instrumentos e signos. São, portanto, as relações sociais construídas pela criança, que permitirão o desenvolvimento de suas funções psicológicas superiores.

Quando a criança assimila a linguagem, fica apta a organizar de nova maneira a percepção e a memória; assimila formas mais complexas de reflexão sobre os objetos do mundo exterior; adquire a capacidade de tirar conclusões das suas próprias observações, de fazer deduções, conquista todas as potencialidades do pensamento (VIGOTSKI, 2014, p. 110).

Por conseguinte, a linguagem se realiza nas relações sociais e exerce uma função social, ressignificando as funções psicológicas superiores com a internalização dos signos culturais. Cumpre-se, portanto, afirmar que a linguagem é constitutiva do ser e se desenvolve durante a infância. Vigotski (1998, p. 61) esclarece:

A história do desenvolvimento das funções psicológicas superiores seria impossível sem um estudo de sua pré história, de suas raízes biológicas, e de seu arranjo orgânico. As raízes do desenvolvimento de duas formas fundamentais, culturais, de comportamento, surgem durante a infância: o uso de instrumentos e a fala humana. Isso, por si só, coloca a infância no centro da pré- história e do desenvolvimento cultural.

Outra observação digna de reflexão sobre o desenvolvimento da criança consiste em elucidar a dinâmica de seu processo, primeiramente constituído de uma função biológica para, posteriormente, apresentar significados e possibilidade de interpretação devido à interação com os outros sujeitos e, finalmente, quando se internaliza uma situação e/ou conceito.

Pode-se dizer, então, que a criança não internaliza ações, mas o significado de seu movimento para se comunicar, primeiramente em gestos e posteriormente com o uso da palavra. Esses elementos fazem parte da periodização do desenvolvimento da criança que incidirá sobre a imaginação e a criatividade.

A brincadeira, entendida como atividade principal por promover importantes mudanças no desenvolvimento psíquico, atribui aos objetos sentidos próprios da imaginação da criança ao brincar, como também conserva seu significado em condições objetivas.

A ruptura entre o sentido e o significado de um objeto no brinquedo não é dada antecipadamente, como um pré-requisito da brincadeira, mas surge realmente do próprio processo de brincar. Isto é demonstrado pelo fato indubitável, experimentalmente estabelecido, de que uma criança não imagina uma situação de brinquedo quando ela não está brincando (VIGOTSKI, LURIA e LEONTIEV, 2014, p. 128).

A brincadeira se constitui na experiência que a criança realiza quando reproduz uma situação e imita papéis, apoiada na memória de suas experiências acumuladas. Esta participação no jogo teatral em interação com os outros proporciona aprendizagem e a

assimilação dos elementos da realidade, identificando-se a ela. Porém, as condições para realizar experiências são mediadas e ampliadas, construindo importantes formas de produzir a vida e a história do seu desenvolvimento ressignificando-as.

A atividade imaginativa é concebida a partir das relações que a criança estabelece com os objetos e as pessoas em interação, conservando os traços adquiridos por estímulos anteriores. A imaginação, entretanto, não se limita à reprodução do que foi assimilado pela criança a partir de suas vivências anteriores, ela amplia esses momentos vividos e cria novas combinações.

Ao combinar elementos às experiências acumuladas e as que realizam, a fantasia da criança corresponde a um fenômeno da realidade mediado pela socialização. Com efeito, a criança orientada pela experiência que realiza em coletividade tem, nesse processo, aquisições significativas para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores necessárias à atividade intelectual – experiência histórica e social assimilada.

[...] em cada período do desenvolvimento infantil, a imaginação criativa se elabora de um modo particular, de acordo com o estágio de desenvolvimento em que a criança se encontra. Vimos que a imaginação depende da experiência e que a experiência da criança vai se estruturando e crescendo lentamente, sendo portadora de características específicas profundas que a distinguem da experiência do adulto (VIGOTSKI, 2014, p. 35).

Consequentemente, a relação dialética entre imaginação e experiência não só proporciona à criança os sentimentos e as emoções que são percebidas no pensamento, como também as imagens da fantasia que utilizam igualmente de uma linguagem interior para manifestar novas emoções, selecionadas de determinados elementos da realidade, combinando-os de modo a corresponder ao estado interior da criança e não somente à lógica exterior.

Segundo Vigotski (2014), a construção da imaginação tende a ser criativa, buscando afirmar-se em atos exteriores, consistindo em um movimento verdadeiramente vivo para orientar ações dos atos humanos e materializar esta realização. Nesse sentido, “[...] na educação da criança a construção da imaginação possui não apenas um significado parcial de exercício e estímulo de uma função isolada qualquer, mas tem um significado global que se reflete em todo comportamento humano” (Idem, p. 48).

Outra categoria importante na teoria histórico-cultural se refere à autonomia, que Vigotski (1995) compreende ser a capacidade de o sujeito dominar sua própria conduta,

passando da condição das funções psicológicas elementares para as superiores. Nesse processo, a autorregulação consiste num conceito importante.

[...] o conceito de autorregulação de Vigotski ajuda a compreender a construção da autoria pelo sujeito. Vigotski (1995) entende a autorregulação como uma das mais importantes funções psicológicas superiores, que corresponde à capacidade do sujeito de dominar sua própria conduta. O autor aponta que, por meio da mediação do outro, feita pela linguagem, o sujeito vai configurando as experiências que vive na cultura, em um processo em que as funções psicológicas elementares assumem a natureza de social. Assim, a autorregulação da conduta sustenta e promove o desenvolvimento da consciência como função psicológica superior, que confere ao sujeito as reais possibilidades de agir de forma emancipada e autônoma (PETRONI e SOUZA, 2010, p. 357).

Sobre a categoria autonomia, evidencia-se no trabalho pedagógico da professora Berenice que a mediação visa assegurar superações com o propósito de desenvolver a autonomia das crianças, num processo relacionado aos modos de vida das crianças em interação social, mediante um trabalho de reflexão e ação frente às experiências interativas e de socialização em seu cotidiano.

De acordo com as análises realizadas os planejamentos, registros e conselhos avaliativos da professora Berenice revelam significativas trocas sociais entre criança/criança, criança/adulto, sustentadas por seus desejos e pensamentos nas rodinhas de conversa de forma reflexiva, sobressaindo as construções coletivas das crianças com responsabilidade e autonomia para a tomada de decisões, independente da faixa etária.

A última categoria analisada nesta pesquisa é a formação de conceitos na criança da educação infantil, que ocorre nos processos de interação, mediados por signos e instrumentos e produzem novas relações entre crianças e a realidade objetiva. Isso significa dizer que no desenvolvimento da criança ora ela cede aos estímulos imediatos do meio, ora às necessidades de atuar conforme as fontes culturais do comportamento dominando sua conduta. Predominam, portanto, os conceitos espontâneos, os quais são ampliados cotidianamente. Esta expansão permitirá que, posteriormente, surja a hierarquização dos conceitos científicos. “O próprio desenvolvimento dos conceitos espontâneos devem atingir certo nível, criar premissas no desenvolvimento mental para que a assimilação dos conceitos científicos se torne inteiramente possível para a criança” (VIGOTSKI, 2010, p. 528).

As categorias acima apresentadas mostram a existência deste processo de investigação, revelando a dinâmica da sua constituição, descobrindo na tríade da análise como ocorre o processo de articulação entre planejamento, registro e avaliação conforme a

abordagem escolhida. As categorias principais da teoria histórico-cultural forneceram o aprimoramento da reflexão para ressignificar a prática docente, considerando a questão central da pesquisa: “O professor vincula criticamente o que planeja, registra e avalia de modo a utilizá-los como instrumentos de análise e reflexão do seu fazer pedagógico?”.

A inter-relação dos três instrumentos (planejamento, registro e avaliação), subsidiados pela teoria histórico-cultural e observados na análise do segundo capítulo, sustenta a reflexão crítica e reflexiva desta pesquisa, ao considerar as contribuições das três professoras como dados significativos do processo investigativo. Ressalta-se, portanto, que os objetivos não registrados nos planejamentos das professoras Antônia e da professora pesquisadora, se caracterizam como um elemento que incorrerá na avaliação como ausência de perspectivas com fins à transformação, considerando o que os sujeitos desenvolvem historicamente e, por isso, “determinar objetivos implica definir prioridades, decidir sobre o que é válido e o que não é válido [...] os objetivos sintetizam o esforço do homem em transformar o que deve ser naquilo que é” (SAVIANI, 2007, p. 43).

Algumas lacunas podem ser observadas nos planejamentos das professoras Antônia e a professora pesquisadora no que diz respeito à fragmentação do processo em que não se constata a intencionalidade na inter-relação entre as categorias brincadeiras, linguagem, cultura, interação, mediação e periodização. Observam-se também nos registros das observações, em especial nas descrições da rotina e na centralidade dos comportamentos das crianças, que as professoras selecionam as categorias de forma isolada, sem compreender este aspecto como necessário nas atividades propostas.

Na avaliação do grupo e da criança, ao final de um semestre, as professoras se detiveram ao plano de ação sem consultar os instrumentos (planejamentos e registros) intermediários e mediadores dos processos de aprendizagem. A necessária análise do processo de ensino e aprendizagem sem a reflexão crítica, considerando elementos que compõem a totalidade, se expressa pela ausência de referências do plano de ação como norteador do trabalho docente. Embora seja possível verificar que a prática das professoras em questão apresenta indícios da teoria histórico-cultural, a omissão da inter-relação dialética entre planejamento, registro e avaliação dificulta a reflexão crítica do trabalho docente.

Embora as professoras Antônia e pesquisadora prezem por refletir as práticas fundamentadas em experiências bem sucedidas, demonstram a necessidade de aprofundamento em relação aos conceitos teóricos da teoria histórico-cultural, que a proposta pedagógica do DEI resguarda para embasar o trabalho docente. Ao observar as entrevistas, como instrumentos significativos para esse projeto, percebe-se que a professora Antônia e a

pesquisadora têm mais tempo de prática docente com crianças na educação infantil do que a professora Berenice, com apenas um ano de trabalho.

Contudo, distingue-se também a formação da professora Berenice e seu exercício na formação de estagiários do curso de pedagogia, como um elemento significativo do trabalho docente. Pode-se considerar que estes fatores contribuem para as análises realizadas pela professora, sendo possível apontar a importância da formação teórica e a experiência como orientadora na formação de professores. Quando a referida professora demonstra articular intencionalmente os instrumentos planejamento, registro e avaliação, notam-se os fundamentos teóricos que norteiam a sua prática, conforme o fragmento da entrevista:

No planejamento aparecem sempre os horários e as etapas da rotina, os locais onde serão realizadas as atividades, a atividade de área de experiência especifica os procedimentos metodológicos, conteúdos e recursos e os objetivos de todas as atividades, ainda que eles sejam os mesmos, justificados pela proposta do Plano de Ação do Grupo e sua relação com a proposta do DEI. No registro diário aparecem sempre as impressões de cada momento do dia, privilegiando as atividades de rodinha, de grupo e de ações que nos chamam a atenção para problematizar e refletir sobre as mesmas. Todos os registros buscam comunicar e se justificar com os objetivos do plano de ação, considerando as seguintes categorias: movimento corporal, autonomia, resiliência e alteridade. Todas essas categorias se articulam com o Projeto “Sustentabilidade, Tecnologia e Educação Infantil”. As atividades de área de experiência são registradas algumas especificidades do grupo, mas os registros são realizados de forma mais genérica pelos responsáveis pela atividade de linguagem, como: artes, música, passeio, brinquedos e brincadeiras e linguagem (Professora Berenice).

A intencionalidade do trabalho pedagógico apresentada na entrevista da professora Berenice ilustra a tríade dialética iniciada no primeiro capítulo desta pesquisa. A escolha intencional das categorias à luz da teoria histórico-cultural, de orientação vigotskiana em que considera a historicidade e a cultura, trazem princípios sólidos sobre as práticas educativas do trabalho da professora. No trecho a seguir ressalta-se a compreensão da professora sobre o significado da cultura no processo de aprendizagem, desenvolvimento e construção do conhecimento, como resultado das relações humanas:

Na sala de livros foi apresentada uma cobra (corda de plástico) para que as crianças fossem passear. Foi então simulado uma cobra que era muito barriguda e eles iriam dentro da barriga da cobra. O passeio foi feito com inúmeros momentos de jogos simbólicos e participação de todos. Maria parecia cansada e demonstrava um pouco de sono. O olhar era distraído e demonstrava pouca atenção ao falarmos com ela, mas manteve-se junto ao grupo. Procuramos conversar com ela, se ela estava cansada e ela sorria e balançava a cabeça negando. No caminho, ao subir as escadas do DEI, o

jogo simbólico sempre se fazia presente, possibilitando a criatividade, o espaço da imaginação e possibilidades de solucionar problemas, vivenciando de forma lúdica (brincadeiras) os momentos que podem sugerir conflitos (Registro da Professora Berenice).

Quando a professora Berenice se refere ao jogo simbólico, na perspectiva de Vigostki (1998) que define a importância da brincadeira e que no brincar a criança cria e expressa uma situação imaginária, constata-se que os conflitos referidos pela professora são dirimidos. Ao brincar a criança busca projetar-se em atividades adultas de sua cultura, imitando-as, e ensaia seus futuros papéis e valores. Brincando ocorrem as oportunidades para o desenvolvimento intelectual. Deste modo, também fica evidente que a brincadeira é uma categoria importante e constante nos planejamentos, registros e avaliação da professora Berenice.

Outras categorias da teoria histórico-cultural são também observadas na avaliação do grupo no final do semestre realizada pela professora Berenice, em que a imaginação, autonomia e mediação se apresentam como categorias na maioria das atividades desenvolvidas com as crianças e dialeticamente relacionada ao plano de ação do grupo:

Para o Plano de Ação procurou-se desenvolver aspectos observados e problematizados na elaboração do mesmo. Entendendo que a imaginação é elemento fundamental para o desenvolvimento da criança e contribui para as condições da criação e solução de problemas, voltados à consolidação da autonomia, seria pertinente organizar momentos em que propusesse estabelecer procedimentos que contemplasse a proximidade da transição das crianças em seu estágio de desenvolvimento, entre as relações de dependência do outro e o processo de individuação iniciado para a entrada no estágio, em que a criança se diferencia do outro, tomando consciência de sua autonomia em relação aos demais. Com base nessa necessidade em que a base da criação se refere à capacidade de combinar elementos já conhecidos com outros elementos, consolidando uma totalidade, a proposta do plano de ação procurou promover não somente elementos de referência para a construção do conhecimento na criança, como transformar o que aprende de acordo com sua potência interna. Pela mediação a criança consegue autonomia na resolução dos problemas, possibilita construção dinâmica entre aprendizagem e desenvolvimento criativo, acelera processos superiores internos e por isso, a proposta metodológica procurou consolidar as relações e os papéis diferenciados. Os procedimentos envolveram aquisições de cultura e seus valores, a língua desenvolvida na fala, a socialização e a interação dos sujeitos em processo. A proposta contou com a literatura nacional e internacional ligadas ao subprojeto “A hora do conto e do livro literário” e o estudo de obras de arte de diferentes autores, estilos, conteúdos e formas estéticas (Professora Berenice).

No que se diz respeito às categorias autonomia e individuação, as definições de Góes (1991, p. 21) esclarecem e coadunam com a teoria histórico-cultural:

A autonomia do sujeito e a regulação de suas ações constroem-se sobre interações. Há, mais e mais, um domínio dos meios de ação que antes eram partilhados de alguma forma, em algum grau. A linha do desenvolvimento é, em consequência, uma linha de diferenciação e formação do indivíduo, de individuação do seu funcionamento. A criança é um ser social que se faz indivíduo ao mesmo tempo em que incorpora formas maduras de atividade de sua cultura. Individualiza-se e se socializa. A relação social/individual implica, portanto, vinculação genética e constituição recíproca.

A categoria autonomia, ao embasar grande parte da prática docente da professora Berenice, corresponde à práxis. A articulação conscientemente entre o planejamento, o registro e a avaliação das crianças, e as categorias sugeridas pelos Planos de Ação e pela Proposta Pedagógica da instituição, ressaltam os princípios histórico-culturais e fazem com que a prática docente seja resignificada e a aprendizagem favoreça a zona de desenvolvimento das crianças. A postura reflexiva, que envolve a ação e a avaliação da ação para o surgimento de novas propostas mostra a dinâmica dialética do trabalho pedagógico.

Em relação ao conteúdo das respostas registradas pela coordenadora Cláudia, pode-se destacar que a não solicitação frequente e sistemática sobre a elaboração de planos, relatos e avaliações elaborados pelas professoras, assim como a socialização dos planejamentos que seguem um modelo informal no momento destinado às reuniões de planejamento coletivo, permite inferir a ausência de mediação, considerando as atribuições do coordenador pedagógico na Educação Infantil citado por Alves (2007), cuja função da coordenação pedagógica consiste em exercer a gestão educacional, mediando e articulando a ação de projetos e práticas educativas realizadas nas escolas, independentemente da modalidade de ensino.

Na Proposta Pedagógica do DEI de 2015 a proposta de gestão, embora não esteja claramente explicitada, possibilita a gestão democrática participativa, onde o coletivo é valorizado:

Na Proposta Pedagógica do Departamento de Educação Infantil/UFG outros tópicos ainda necessitam ser formalizados, como, por exemplo, a relação da DEI/CEPAE-UFG com as Unidades Acadêmicas, o modelo de gestão assumido por esse coletivo de educadores, a articulação do DEI/CEPAE-UFG com as redes municipais e estaduais, a política de inclusão desta instituição e de sua formação continuada, dentre outros. Embora a tarefa futura seja igualmente desafiadora como esta aqui apresentada, estamos certos de que com a competência demonstrada pelo grupo e uma dose ainda maior de compromisso coletivo com essa instituição atingiremos nosso objetivo, qual seja, apresentar a comunidade interna e externa do DEI a sistematização da sua proposta pedagógica em sua totalidade. É, pois, o

desafio colocado aos sujeitos históricos que agora participam do contexto do DEI/CEPAE-UFG. Faz-se necessário lembrar que o processo de sistematização dessa Proposta Pedagógica, bem como sua avaliação anual, traz como princípio a construção e debate coletivos de todas as suas etapas envolvendo o maior número possível de participantes. Nesse sentido é preciso que reconheçamos o esforço da equipe em pensar, discutir e, por conseguinte reavaliar o documento em sua íntegra (GOIÂNIA, 2015, p. 64).

Nesse contexto e conforme Luck (2002, p. 102):

[...] para que a escola, por meio de sua gestão democrática e participativa, ofereça a todos aos seus agentes a qualidade educacional é necessário desenvolver os seguintes princípios da concepção de gestão democrático-participativa: autonomia da escola e da comunidade educativa; relação organizacional entre a direção e a participação dos membros da equipe escolar; planejamento de atividades; formação continuada para o desenvolvimento pessoal e profissional dos integrantes da comunidade escolar; utilização de informações concretas e análise de cada problema em seus múltiplos aspectos, com ampla democratização das informações; avaliação compartilhada; relações humanas produtivas e criativas, assentadas em uma busca de objetivos comuns.

Diante do exposto e da conjuntura atual, cuja condição recente de vinculação ao CEPAE/UFG exige da coordenadora Cláudia uma postura mais administrativa, algumas atribuições que medeiam o acompanhamento dos planejamentos, registros e avaliação, torna-se limitado, tornando-se prioridade para aqueles professores que apresentam dificuldades, ou quando alguma criança do grupo demonstra necessidade de acompanhamento efetivo.

Segundo Lopes (2009, p.114) “as possibilidades e limitações do registro de práticas dependem, em grande parte, do modo pelo qual este registro é utilizado/valorizado/reconhecido no contexto”. Podemos compreender que o planejamento e a avaliação também necessitam de uma interlocução, parceria e colaboração do coordenador pedagógico.

Retomando a dinâmica da tríade dialética, o papel do professor é o de mediador e articulador dos instrumentos planejamento, registro e avaliação, calcados na teoria histórico-cultural. Mediar estes instrumentos permite relacionar a teoria à prática, numa ação consciente e deliberada. Ao considerar a importância da formação teórica, as experiências culturais das crianças, de forma crítica, o trabalho do professor se caracteriza pela reflexão própria da autonomia, ao ampliar e transcender a realidade.

Para ocorrer a tríade dialética o professor deve superar o princípio da teoria tradicional, distinta da teoria histórico dialética, uma vez que a prática seria a aplicação da

teoria, sem poder manipular as coisas, eliminando a possibilidade de que as coisas sejam diferentes do que elas são.

Compreender o professor numa perspectiva crítica significa entender a relação que ele estabelece entre teoria e prática. A teoria histórico-cultural diz que é preciso “enxergar” o que uma dada realidade poderia ter de melhor, lançar mão das potencialidades presentes para entender como essa realidade funciona hoje. Faz-se necessário romper com a forma parcial de ver a realidade para enxergar os obstáculos e alcançar uma melhor configuração dessa mesma realidade. São as contradições, portanto, que precisam ser vistas e compreendidas, para superá-las em favor da emancipação.

Explicar a complexidade desta tríade dialética é um desafio, entretanto busca-se enfrentá-lo no decorrer da pesquisa e, ao final, articular planejamento, registro e avaliação que exige do professor uma postura crítica e reflexiva, pois construir saberes ressignificando sua própria prática faz com que o professor se aproprie do seu fazer e promova a articulação da teoria-prática.

Desta forma, o professor poderá ser o autor, pois a reflexão não se dará somente na prática, mas ocorre quando o professor constrói saberes para atuar com as crianças, inserido em uma proposta de compreensão do trabalho docente. É necessário que a instituição se coloque como espaço de formação continuada para que o professor, a partir da tríade dialética, ressignifique seu trabalho e supere as contradições para pensar e pesquisar uma nova prática, socializando conhecimentos e se caracterizando como sujeito crítico e reflexivo.

CAPÍTULO 4 – PRODUTO EDUCACIONAL

Material Pedagógico

Apresentação:

O presente material didático, direcionado aos professores de Educação Infantil e estudantes em formação docente, foi proposto sob a forma de um minicurso, um significativo instrumento e contribuição para o trabalho deste público alvo. Sabe-se que o planejamento, os registros e a avaliação são instrumentos do trabalho docente e na educação infantil, ainda que haja especificidades que o distingue dos demais níveis de ensino, estes instrumentos são utilizados.

Contudo, de acordo com as Diretrizes Curriculares da Educação Infantil, Resolução 05, de 17 de dezembro de 2009, o currículo da Educação não se constitui por disciplinas, mas é compreendido como “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 de 0 a 5 anos de idade”.

Conforme a especificidade do currículo e da criança em desenvolvimento, as atividades de aprendizagem, as propostas deverão considerar a criança em sua totalidade. Este caráter holístico considera a criança como centro do planejamento. Como a criança é concebida pelas Diretrizes Curriculares da Educação Infantil como sujeito histórico e de direitos que produz cultura, a teoria Histórico-cultural fundamenta essa concepção e a metodologia para o exercício do trabalho docente, que viabiliza a articulação de seus instrumentos de trabalho.

Diante do exposto e da problematização da pesquisa, que questiona o modo pelo qual são concebidos os instrumentos citados (planejamento, registro e avaliação) pelos professores, esse material pedagógico tem como objetivo averiguar se o professor da Educação Infantil planeja, executa e faz os registros de forma articulada, crítica e se utiliza esses instrumentos pedagógicos com o objetivo de analisar e avaliar seu fazer pedagógico, entre outros objetivos mais específicos como: verificar de que forma os planejamentos, os registros e as avaliações são elaborados; identificar como os registros possibilitam a análise e avaliação do seu fazer

pedagógico; verificar como o planejamento se articula aos registros e avaliações realizadas; fundamentar teoricamente os conhecimentos acerca de planejamento, registro e avaliação.

Introdução:

As pesquisas teóricas revelam diferentes concepções para a utilização dos instrumentos pedagógicos – planejamento, registro e avaliação. Mas há um aspecto comum entre elas que ressalta a necessária interligação, formando uma tríade dialética. A ressignificação da reflexão do trabalho docente tem como mote a dialeticidade entre os instrumentos no âmbito da relação entre aprendizagem e desenvolvimento da criança, numa perspectiva histórico-cultural, baseada nos aportes teóricos marxistas.

Como a realidade histórica é dinâmica e se transforma, a cultura recebe seus impactos e fornecem seus mecanismos para que as experiências das crianças também se modifiquem. Para compreender o desenvolvimento das crianças e as atividades que o professor proporciona para a realização da aprendizagem, a base teórica histórico-cultural se justifica pela proximidade com a teoria crítica da sociedade pensada por Karl Marx, a qual apresenta o método materialista histórico dialético para buscar compreender os fenômenos a partir dos acontecimentos históricos, dos elementos postos pela realidade, suas mudanças e contradições.

Desta forma, no âmbito da superação dos desafios, prevenção e concreticidade do trabalho pedagógico no contexto da instituição, este material pedagógico visa esclarecer a dimensão desses instrumentos pedagógicos para que a articulação proposta venha respaldar os significados das práticas desenvolvidas e o que se pode modificar para avançar as observações realizadas no processo e as necessidades das crianças em desenvolvimento.

Possivelmente a elaboração desses instrumentos tem sido caracterizada e até mesmo compreendida de forma fragmentada no cumprimento de uma tarefa que precisa ficar registrada na instituição. Contudo, essa proposta de articulação entre os instrumentos pedagógicos se não for discutida contribui para conclusões e diagnósticos que não revelam a real situação do processo de trabalho e da aprendizagem das crianças na educação infantil, causando dificuldades para lidar com situações diferenciadas que necessitam de prevenção como elemento eficaz na valorização do trabalho do professor, da escola e da família.

A importância do trabalho docente se destaca pela formação fundamental que exige a reflexão para pesquisar, projetar e avaliar esse trabalho, reduzindo as práticas espontâneas e se concretize as intencionalidades pedagógicas capazes de favorecer a observação do professor, do que aconteceu e avaliar como foi a atividade planejada, numa tríade dialética. É nessa

relação entre planejamento, registro e avaliação que a reflexão ocorre, uma vez que surgem as contradições no processo, com possibilidades de transformação e compreensão real do processo.

Justificativa

O minicurso “Uma tríade dialética na prática pedagógica da educação infantil” ressalta os objetivos propostos já elencados para oferecer atividades ao público alvo de professores da educação infantil e estudantes em formação docente de instituições públicas da cidade de Goiânia, estado de Goiás. Poderá ser oferecido em momentos de formação continuada proposto pelas instituições como de planejamento e avaliação no decorrer de cada semestre letivo. Mas consiste também num processo de trabalho, que contribuirá para um contínuo acompanhamento e assessoramento da equipe pedagógica das instituições.

Metodologia

Os conteúdos consistirão de diferentes metodologias e recursos conforme a carga horária concedida para a realização desse trabalho pedagógico e a especificidade de modalidade concedida. Como processo de assessoramento das instituições públicas de educação infantil ressaltam-se atividades diferenciadas na especificidade da instituição, tendo como pontos de partida:

Tópicos metodológicos do curso:

- A observação diagnóstica do trabalho docente;
- Exposição da proposta do minicurso na instituição;
- Atividade de aproximação da realidade;
- A leitura e análise dos Projetos e/ou propostas curriculares das referidas instituições;
- Fundamentação teórica;
- Discussão sobre infância: apresentar o documentário: “A invenção da infância”;
- Propostas Curriculares da Educação Infantil brasileira;
- Elaboração das orientações para a tríade dialética entre planejamento, registro e avaliação;
- Avaliação do trabalho proposto.

Observação diagnóstica do trabalho docente

A observação e registro do trabalho docente consistem como primeira etapa do processo de trabalho para o oferecimento deste minicurso, considerando que a realidade se distingue em cada um dos ambientes de formação. Essa dinâmica consiste em apreender o movimento histórico da instituição e suas implicações, tendo o apoio da gestão e dos respectivos órgãos que respondem por sua efetivação, como a Secretaria Municipal de Educação. É o espaço em que haverá troca de experiências, de escuta, de esclarecimento de dúvidas, da possibilidade de aquisição de materiais pedagógicos, como de ambientes e horários para realizar estudo e pesquisa.

Oportunizar materiais pedagógicos e propostas significativas para a coordenação pedagógica no âmbito do desenvolvimento e ampliação do trabalho docente, utilizando referenciais bibliográficos críticos permitirá que outras perspectivas venham a contribuir para superar modelos tradicionalmente presentes de trabalho proposto que invalidam a dinâmica mais significativa e autônoma do trabalho realizado pela tríade dialética, uma perspectiva crítica, que permite compreender o contexto histórico da realidade social, marcada pelo conflito permanente da competitividade e pelos diferentes interesses de classes sociais e das concepções ideológicas de educação, de infância e formação humana.

a) Exposição da proposta do minicurso na instituição

A exposição da proposta do minicurso será realizada com os profissionais docentes da instituição, apresentando os resultados das observações e registros levantados anteriores ao momento. Trazer elementos significativos que corroborem para um processo de rememoração, de consolidação de momentos históricos da instituição que forem interessantes para relacioná-los com a teoria histórico-cultural de forma articulada.

b) Atividade de aproximação da realidade

A primeira etapa deste minicurso visa aproximação e conhecimento dos cursistas e sua realidade com a teoria histórico-cultural. Inicialmente acontecerá uma dinâmica para todos se apresentarem, falarem sobre a sua formação e o trabalho que desenvolvem. Em seguida o momento de leitura e análise dos Projetos e/ou propostas Político Pedagógica da Instituição irá ser a continuidade desta aproximação da realidade dos participantes.

c) Leitura e análise dos Projetos e/ou propostas Político Pedagógica da Instituição

A leitura e análise dos documentos de identidade da instituição permitirá adentrar, ainda que de forma abstrata, no espaço de funcionamento do processo pedagógico e permitirá ainda que sejam elaboradas entrevistas com os profissionais. É importante ressaltar que este instrumento é uma técnica de investigação de maior flexibilidade, orientada pelos pontos de interesse que o pesquisador deseja compreender, considerando a aproximação mais direta com os participantes e os esclarecimentos que se fizerem necessários. Consiste, ainda, num exercício que vise o alcance dos objetivos relacionados a essa proposta, tendo clareza sobre as informações que necessita para elencar os dados e propor os recursos, textos e referenciais mais específicos ao trabalho que realizam, com possibilidades de transformação.

1ª. Atividade: Fundamentação teórica

O texto a seguir de autoria própria será lido e discutido pelos professores:

A dinâmica da tríade dialética: planejamento, registro e avaliação

Rafaela de Moraes RAMOS (CEPAE-UFG)
Sônia Santana da COSTA (CEPAE-UFG)

Os planejamentos servem como referência organizadora das práticas dos professores, permite idas e vindas, são isentos de uma sistematização de caráter burocrático, com modelos a serem seguidos, pois eles vão ao encontro das necessidades observadas pelo professor sobre seu grupo ou turma. Ao observar para planejar está evidenciada a relação entre planejar e registrar porque o registro, respaldado pela teoria histórico-cultural, permitirá a reflexão sobre o planejado e o que pode ser modificado.

A proposta de Ostetto (2000, p.177), sobre o planejamento na educação infantil, afirma que ele é um instrumento necessário, flexível e direcionador das ações pedagógicas:

[...] deve ser assumido no cotidiano como um processo de reflexão, pois, mais do que ser um papel preenchido, é atitude e envolve todas as ações e situações do educador no cotidiano do seu trabalho pedagógico. Planejar é essa atitude de traçar, projetar, programar, elaborar um roteiro pra empreender uma viagem de conhecimento, de interação, de experiências múltiplas e significativas para com o grupo de crianças. Planejamento pedagógico é atitude crítica do educador diante de seu trabalho docente. Por isso não é uma fôrma! Ao contrário, é flexível e, como tal, permite ao educador repensar, revisando, buscando novos significados para sua prática pedagógica. O planejamento marca a intencionalidade do processo educativo, mas não pode ficar só na intenção, ou melhor, só na imaginação, na concepção.

As pesquisas sobre planejamento na educação infantil direcionam os professores, de modo geral, aos aspectos relacionados ao registro e a reflexão sobre prática pedagógica e avaliação, relacionando diretamente com o planejamento, o que reforça o entendimento da relação que o planejar estabelece com a avaliação da própria prática. O ato de planejar exige uma avaliação que abarca particularidades e singularidades, isto é, do grupo de crianças e das crianças individualmente, pois o dinamismo do cotidiano da educação infantil perpassa pelo interesse das crianças em determinadas atividades.

Pensar a educação e a criança na perspectiva histórico-cultural, tendo como base os estudos de Vygotsky (1998), significa compreender que a aprendizagem não é um processo individual, mas um processo social em que a interação com o outro é essencial. São, portanto, pelas situações desafiadoras enfrentadas pelas crianças e mediadas pelo adulto que o desenvolvimento das crianças sofre modificações. As atividades realizadas pelas crianças em colaboração criam possibilidades para o desenvolvimento, havendo muitos outros aspectos envolvidos para que os processos internos sejam despertados. O campo de possibilidades para o desenvolvimento das funções psicológicas deve-se à atividade em processo, rica em vivências que leva em conta os conteúdos e as relações concretas com a realidade social. Um exemplo é a brincadeira e a interação que norteiam o trabalho pedagógico como atividade guia do processo de desenvolvimento e aprendizagem da criança.

O principal aspecto da atividade diz respeito a força que move o desenvolvimento, ou seja, é a atividade-guia em que a criança começa a estudar brincando, na qual se reestruturam processos psíquicos particulares, como a imaginação e o pensamento abstrato em que outras atividades ligadas à atividade de brincar estão interligadas, num determinado estágio do desenvolvimento da criança. Por isso, a relação entre atividade e desenvolvimento é fundamental para compreender que por trás da brincadeira encontram-se as alterações das necessidades e as de ordem mais geral da consciência, sendo fonte de desenvolvimento.

A necessária mediação do professor entre a criança e o contexto cultural ocorre para organizar esta relação. Sua função é propor possibilidades para que haja intervenções e mudanças, pois a experiência da criança, determinada pelo contexto social, promoverá a futura atividade. Nesse sentido, a brincadeira tem algo de primordial, ela reflete a vida, as situações reais que não podem ser realizadas no cotidiano, por isso a criança cria no faz de conta.

A imaginação é o novo que está ausente na consciência da criança na primeira infância, absolutamente ausente nos animais e representa uma forma especificamente humana de atividade da consciência; e como todas as formas de consciência, forma-se originalmente na ação (VIGOTSKI, 2009, p. 28).

O conhecimento das experiências culturais apresentadas pelas crianças são aquisições disponíveis, que possibilitam ressignificar a realidade. Esse processo, entretanto, ocorre a partir de confrontos, dúvidas e conflitos em que a atenção e a memória das crianças se ampliam pelo uso de elementos mediadores como os signos e estímulos intencionais, os quais as operações psicológicas tornam-se qualitativamente superiores. São nas atividades propostas para a aprendizagem que os conteúdos devem ser contextualizados com a realidade, considerando a memória mediada, que permite recordar os conhecimentos, objetos e fatos ausentes.

A atividade planejada é orientada, portanto, em virtude da criação que se manifesta ativa e transformadora, oportunizando movimento com propósitos que orientarão as ações dos envolvidos, um sentido global que se refletirá em todos os comportamentos, tanto do professor como dos alunos. O planejamento do professor deverá promover a reflexão sobre esses vínculos significativos, os quais ajudarão nortear a sua prática docente. Para tanto o planejamento pensado nessa dimensão permitirá significar de forma correspondente às necessidades e diversidades cultural e social das crianças.

Torna-se importante considerar, dada a dinâmica das situações vivenciadas pelas crianças, a possibilidade de ressignificações que ocorrem quando os sentidos e significados constituídos sofrem modificações. Devido a essa situação, o caráter simbólico se expressa como elemento mediador das relações sociais. É nesse sentido que os planejamentos devem ser elaborados, propondo ações que favoreçam o aprendizado, principalmente por meio das interações, tanto das crianças com os contextos de aprendizagem quanto com o conteúdo a ser aprendido.

Embora o caráter da educação infantil apresentado pela Lei nº 9394/96 proporcione compreender o currículo como o que explicita concepções de infância, homem, educação, educação infantil, conhecimento, cultura, desenvolvimento infantil, função da instituição em relação à criança, à família e à comunidade, um dos desafios na educação infantil ainda diz respeito à contraposição do currículo centrado em conteúdos, cuja identidade se encontra na perspectiva da preparatória para o ensino fundamental.

É importante destacar que a educação infantil, como uma etapa da educação básica, está centrada no cuidar e educar, entendendo a infância como uma construção social historicamente determinada e que as experiências de vida da criança abarcam especificidades biopsicossociais. A formação da criança deve ser pensada de forma integral, favorecendo as experiências que as crianças apresentam e constroem nas instituições, o que distingue da concepção da formação básica que tem como preceito os conteúdos. No espaço de formação da criança na educação infantil, a interação e a brincadeira se constituem centros do trabalho do professor, que justificam a compreensão da realidade social.

Entende-se que o trabalho educativo na educação infantil requer conhecimento teórico por parte dos professores. Diante desta apresentação teórica sobre o planejamento, é fundamental compreender o que é planejar, o porquê planejar, e o como planejar, principalmente quando entendido como um dos instrumentos pedagógicos da inter-relação entre o registro e a avaliação para ressignificar a prática docente.

No que diz respeito aos registros como um segundo instrumento, é importante salientar que escrever sobre a própria prática significa qualificar o trabalho docente. Ostetto (2000) afirma que o registro diário nos permite um diálogo com própria prática do professor, evidenciam questionamentos, incertezas, conquistas, descobertas, as percepções sobre os percursos percorridos no processo de ensino-aprendizagem e também responder perguntas e dúvidas que surgem ao longo da escrita que realiza, constituindo um processo de autoformação.

Por meio do registro, o professor consegue reunir as informações acerca da sua própria prática, bem como da aprendizagem dos alunos. Por isso, o professor deve ampliar suas ações na medida em que a dúvida, a inquietação e a busca da mudança possam surgir no cotidiano de sua prática docente. Por isso, ao “registrar sua reflexão cotidiana, abre-se para o seu processo de aprendizagem” (FREIRE, 1996, p. 78).

Ao entender que o registro se caracteriza por sua particularidade, é um instrumento que representa não só os acontecimentos vivenciados no agrupamento, mas as impressões do professor, suas dúvidas, falhas, apontamentos, dificuldades percebidas e as falas das crianças. Tudo isso colabora com a avaliação e reflexão do seu próprio trabalho e encaminha as próximas ações do planejamento seguinte.

Nesse sentido, para registrar é preciso observar, mas não um aspecto ou outro, é necessário observar as interações entre as crianças, as ações, os encaminhamentos, como as crianças reagem a determinadas propostas e como elas criam novas propostas. Esta

observação precisa ter como base a teoria para consolidar a relação entre a teoria e a prática, em que uma qualifica a outra e vice-versa. Para tanto, a observação reflexiva é a linha mestra necessária ao registro.

O ato de registrar faz do professor o autor de sua própria prática em um processo de autoformação permanente. Diante disso, registrar a própria prática serve como subsídio para a reflexão pedagógica, posto que “torna-se imprescindível a percepção do educador como produtor de escrita, de linguagem; é preciso permitir que os professores contem suas histórias, escrevam suas práticas” (KRAMER, 1996, p. 157).

Para compreender a avaliação das crianças na Educação Infantil, buscamos referenciais teóricos atuais e também os documentos legais, que reiteram sobre a especificidade de avaliar as crianças na primeira etapa da Educação Básica. Alves (2011) afirma que embora a prática avaliativa na educação infantil tenha sido historicamente considerada, tendo um caráter mais informal, não dá para pensar em avaliar em educação infantil sem levar em consideração as discussões que surgiram, desde o fim da década de 90, a necessidade da construção de uma pedagogia da infância, que procure diferenciar a educação infantil do ensino fundamental.

É preciso analisar o que significa avaliar no contexto da educação infantil. Neste sentido, apresentamos a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996, artigo 31) que define: “na educação infantil a avaliação far-se-á mediante ao acompanhamento e registro do seu desenvolvimento, sem objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental”.

Dessa maneira, avaliar na primeira etapa do ensino básico se configura como a ação de acompanhar o processo histórico do desenvolvimento da criança no âmbito da formação humana e não como controle e seleção ou na quantidade de informações. Para esclarecer o modo de avaliar, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil ressaltam:

Art. 10. As instituições de Educação Infantil devem criar procedimentos para acompanhamento do trabalho pedagógico e para a avaliação do desenvolvimento das crianças, sem objetivo de seleção, promoção ou classificação, garantindo:

I – a observação crítica e criativa das atividades, das brincadeiras e interações das crianças no cotidiano;

II – utilização de múltiplos registros realizados por adultos e crianças (relatórios, fotografias, desenhos, álbuns etc.) (Brasil, 2009, p. 18).

A partir do entendimento de que avaliar é acompanhar todo o processo educativo,

Wiggers (2010) contribui e esclarece sobre a relação da avaliação com o planejamento, considerando que:

[...] para assegurar o acompanhamento do trabalho cotidiano, o professor deverá utilizar-se da observação, registro e avaliação do processo vivido junto ao grupo e a cada criança. Os processos de avaliação estão intimamente imbricados aos processos de planejamento das ações educativas levadas a efeito no cotidiano da educação infantil [...] (WIGGERS, 2010, p. 29).

A avaliação deve ter o caráter formativo e, portanto, processual. A autora também destaca a importância da avaliação e do planejamento. Mais uma vez a relação entre os dois instrumentos deve estar presente, inter-relacionando-os. Ao discorrer sobre avaliar na Educação Infantil, faz-se necessário acompanhar o desenvolvimento da criança, exigindo do professor a reflexão crítica neste processo, ponderando as concepções norteadoras da sua prática pedagógica, o que significa pensar sobre a visão de sociedade, de ser humano, de criança, de desenvolvimento e aprendizagem e também de educação. Por isso, todo o processo que envolve a avaliação, como sendo um trabalho contínuo e complexo que o professor desenvolve, requer formação teórica que permita considerar as determinações objetivas e a necessária dialeticidade entre os instrumentos da prática pedagógica.

Diante do exposto, conclui-se a importante relação dinâmica e dialética entre estes três instrumentos. Para planejar é preciso ter uma postura crítico reflexiva sobre a proposta da instituição e os embasamentos teóricos correspondentes, que fundamentam o que se pretende planejar. Elaborar o planejamento embasado nos registros, que apontam questões importantes para se planejar de acordo com a singularidade da turma, significa a existência de uma relação entre o planejamento e o registro, que oferece elementos para a avaliação das crianças. O redimensionamento das ações identificados nos registros serve para orientar planejamentos futuros e, conseqüentemente, consolidar a avaliação a partir desse movimento dialético, norteador os percursos futuros das aprendizagens das crianças.

Considerar o professor como produtor de saberes exige um olhar direcionado para uma das funções de se registrar, isto é, uma reflexão pautada nos aportes teóricos sobre o fazer docente. Ao relatar suas inquietações e dúvidas, o professor tem a oportunidade de refletir sobre a prática, escreve e pensa sobre o que ele faz, e percebe os limites e possibilidades das suas ações educativas.

Corsino (2009) ainda fundamenta a relação entre planejamento, registro e avaliação das crianças em um processo único, sendo que:

Cada proposta e seu objetivo suscitam registros diferentes e estes também podem assumir diferentes funções. Ler e consultar os registros permite ao professor acompanhar os processos individuais e coletivos, dá elementos para ele situar-se em relação ao que previu para a turma, avaliar o que foi desenvolvido, estudar, promover reorientações, replanejar situações desafiadoras, criativas, abertas e capazes de desencadear os avanços (CORSINO, 2009. P. 117).

Os três instrumentos articulados apresentam possibilidades da construção de práticas de reflexão do professor, que culminam na melhoria da qualidade docente. Conseqüentemente, a educação infantil se caracteriza de fato pelo seu viés pedagógico, superando o histórico assistencialista, pois a tríade dialética entre planejar, registrar e avaliar exige do professor pensar teorias, refletir práticas, assumir referenciais teóricos que revelam a importância da educação infantil em toda a sua complexidade e riqueza formativa.

2ª. Atividade: Apresentação em *datashow* sobre aspectos inerentes ao trabalho docente observado, registrado e discutido na atividade 1.

Após discussão do texto fundamentado em referenciais teóricos será proposta uma exposição sobre a importância da teoria histórico-cultural. Serão, ainda, retomadas as respostas das questões para justificar a importância da formação desde a infância.

Solicitar aos professores, previamente, que apresentem um planejamento e um relatório realizado na instituição atentando para algumas categorias, tais como: cultura, linguagem, brincadeiras, socialização, interação, funções psicológicas superiores. Posteriormente, refletir e discutir sobre as seguintes questões abaixo:

- Quais foram os conflitos presentes ao executarem o planejamento?
- Vocês observaram alguma contradição ou contradições entre o planejamento e o registro feito sobre esse planejamento?
- Quais as experiências culturais que as crianças apresentaram? Cite algumas.
- As crianças socializaram suas experiências?
- O que vocês entendem por cultura?
- Qual a concepção de infância que você tem?
- Vocês percebem a necessidade da reelaboração de um planejamento após o registro não corresponder ao que foi planejado? Como é esse processo?
- Como você registra suas observações?

Explicar, ao longo das respostas, como a teoria histórico-cultural dialética em Vigotski perpassa e sustenta a elaboração dos instrumentos e a prática pedagógica. Essa explicação será conduzida por uma exposição em *datashow* com as principais categorias do desenvolvimento da criança.

3ª. Atividade: Apresentar o filme “A invenção da infância” - A infância e sua pluralidade, uma grande expectativa para quem é curioso. Documentário: 1996

O filme enfoca com ênfase a questão dos contrastes existentes em situações sociais diferenciadas que se cruzam no ponto comum: crianças vivendo como adultos.

No documentário: “a invenção da infância” é imprescindível para quem quer descobrir os caminhos e descaminhos da noção de infância no Brasil. Relatando também que a infância surge como um momento essencial para a criança no tempo das grandes descobertas. Já não se movia tão facilmente e começam a investir nesses seres tão frágeis.

Para as crianças inventa-se a infância quando se decide deixá-las brincar, irem à escola e “ser criança”.

Etapas da atividade:

- Deixar que comentem as partes mais significativas do filme.
- Posteriormente a reflexão sobre o filme propor que estabeleçam relações entre o filme e os artigos da Resolução 05 de RESOLUÇÃO Nº 5, DE 17 DE DEZEMBRO DE 2009 que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais.

4ª. Atividade: Propostas Curriculares da Educação Infantil brasileira

- Destacar os Artigos 8º e 9 da Resolução 05 de RESOLUÇÃO Nº 5, DE 17 DE DEZEMBRO DE 2009 que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais. para questionar se as propostas de atividades que ocorrem na instituição correspondem ao que planejam na instituição. Oferecer um texto para cada participante:

*MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO
CÂMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA
RESOLUÇÃO Nº 5, DE 17 DE DEZEMBRO DE 2009 (*)
Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*

O Presidente da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, no uso de

suas atribuições legais, com fundamento no art. 9º, § 1º, alínea “c” da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, com a redação dada pela Lei nº 9.131, de 25 de novembro de 1995, e tendo em vista o Parecer CNE/CEB nº 20/2009, homologado por Despacho do Senhor Ministro de Estado da Educação, publicado no DOU de 9 de dezembro de 2009, resolve:

Art. 1º A presente Resolução institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil a serem observadas na organização de propostas pedagógicas na Educação Infantil.

Art. 2º As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil articulam-se com as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica e reúnem princípios, fundamentos e procedimentos definidos pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, para orientar as políticas públicas na área e a elaboração, planejamento, execução e avaliação de propostas pedagógicas e curriculares.

Art. 3º O currículo da Educação Infantil é concebido como 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 de 0 a 5 anos de idade.

Art. 4º As propostas pedagógicas da Educação Infantil deverão considerar que a criança, centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura.

Art. 5º A Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, é oferecida em creches e pré-escolas, as quais se caracterizam como espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial, regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino e submetidos a controle social.

§ 1º É dever do Estado garantir a oferta de Educação Infantil pública, gratuita e de qualidade, sem requisito de seleção.

§ 2º É obrigatória a matrícula na Educação Infantil de crianças que completam 4 ou 5 anos até o dia 31 de março do ano em que ocorrer a matrícula.

§ 3º As crianças que completam 6 anos após o dia 31 de março devem ser matriculadas na

Educação Infantil.

§ 4º *A frequência na Educação Infantil não é pré-requisito para a matrícula no Ensino Fundamental.*

() Resolução CNE/CEB 5/2009. Diário Oficial da União, Brasília, 18 de dezembro de 2009, Seção 1, p. 18.*

§ 5º *As vagas em creches e pré-escolas devem ser oferecidas próximas às residências das crianças.*

§ 6º *É considerada Educação Infantil em tempo parcial, a jornada de, no mínimo, quatro horas diárias e, em tempo integral, a jornada com duração igual ou superior a sete horas diárias, compreendendo o tempo total que a criança permanece na instituição.*

Art. 6º As propostas pedagógicas de Educação Infantil devem respeitar os seguintes princípios:

I – Éticos: da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades.

II – Políticos: dos direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática.

III – Estéticos: da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais.

Art. 7º Na observância destas Diretrizes, a proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve garantir que elas cumpram plenamente sua função sociopolítica e pedagógica:

I - oferecendo condições e recursos para que as crianças usufruam seus direitos civis, humanos e sociais;

II - assumindo a responsabilidade de compartilhar e complementar a educação e cuidado das crianças com as famílias;

III - possibilitando tanto a convivência entre crianças e entre adultos e crianças quanto a ampliação de saberes e conhecimentos de diferentes naturezas;

IV - promovendo a igualdade de oportunidades educacionais entre as crianças de diferentes classes sociais no que se refere ao acesso a bens culturais e às possibilidades de vivência da infância;

V - construindo novas formas de sociabilidade e de subjetividade comprometidas com a ludicidade, a democracia, a sustentabilidade do planeta e com o rompimento de relações de dominação etária, socioeconômica, étnico-racial, de gênero, regional, linguística e religiosa.

Art. 8º A proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve ter como objetivo

garantir à criança acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças.

§ 1º Na efetivação desse objetivo, as propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil deverão prever condições para o trabalho coletivo e para a organização de materiais, espaços e tempos que assegurem:

I - a educação em sua integralidade, entendendo o cuidado como algo indissociável ao processo educativo;

II - a indivisibilidade das dimensões expressivo-motora, afetiva, cognitiva, linguística, ética, estética e sociocultural da criança;

III - a participação, o diálogo e a escuta cotidiana das famílias, o respeito e a valorização de suas formas de organização;

IV - o estabelecimento de uma relação efetiva com a comunidade local e de mecanismos que garantam a gestão democrática e a consideração dos saberes da comunidade;

V - o reconhecimento das especificidades etárias, das singularidades individuais e coletivas das crianças, promovendo interações entre crianças de mesma idade e crianças de diferentes idades;

VI - os deslocamentos e os movimentos amplos das crianças nos espaços internos e externos às salas de referência das turmas e à instituição;

VII - a acessibilidade de espaços, materiais, objetos, brinquedos e instruções para as crianças com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação;

VIII - a apropriação pelas crianças das contribuições histórico-culturais dos povos indígenas, afrodescendentes, asiáticos, europeus e de outros países da América;

IX - o reconhecimento, a valorização, o respeito e a interação das crianças com as histórias e as culturas africanas, afro-brasileiras, bem como o combate ao racismo e à discriminação;

X - a dignidade da criança como pessoa humana e a proteção contra qualquer forma de violência – física ou simbólica – e negligência no interior da instituição ou praticadas pela família, prevendo os encaminhamentos de violações para instâncias competentes.

§ 2º Garantida a autonomia dos povos indígenas na escolha dos modos de educação de suas crianças de 0 a 5 anos de idade, as propostas pedagógicas para os povos que optarem pela Educação Infantil devem:

I - proporcionar uma relação viva com os conhecimentos, crenças, valores, concepções de mundo e as memórias de seu povo;

II - reafirmar a identidade étnica e a língua materna como elementos de constituição das crianças;

III - dar continuidade à educação tradicional oferecida na família e articular-se às práticas sócio-culturais de educação e cuidado coletivos da comunidade;

IV - adequar calendário, agrupamentos etários e organização de tempos, atividades e ambientes de modo a atender as demandas de cada povo indígena.

§ 3º - As propostas pedagógicas da Educação Infantil das crianças filhas de agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da reforma agrária, quilombolas, caiçaras, povos da floresta, devem:

I - reconhecer os modos próprios de vida no campo como fundamentais para a constituição da identidade das crianças moradoras em territórios rurais;

II - ter vinculação inerente à realidade dessas populações, suas culturas, tradições e identidades, assim como a práticas ambientalmente sustentáveis;

III - flexibilizar, se necessário, calendário, rotinas e atividades respeitando as diferenças quanto à atividade econômica dessas populações;

IV - valorizar e evidenciar os saberes e o papel dessas populações na produção de conhecimentos sobre o mundo e sobre o ambiente natural;

V - prever a oferta de brinquedos e equipamentos que respeitem as características ambientais e socioculturais da comunidade.

Art. 9º As práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira, garantindo experiências que:

I - promovam o conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação de experiências sensoriais, expressivas, corporais que possibilitem movimentação ampla, expressão da individualidade e respeito pelos ritmos e desejos da criança;

II - favoreçam a imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical;

III - possibilitem às crianças experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos;

IV - recriem, em contextos significativos para as crianças, relações quantitativas, medidas, formas e orientações espacotemporais;

V - ampliem a confiança e a participação das crianças nas atividades individuais e coletivas;

VI - possibilitem situações de aprendizagem mediadas para a elaboração da autonomia das crianças nas ações de cuidado pessoal, auto-organização, saúde e bem-estar;

VII - possibilitem vivências éticas e estéticas com outras crianças e grupos culturais, que alarguem seus padrões de referência e de identidades no diálogo e reconhecimento da diversidade;

VIII - incentivem a curiosidade, a exploração, o encantamento, o questionamento, a indagação e o conhecimento das crianças em relação ao mundo físico e social, ao tempo e à natureza;

IX - promovam o relacionamento e a interação das crianças com diversificadas manifestações de música, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura;

X - promovam a interação, o cuidado, a preservação e o conhecimento da biodiversidade e da sustentabilidade da vida na Terra, assim como o não desperdício dos recursos naturais;

XI - propiciem a interação e o conhecimento pelas crianças das manifestações e tradições culturais brasileiras;

XII - possibilitem a utilização de gravadores, projetores, computadores, máquinas fotográficas, e outros recursos tecnológicos e midiáticos.

Parágrafo único - As creches e pré-escolas, na elaboração da proposta curricular, de acordo com suas características, identidade institucional, escolhas coletivas e particularidades pedagógicas, estabelecerão modos de integração dessas experiências.

Art. 10. As instituições de Educação Infantil devem criar procedimentos para acompanhamento do trabalho pedagógico e para avaliação do desenvolvimento das crianças, sem objetivo de seleção, promoção ou classificação, garantindo:

I - a observação crítica e criativa das atividades, das brincadeiras e interações das crianças no cotidiano;

II - utilização de múltiplos registros realizados por adultos e crianças (relatórios, fotografias, desenhos, álbuns etc.);

III - a continuidade dos processos de aprendizagens por meio da criação de estratégias adequadas aos diferentes momentos de transição vividos pela criança (transição casa/instituição de Educação Infantil, transições no interior da instituição, transição creche/pré-escola e transição pré-escola/Ensino Fundamental);

IV - documentação específica que permita às famílias conhecer o trabalho da instituição junto às crianças e os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança na Educação Infantil;

V - a não retenção das crianças na Educação Infantil.

Art. 11. Na transição para o Ensino Fundamental a proposta pedagógica deve prever formas para garantir a continuidade no processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, respeitando as especificidades etárias, sem antecipação de conteúdos que serão trabalhados no Ensino Fundamental.

Art. 12. Cabe ao Ministério da Educação elaborar orientações para a implementação dessas Diretrizes.

Art. 13. A presente Resolução entrará em vigor na data de sua publicação, revogando-se as disposições em contrário, especialmente a Resolução CNE/CEB nº 1/99.

CESAR CALLEGARI

5ª. Atividade: Elaboração das orientações para a tríade dialética entre planejamento, registro e avaliação

De posse da atividade nº 2 já realizada pelo grupo:

- Apresentar aspectos descritivos de alguns relatórios elaborados pelas professoras, podendo ser em *datashow*.
- Propor, a partir da teoria histórico-cultural, analisar os aspectos descritos e elaborar as análises num exercício coletivo com todo o grupo ou em pequenos grupos para depois fazer a apresentação para todo o coletivo de professores.
- Considerar as reflexões, voltando aos aspectos teóricos para dar sustentabilidade às análises e seleção de citações.
- Verificar com o grupo de professores se o relatório aponta para os elementos que devem ser trabalhados no próximo planejamento, realizando um movimento dialético entre os dois instrumentos.
- Elencar dessa atividade alguns aspectos que já fazem parte da avaliação do grupo. Explicar a tríade dialética, apresentando a avaliação como a síntese do planejamento e do registro.
- Elaboração de um produto com a instituição do trabalho realizado na instituição. Esta é a última atividade do curso, a elaboração coletiva de um produto, com orientações para a inter-relação entre planejamento, registro e avaliação seguindo os elementos da teoria histórico cultural.

6ª. Atividade: Avaliação do Minicurso

Ao final do minicurso todos os participantes irão responder as questões referentes ao curso. Avaliando-o em todos os aspectos e deixando suas impressões e sugestões:

1. O objetivo do curso foi atingido?
2. Minha expectativa em relação ao curso foi satisfeita?
3. O curso foi bem estruturado?
4. Houve dificuldades para acompanhar o curso?
5. As relações entre as partes teóricas e práticas foi adequada?
6. Comentários e sugestões finais:

Considerações finais do produto educacional

Ao longo do minicurso “Uma tríade dialética na prática pedagógica da educação infantil”, considerou-se estratégias para contemplar o nosso principal objetivo em apresentar para os professores a forma de inter-relacionar planejamento, registro e avaliação em uma perspectiva histórico-cultural, o que ressignifica o trabalho docente e, conseqüentemente, favorecer a melhoria da qualidade do trabalho nas instituições.

Cada professor (a) participante desse curso é um agente multiplicador de uma abordagem temática transparente, não só teórica, mas também em diálogo com a experiência vivida pelo público-alvo da pesquisa. Assim, busca-se compreender a relação entre teoria e prática como forma de sensibilização, reflexão crítica e, conseqüentemente, uma possibilidade de renovação na postura pessoal e profissional de cada um.

O conteúdo trabalhado durante o curso dialogou com a premissa básica que ressalta a teoria histórico-cultural e seus os princípios fundamentais, embasados principalmente em Vigotski, a fim de proporcionar aos professores o esclarecimento sobre os elementos significativos de sua prática. Reforçar a importância de se conhecer a teoria e aprofundar nos estudos, valorizando a formação continuada, significa realizar o exercício dialético entre planejamento, registro e avaliação. O convite à reflexão sobre práticas cotidianas tem como objetivo aproximar o professor do currículo e ressignificar o trabalho na educação infantil.

Sendo assim, espera-se que este minicurso possa contribuir para uma formação consistente, gerando uma experiência educacional motivadora e desafiadora para todos os envolvidos.

Referências:

ALVES, N. N. de L. **Coordenação pedagógica na educação infantil: trabalho e identidade de profissional na rede municipal de ensino de Goiânia**. 2007, 290f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2007.

BENJAMIM, Walter. Obras escolhidas. Vol. 1. **Magia e técnica, arte e política**. Ensaios sobre literatura e história da cultura. São Paulo: Brasiliense, 1987.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. CONSELHO Nacional de Educação/CNE, Câmara de Educação Básica/CEB. Parecer CNE/CEB nº. 20.11/11/2009.

CORSINO, Patrícia (org.) **Educação Infantil cotidianos e políticas**. Campinas SP. Autores Associados, 2012.

FREIRE, Madalena. O registro e a reflexão do educador. In: _____ (coord.) **Observação, registro, reflexão** – Instrumentos metodológicos I. São Paulo: Espaço Pedagógico, 1996.

KRAMER, S.; LEITE, M. I (Orgs). **Infância: fios e desafios da pesquisa**. Campinas, SP: Papyrus, 1996.

OSTETTO, E. L. **Encontros e encantamentos na educação infantil**: partilhando experiências de estágio. Campinas-SP: Papyrus, 2000.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WIGGERS, Verena. Estratégias pertinentes à ação pedagógica. In: **Diretrizes educacionais pedagógicas a educação infantil**. Florianópolis, SME/PMF/Prelo Gráfica e Editora, 2010.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No que diz respeito aos objetivos da pesquisa compreender se o professor planeja, executa e faz os registros de forma articulada, crítica e se utiliza esses instrumentos pedagógicos com o objetivo de analisar e avaliar seu fazer pedagógico e tendo como objeto da pesquisa – a inter-relação entre o planejamento, a execução, o registro e a avaliação –, o fazer pedagógico na educação infantil e no DEI do CEPAE-UFG ocorre de modo intencional quando o professor apresenta conhecimento teórico-metodológico deste processo e da organização curricular, no âmbito da compreensão das objetivações que abarcam a cultura e a sociedade, suas contradições e as possibilidades de superação e de criação da práxis pedagógica.

Quanto aos objetivos específicos deste trabalho, é possível identificar certa autonomia do professor para realizar sua prática pedagógica, incluindo seus planejamentos, registros e avaliações. Isso significa dizer que existem compreensões distintas da teoria histórico-cultural apresentada na Proposta Pedagógica do DEI, configurando o desconhecimento desta abordagem por parte de alguns professores, que incidem diretamente sobre o trabalho educativo. Diferentemente das demais concepções teóricas, a compreensão desta teoria supracitada deveria estar voltada às ações cada vez mais complexas, pois o trabalho pedagógico só pode ser concretizado na medida em que o professor tenha conhecimentos capazes de possibilitar à criança as condições para a formação de motivos para a atividade infantil, dado que se mostra decisivo para que haja o desenvolvimento de suas funções psicológicas superiores.

O fato de existirem outras concepções, diferenciadas da teoria histórico-cultural, faz com que haja a necessidade da formação, com momentos específicos de orientações e discussões. A necessária formação se refere às exigências presentes na própria Proposta Pedagógica do DEI, que visa à promoção do desenvolvimento intelectual da criança, tanto na dimensão da criação das condições para a formação de conceitos espontâneos como para o desenvolvimento do pensamento empírico e o investimento na formação de bases epistemológicas para o futuro desenvolvimento do pensamento teórico.

A diversidade de concepções presentes na formação dos professores, estagiários e bolsistas de extensão também chama a atenção, tendo em vista a naturalização dos procedimentos que correspondem às formas de planejar, registrar e avaliar. A insipiente compreensão da teoria e a visão da forma descritiva dos registros, assim como as condições de trabalho para que haja o tempo na realização deste instrumento, se configuram para a realização de mudanças necessárias. Tal observação busca validar e ampliar as possibilidades

de intervenção pedagógica, que sustenta a potencialização do ensino na educação infantil e a formação das distintas categorias presentes no DEI.

Ressalta-se, ainda, que a tríade complexa do trabalho pedagógico precisa corresponder ao objetivo de formar na criança novas necessidades, convertendo-se em motivos de sua atividade para romper com a visão inicial que pauta o trabalho pedagógico apenas por interesses trazidos pelas crianças e/ou em produzir interesses, cujo caráter de tais ações, muitas vezes, é efêmero e circunstancial.

Tendo em vista a abordagem teórica histórico-cultural presente nesta dissertação e na proposta pedagógica do DEI, considerada como caminho produtivo ao trabalho pedagógico, a pesquisa realizada apresenta a análise de dados com base na realidade do trabalho desenvolvido nesse espaço de educação infantil ainda em construção. O contexto apreendido requer o desafio da contradição dessa realidade, que se apresenta no âmbito da necessária formação continuada dos professores, explorando dimensões fundamentais sobre o desenvolvimento psíquico, sobre as quais deve incidir o ensino, tendo como instrumentos os planejamentos, registros e avaliação.

Para tanto, considerando o estudo e aprofundamento teórico e as condições materiais existentes no processo pedagógico, que contribuem para oferecer o tempo necessário à formação e construção de instrumentos no DEI, haverá possibilidades para realizar a relação entre teoria e prática na efetivação da práxis pedagógica com avanços significativos.

Para contemplar todos os aspectos desenvolvidos nesta pesquisa exige-se compreender amplamente a Educação Infantil como trabalho de criação e contradição, que deve ser refletida, resgatando a concepção de educação pensada sobre princípios de coletividade, da crítica sobre a cultura e a sociedade em que vivemos. Conforme as observações realizadas nas entrevistas foram possíveis compreender as objetivações encontradas no DEI, que expressam práticas pedagógicas historicamente naturalizadas. Este aspecto correspondeu às dificuldades de realização da formação continuada de estagiários, que supriam a escassez de profissionais à demanda do ensino da antiga creche, a ausência de concursos para professores efetivos, os debates nacionais que envolviam a concepção assistencial das creches, entre outros aspectos já mencionados neste estudo.

Embora houvesse avanços em 2013 com a integração da Unidade de Educação Infantil - UEI à sua estrutura organizacional, inicialmente como um órgão suplementar ligado ao CEPAE/UFG, alguns limites importantes ao desenvolvimento do trabalho pedagógico na instituição ainda permaneciam, como por exemplo, a impossibilidade de se contratar professores. Novas discussões sobre a possibilidade da UEI/CEPAE/UFG vir a se transformar

em um departamento do CEPAE foi tomando consistência e passou a se constituir como um dos departamentos, deixando de ser um órgão suplementar desta instituição.

Em maio de 2014 foi realizado um concurso público com a aprovação de três professoras da carreira de Educação Básica, Técnica e Tecnológica (EBTT) para entrada imediata na instituição e ainda a classificação de outras oito professoras. Com a inserção das três novas professoras no DEI e, posteriormente de mais duas professoras classificadas pelo mesmo concurso, atualmente totalizam-se nove professoras efetivas da carreira do Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico.

O cenário atual da realidade do DEI aponta para um movimento de transformação, a partir da caracterização do departamento pertencente ao CEPAE/UFG. Esse momento ressalta para a reflexão dos movimentos que se levantam para consolidar a relação entre ensino, pesquisa e extensão na universidade com maior expansão. O avanço histórico remete a rupturas e seus processos críticos, reorganizações que transcendem para a ampliação e o avanço de novas práticas e concepções correspondentes aos auspiciosos objetivos da proposta pedagógica elaborada pela instituição. As possibilidades de formação das crianças, dos estagiários em formação, as orientações e atividades que contribuirão para a formação acadêmica e continuada de bolsistas de extensão, caracterizam o Departamento de Educação Infantil como *locus* promissor de formação em constante evolução.

Embora reconheçamos todos estes avanços, limites muito claros ao desenvolvimento do projeto educativo do DEI/CEPAE/UFG ainda estão presentes. Um deles é a dificuldade de se conseguir vagas da carreira do magistério do EBTT para lotar todos os professores já aprovados no último concurso, condição esta em que a UFG não possui o código de vaga dessa carreira em sua estrutura organizativa. Esta necessidade ainda é mais significativa quando o trabalho pedagógico exige dos professores efetivos uma organização capaz de corresponder às demandas de orientação e formação de estagiários e bolsistas de extensão, sem prejudicar as condições do trabalho pedagógico junto às crianças e as normas exigidas pelo regimento interno do CEPAE e da Universidade Federal de Goiás.

Espera-se com esta pesquisa e a proposta de intervenção, mediada pelo produto oferecido, que algumas contribuições possam conduzir a reflexão sobre a necessidade de ampliação e aprofundamento teórico à realização da inter-relação entre a complexa tríade (planejamento, registros e avaliação), a qual objetiva o trabalho docente dirigido à criança. O indicativo de se levar em consideração a análise e a reflexão pedagógica, que conduzem aos conteúdos e formas de ensinar para o desenvolvimento e a formação omnilateral, diz do desafio à superação da formação para a reprodução da vida social ao assumir o trabalho

pedagógico que vislumbre e contribua para a superação das impossibilidades de desumanização.

O método que parte da prática social em que o professor e a criança se encontram, ainda que em condições distintas, há uma necessária relação para a realização da atividade educativa que seja respaldada pela tríade dialética apresentada nesta pesquisa, viabilizando a mediação no interior da prática social para a solução de problemas, considerando os instrumentos teóricos e práticos que se integram ao trabalho pedagógico.

Ressalta-se que o processo educativo tem como compromisso a formação da consciência humana e esta se manifesta com as relações entre o significado e o sentido da ação. Para Duarte (2004) o sentido da ação é dado por aquilo que ele liga, na consciência do sujeito, o objeto de sua ação (seu conteúdo) ao motivo da ação. Sendo assim, a realidade do trabalho pedagógico e sua supervisão foram destacados pela necessidade de orientação sobre os motivos das ações e das atividades realizadas, considerando que os planejamentos apresentam objetivos não observados nos registros. O processo de avaliação das crianças fica comprometido devido à ausência dialética, que abarca a tríade entre planejamento, registro e avaliação.

Este dado exige que os planejamentos subsequentes aos registros devam se basear na apreensão das contradições do trabalho para que a análise aponte caminhos para futuras ações, dirimindo os comprometimentos apresentados acima. Reitera-se que a formação acadêmica de professores é imprescindível à efetivação da perspectiva teórica que possibilita a práxis necessária à aprendizagem e ao desenvolvimento das crianças em formação, as concepções e as dimensões da educação infantil, a reflexão sobre as distintas determinações que implicam em inter-relações dialéticas entre os instrumentos: planejamento, registro e avaliação.

Estes instrumentos são significativos às possibilidades de transformação desenvolvidas no interior da instituição, considerando a ação intencional planejada para efetivar a práxis educacional. Esta ação depende do conhecimento das possibilidades objetivas, viabilizadas pelo trabalho pedagógico e a dimensão coletiva do processo. Este, porém, só poderá cumprir seu papel se os professores conhecerem a dimensão da teoria histórico-cultural, pautada na compreensão da historicidade do mundo atual.

A capacidade de identificar os componentes educacionais e culturais da prática social à realização do ensino proporcionará aprendizagens significativas para gerar um movimento catártico em que, progressivamente, potencializarão a formação da consciência e o desenvolvimento das funções psicológicas superiores das crianças. Trata-se da realização do trabalho pedagógico que deve ser direcionado à apropriação das objetivações humanas,

fundamentalmente respaldado na teoria que objetivará reflexões nos registros realizados, destacando as contradições do processo e o redirecionamento de novas apropriações representadas pelos conhecimentos científicos, que orientarão os planejamentos subsequentes.

Considera-se que os processos de transformação referentes à orientação pedagógica na atividade educativa, respaldados pela teoria histórico-cultural, exigem compreender como está estruturada a sociedade e em que medida incidirá na formação das crianças, da cultura e da sociedade. Trata-se de possibilidades que criam as condições para que a criança, concebida como sujeito social, se torne paulatinamente mais consciente de sua própria conduta e dos motivos de suas ações, à medida que se mediatizam seus processos psíquicos. Nesse processo há uma proposta pedagógica dinâmica do DEI, que favorece significativamente as potencialidades das crianças em desenvolvimento pela estreita relação entre o Departamento de Educação Infantil e as famílias das crianças.

A mediação educacional realizada pelos professores visa o desenvolvimento da sociabilidade da criança, tendo em vista as importantes relações entre os que participam do processo de seu desenvolvimento, como a família. Ao assimilar parâmetros que potencializam suas ações e a dos demais, ocorrerá a internalização mediada pelas experiências que contenham significados correspondentes à condução do adulto professor nesse processo.

O produto educacional desta pesquisa pretende favorecer discussões importantes contemplando o momento histórico do DEI, quando professores efetivos, substitutos, bolsistas de extensão e estudantes em formação (estágio não-obrigatório) buscam compreender e aprofundar os conceitos importantes da teoria histórico-cultural e suas implicações nos instrumentos pedagógicos, que compõe a prática do professor na Educação Infantil, legitimando, ainda, a Proposta Pedagógica do DEI.

Considerar estes pontos implica em levantar novas possibilidades para a compreensão das concepções acerca da organização do trabalho pedagógico e da ação docente. A partir destes princípios delimitados, o mote da pesquisa é o de que o professor da Educação Infantil se reconheça como um profissional com preparo cultural, intelectual e científico, que lute politicamente por condições adequadas de trabalho e de formação continuada, para realizar a tríade dialética (planejar, registrar e avaliar) respaldada pelas concepções teórico-críticas da abordagem histórico-cultural, significativas à formação docente e discente, sendo, ainda, capazes de ofertar com êxito a necessária orientação aos estagiários em formação e aos bolsistas de extensão presentes no departamento, os quais também contribuem para a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças.

REFERÊNCIAS:

ABUCHAIM, Beatriz de Oliveira. **Currículo, planejamento pedagógico e cotidiano na pré-escola: do pré-escrito ao experienciado-vivido**. 2012. Tese [Doutorado em Educação]. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012.

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ALVES, N. N. de L. **Coordenação pedagógica na educação infantil: trabalho e identidade de profissional na rede municipal de ensino de Goiânia**. 2007, 290f. Tese [Doutorado em Educação] – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2007.

ALVES, Fábio Tomaz. **O processo de avaliação das crianças no contexto da educação infantil**. 2011. [dissertação-mestrado] Florianópolis, SC: Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2011.

BRASIL, LDB. Lei 9394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em < www.planalto.gov.br >. Acesso em: 25 Jun 2014.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. CONSELHO Nacional de Educação/CNE, Câmara de Educação Básica/CEB. Parecer CNE/CEB nº. 20.11/11/2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9769-diretrizescurriculares-2012&category_slug=janeiro-2012-pdf&Itemid=30192> Acesso em 25 Jun 2014.

BARBOSA, I. G. Prática pedagógica na educação infantil. IN: OLIVEIRA, D. A., DUARTE, A. M. C., VIEIRA, I. M.T., **DICIONÁRIO trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte. UFMG/ Faculdade de Educação, 2010. Disponível em <<http://www.gestrado.net.br/pdf/302.pdf>> Acesso em 23 de Ago 2014.

BARBOSA, M.C.S.; HORN, M.G.S. Organização do espaço e do tempo na Educação Infantil. In: CRAIDY, Carmem, KAERCHER, Gládis E. **Educação Infantil: pra que te quero?** Porto Alegre: Artmed, 2001.

BENJAMIM, Walter. Obras escolhidas. Vol. 1. **Magia e técnica, arte e política. Ensaio sobre literatura e história da cultura.** Prefácio de Jeanne Marie Gagnebin. São Paulo: Brasiliense, 1987.

BOLZAN, Dóris. P. V. **Formação de professores:** compartilhando e reconstruindo conhecimentos. Porto Alegre: Mediação, 2009.

CORSINO, Patrícia (Org) **Educação Infantil cotidianos e políticas.** Campinas SP. Autores Associados, 2012.

DIAS, F. R. T. de S. e FARIA, V. L. B. de. **Currículo na Educação Infantil:** diálogo com os elementos da Proposta Pedagógica. São Paulo: Scipione, 2007.

DUARTE, Newton. **Vigotski e o “aprender a aprender”:** crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana/Newton Duarte- Campinas, SP. Autores Associados, 2001.

FRANCO, M. A. S., (2005). **Pedagogia da pesquisa-ação.** Educação e Pesquisa, São Paulo: v. 31, n. 3, p. 483-502, set/dez.

Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v31n3/a11v31n3.pdf>> Acesso em 12 de maio de 2015.

FRANCO, M. A. R. S. A. Anais. Pedagogia da pesquisa-ação. In: **Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino**, Endipe 12, 2004, Curitiba. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v31n3/a11v31n3>> Acesso em 18 de agosto de 2015

FREIRE, Madalena. O registro e a reflexão do educador. In: _____ (Coord.) **Observação, registro, reflexão:** Instrumentos metodológicos I. São Paulo: Espaço Pedagógico, 1996.

GÓES, Maria Cecília. A natureza social do desenvolvimento psicológico. In: **Cadernos CEDES** – Centro de Estudos Educação e Sociedade – Pensamento e Linguagem: estudos na perspectiva da psicologia soviética. São Paulo: Papyrus, 1991, Disponível em: <<http://www.portaleducacao.com.br/pedagogia/artigos/3820/desenvolvimento-psicologico-segundo-vygotsky-papel-da-educacao-1>> Acesso em 14 de setembro de 2015.

PROPOSTA Pedagógica do Departamento de Educação Infantil do CEPAE-UFG. Goiânia, 2015.

HERBERTZ, Dirce Hechler. **Diários de aula:** refletindo as dimensões pedagógicas das professoras de educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

KRAMER, S.; LEITE, M. I (orgs). **Infância:** fios e desafios da pesquisa. Campinas, SP: Papirus, 1996.

LEONTIEV, A. N. **O desenvolvimento do psiquismo.** São Paulo: Centauro, 2004.

LIBÂNEO, J. C. **Didática.** São Paulo: Editora Cortez, 1991.

LOPES, Amanda C. Teagno . **Educação Infantil e registros de práticas.** São Paulo: Cortez, 2009.

LURIA, A. R.; VIGOTSKI, L. S. e LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** São Paulo: Icone, 1988.

LUCK, Heloisa. **A escola participativa: o trabalho do gestor escolar.** São Paulo: Cortez, 2002.

MARQUES, A. C. T. L. **A construção de práticas de registro e documentação no cotidiano do trabalho pedagógico da educação infantil.** 2010. [tese-doutorado] São Paulo: Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2010.

MARX, K. e ENGELS, F. **Obras escolhidas, t. 1.** Moscovo: Edições Progresso Lisboa, Editora Avante, 1982.

MARX, K. **A Ideologia alemã.** São Paulo: Boitempo editorial, 2011.

MENEGOLLA, M.; SANT'ANNA, I. M. **Por que planejar? Como Planejar? Currículo - Área-Aula.** Petrópolis: Vozes, 2001.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (ORG), DESLANDES, Ferreira, NETO Otávio Cruz, GOMES, Romeu. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis. Editora Vozes, 1996.

MIRANDA, Marília Gouveia, REZENDE, Anita Azevedo. Sobre a pesquisa-ação na educação e as armadilhas do praticismo. **Revista Brasileira de Educação** Rev. Bras. Educ. vol.11 nº 33 Rio de Janeiro. Set./Dec. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782006000300011> Acesso em 14 de abril de 2015.

OLIVEIRA, Z. de M. *et al.* **Creches: Crianças, faz de conta & cia**. Petrópolis: Vozes, 1996.
OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia e FORMOSINHO, João. **A formação em contexto: uma estratégia de integração**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

OSTETTO, E. L. **Encontros e encantamentos na educação infantil: partilhando experiências de estágio**. Campinas-SP: Papirus, 2000.

PETRONI, A. P. e SOUZA, V. L. T. **As relações na escola e a construção da autonomia: um estudo da perspectiva da Psicologia**. 2010. *Psicologia & Sociedade*, 22(2), p.355-364. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/psoc/v22n2/16.pdf>> Acesso em 16 de agosto de 2015.

REDIN, M. M. Planejamento na educação infantil com um fio de linha e um pouco de vento. In: REDIN, E.; MULLER, F.; REDIN, M.M. ; (Orgs) **Infâncias: cidades e escolas amigas das crianças**. Porto Alegre: Mediação, 2007.

ROCHA, Eloisa Acires Candal. **A pesquisa em Educação Infantil no Brasil: Trajetória Recente e Perspectivas de Consolidação de uma Pedagogia**. 1999. **Tese [Doutorado em Educação]**. UFSC/CED/NUP, Florianópolis, 1999.

RODRIGUES, S.A.; GARMS, G.M.Z. Intencionalidade da ação educativa na educação infantil: a importância da organização do tempo e do espaço das atividades. **Nuances:**

Estudos sobre Educação, Presidente Prudente, FCT/UNESP, ano XIII, v. 14, n.15, jan/dez, 2007.

SACRISTAN, J. Gimeno. A avaliação no Ensino. In: SACRISTAN, J. Gimeno: Gómez A. I. Perez. **Compreender e Transformar o Ensino**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SOUZA, Luciene Matos de. **Desenvolvimento profissional de professor(a) e flexibilidade na Educação Infantil: Diário de aula e reflexão da ação**. Dissertação [Mestrado em Educação] Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2011.

TRIPP, D., (2005). **Pesquisa-ação: uma introdução metodológica**. Educação e Pesquisa, São Paulo: v. 31, n.3, p. 443-466, set/dez. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v31n3/a09v31n3.pdf>> Acesso em: 21 de outubro de 2015.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 2006.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

VASCONCELLOS, C. dos S. **Planejamento: projeto de ensino-aprendizagem e projeto político-pedagógico**. São Paulo: Libertad, 2000.

VIGOTSKI, Lev Semenovith. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch; LURIA, Alexander Romanovich. **Estudos sobre a história do comportamento: O macaco, o primitivo e a criança**. Trad. Lolio Lourenço de Oliveira. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VIGOTSKI, L. Semenovith. **Imaginação e criatividade na infância**. São Paulo: Martins Fontes, 2014.

WARSCHAUER, Cecília. **A roda e o registro**: uma parceria entre professor, alunos e conhecimento. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.

WIGGERS, Verena. Estratégias pertinentes à ação pedagógica. In: **Diretrizes educacionais pedagógicas a educação infantil**. Florianópolis, SME/PMF/Prelo Gráfica e Editora, 2010. Disponível em: <http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/12_05_2010_15.24.41.03c7e67bbe979ef30c2efe7d1db1468a.pdf> Acesso em 13 de maio de 2015.

ZABALZA, Miguel Angel. **Diários de aula** – Contributo para o estudo dos dilemas práticos dos professores. Porto Alegre: Porto Editora, 1994.

PETRONI, A. P. e SOUZA, V. L. T. (2010). **As relações na escola e a construção da autonomia**: um estudo da perspectiva da Psicologia. São Paulo: Psicologia & Sociedade, 22(2), p. 355-364.

REDIN, M. M. Planejamento na educação infantil com um fio de linha e um pouco de vento. In: REDIN, E.; MULLER, F.; REDIN, M.M. ; (orgs) **Infâncias**: cidades e escolas amigas das crianças. Porto Alegre: Mediação, 2007.

ROCHA, Eloisa Acires Candal. **A pesquisa em Educação Infantil no Brasil**: Trajetória Recente e Perspectivas de Consolidação de uma Pedagogia. Florianópolis: UFSC/CED/NUP, 1999. (Tese)

RODRIGUES, S. A.; GARMS, G.M.Z. Intencionalidade da ação educativa na educação infantil: a importância da organização do tempo e do espaço das atividades. **Nuances**: Estudos sobre Educação, Presidente Prudente, FCT/UNESP, ano XIII, v. 14, n.15, jan/dez, 2007.

SACRISTAN, J. Gimeno. A avaliação no Ensino. In: SACRISTAN, J. Gimeno: Gómez A. I. Perez **Compreender e Transformar o Ensino**. Porto Alegre/RS: Artmed, 1998.

SOUZA, Luciene Matos de. **Desenvolvimento profissional de professor(a) e flexibilidade na Educação Infantil: Diário de aula e reflexão da ação.** [dissertação-mestrado] Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2011.

TRIPP, D., (2005). **Pesquisa-ação: uma introdução metodológica.** Educação e Pesquisa, São Paulo: v. 31, n.3, p. 443-466, set/dez.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação.** São Paulo: Atlas, 2006.

_____. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação.** São Paulo: Atlas, 1987.

VASCONCELLOS, C. dos S. **Planejamento: projeto de ensino-aprendizagem e projeto político-pedagógico.** São Paulo: Libertad, 2000.

VIGOTSKI, Lev Semenovith. **Pensamento e linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 1996.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch; LURIA, Alexander Romanovich. **Estudos sobre a história do comportamento: O macaco, o primitivo e a criança.** Trad. Lolio Lourenço de Oliveira. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

VYGOTSKY, L. S. **Obras escogidas.** Madrid: Visor, 1995, t. III.

_____. **A formação social da mente.** 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____. **Imaginação e criação na infância.** São Paulo: Editora Ática, 2009.

_____. **Imaginação e criatividade na infância.** São Paulo: Martins Fontes, 2014.

WARSCHAUER, Cecília. **A roda e o registro: uma parceria entre professor, alunos e conhecimento.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.

WIGGERS, Verena. **Estratégias pertinentes à ação pedagógica**. In: Diretrizes educacionais pedagógicas a educação infantil. Florianópolis, SME/PMF/Prelo Gráfica e Editora Ltda, 2010.

ZABALZA, Miguel Angel. **Diários de aula** – Contributo para o estudo dos dilemas práticos dos professores. Porto Alegre: Porto Editora, 1994.

APÊNDICES



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
CENTRO DE ENSINO E PESQUISA APLICADA À EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO NA EDUCAÇÃO BÁSICA
MESTRADO PROFISSIONAL



CARTA DE ANUÊNCIA

Of. s/n

Goiânia, 25 de junho de 2014.

Senhora Diretora,

Pelo presente, solicitamos a Vossa Senhoria **autorização** para que eu, **Rafaela de Morais Ramos**, pesquisadora responsável pela pesquisa "Planejamento, registro e avaliação: instrumentos que ressignificam a prática docente na Educação Infantil" possa desenvolvê-la no Departamento de Educação Infantil do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação – CEPAE/ UFG. A pesquisa será desenvolvida tendo o método dialético como norteador e se configura como uma pesquisa etnográfica. Tem como objetivo geral compreender se o professor vincula criticamente o que planeja, executa e registra de modo a utilizá-los como instrumentos de análise e avaliação do seu fazer pedagógico.

Para tanto, necessitaremos realizar consultas a documentos no âmbito da Secretaria Pedagógica e Administrativa desse Departamento, sendo eles a Proposta Política Pedagógica da instituição, assim como os planejamentos e registros dos (as) professores (as) dos Agrupamentos III e IV. Serão necessárias entrevistas com os (as) professores (as) do Agrupamento IV, o (a) coordenador (a) do turno vespertino e o (a) diretor (a) da instituição, a fim de subsidiar a pesquisa empírica que ocorrerá no período de três meses.

Gostaríamos de salientar a importância dessa pesquisa para que compreendamos de que forma o professor percebe a relação entre o planejamento e o registro, e se a instituição de Educação Infantil favorece condições para que os registros reflexivos qualifiquem a prática docente.

Colocamo-nos à sua disposição para quaisquer esclarecimentos.

Nestes Termos,

Solicitamos e Aguardamos Deferimentos.

Pesquisadora: Rafaela de Morais Ramos

Professora Orientadora: Profª Drª. Sônia Santana da Costa

À Profª Drª

Maria José Oliveira de Faria Almeida

Diretora do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação - CEPAE



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
CENTRO DE ENSINO E PESQUISA APLICADA À EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO NA EDUCAÇÃO BÁSICA
MESTRADO PROFISSIONAL



TERMO DE ANUÊNCIA PARA AUTORIZAÇÃO DE PESQUISA

Solicitamos autorização institucional para realização da pesquisa intitulada **PLANEJAMENTO, REGISTRO E AVALIAÇÃO: INSTRUMENTOS QUE RESSIGNIFICAM A PRÁTICA DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL**. A ser realizada no Departamento de Educação Infantil do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação – CEPAE/ UFG , tendo como objetivo geral compreender se o professor vincula criticamente o que planeja, executa e registra de modo a utilizá-los como instrumentos de análise e avaliação do seu fazer pedagógico.

Para tanto necessitamos ter acesso às informações disponíveis na Secretaria Pedagógica e Administrativa deste Departamento e realizar entrevistas com os (as) professores (as) dos Agrupamentos III e IV, o (a) coordenador (a) do turno vespertino e o (a) diretor (a) da instituição, a fim de subsidiar a pesquisa empírica que ocorrerá no período de três meses. Ao mesmo tempo, pedimos autorização para que o nome desta instituição possa constar no relatório final bem como em futuras publicações na forma de artigo científico.

Ressaltamos que os dados coletados serão mantidos em absoluto sigilo de acordo com a Resolução do Conselho Nacional de Saúde (CNS/MS) 466/12 que trata da Pesquisa envolvendo Seres Humanos. Salientamos ainda que tais dados sejam utilizados tão somente para realização deste estudo.

Na certeza de contarmos com a colaboração e empenho desta Diretoria, agradecemos antecipadamente a atenção, ficando à disposição para quaisquer esclarecimentos que se fizerem necessários.

Goiânia, 25 de junho de 2014.

Rafaela de Moraes Ramos

Pesquisadora Responsável do Projeto

Concordamos com a solicitação

Não concordamos com a solicitação

Coordenadora do Departamento de Educação Infantil/Cepae UFG

TERMO DE COMPROMISSO ASSINADO PELOS PESQUISADORES**PROJETO: PLANEJAMENTO, REGISTRO E AVALIAÇÃO: INSTRUMENTOS QUE
RESSIGNIFICAM A PRÁTICA DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Termo de Compromisso: Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas complementares. Comprometo-me a utilizar os materiais e dados coletados exclusivamente para os fins previstos no protocolo e a publicar os resultados sejam eles favoráveis ou não.

Aceito as responsabilidades pela condução científica do projeto acima. Tenho ciência que essa folha será anexada ao projeto devidamente assinada por todos os responsáveis e fará parte integrante da documentação do mesmo.

Membros:

Rafaela de Moraes Ramos

CPF: 015.316.591-01

(Pesquisadora)

Sônia Santana da Costa

CPF: 227861121-68

(Orientadora)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TALE

Você/Sr./Sra. está sendo convidado(a) a participar, como voluntário(a), da pesquisa intitulada “**PLANEJAMENTO, REGISTRO E AVALIAÇÃO**: instrumentos que ressignificam a prática docente na Educação Infantil”. Meu nome é Rafaela de Moraes Ramos, sou a pesquisadora responsável e minha área de atuação é Ensino Básico. Após receber os esclarecimentos e as informações a seguir, se você aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está impresso em duas vias, sendo que uma delas é sua e a outra pertence a pesquisadora responsável. Esclareço que em caso de recusa na participação, você não será penalizado(a) de forma alguma. Mas, se aceitar participar, as dúvidas *sobre a pesquisa* poderão ser esclarecidas pela pesquisadora responsável, via e-mail rafaelademorais@gmail.com e, inclusive, sob forma de ligação a cobrar, através do(s) seguinte(s) contato(s) telefônico(s): (62.)8487-9169/(62) 3205-3902. Ao persistirem as dúvidas *sobre os seus direitos* como participante desta pesquisa, você também poderá fazer contato com o **Comitê de Ética em Pesquisa** da Universidade Federal de Goiás, no telefone (62)3521-1215.

1. Informações Importantes sobre a Pesquisa:

A pesquisa “**PLANEJAMENTO, REGISTRO E AVALIAÇÃO**: instrumentos que ressignificam a prática docente na Educação Infantil” será desenvolvida no Departamento de Educação Infantil do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada a Educação- CEPAE/UFG. A pesquisa será realizada tendo o método dialético como norteador e se configura como uma pesquisa etnográfica. Tem como objetivo geral compreender se o professor vincula criticamente o que planeja, executa e registra de modo a utilizá-los como instrumentos de análise e avaliação do seu fazer pedagógica.

Para tanto, necessitamos realizar consultas a documentos no âmbito da Secretaria Pedagógica e Administrativa desse Departamento, sendo eles a Proposta Político Pedagógica da Instituição, assim como os planejamentos e registros dos (as) professores (as) do grupo IV, o (a) coordenador (a) do turno vespertino e o (a) diretor da instituição, a fim de subsidiar a pesquisa empírica que ocorrerá no período de três meses.

Gostaríamos de salientar a importância dessa pesquisa para que compreendamos de que forma o professor percebe a relação entre o planejamento e o registro, e se a instituição de Educação Infantil favorece condições para que os registros e reflexões qualifiquem a prática docente.

1.2 Consentimento da Participação da Pessoa como Sujeito da Pesquisa:

Eu,, inscrito(a) sob o RG/ CPF/ n.º de matrícula, abaixo assinado, concordo em participar do estudo intitulado “**PLANEJAMENTO, REGISTRO E AVALIAÇÃO**: instrumentos que ressignificam a prática docente na Educação Infantil” . Informo ter mais de 18 anos de idade, e destaco que minha participação nesta pesquisa é de caráter voluntário. Fui, ainda, devidamente informado(a) e esclarecido(a), pelo pesquisador(a) responsável Rafaela de Moraes Ramos, sobre a pesquisa, os procedimentos e métodos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação no estudo. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade. Declaro, portanto, que concordo com a minha participação no projeto de pesquisa acima descrito.

Goiânia, de de

Assinatura por extenso do(a) participante

Assinatura por extenso do(a) pesquisador(a) responsável

Assinatura por extenso do(a) orientador (a) da pesquisa.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
CENTRO DE ENSINO E PESQUISA APLICADA À EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO NA EDUCAÇÃO BÁSICA
MESTRADO PROFISSIONAL



Roteiro para entrevista com os professores dos agrupamentos Macaco-prego e Tamanduá

Departamento de Educação Infantil CEPAE-UFG

- 1- Sexo e Idade
- 2- Formação
- 3- Tempo na Educação Infantil
- 4- Situação funcional: (efetivo, bolsista, contrato)
- 5- Existe um modelo de planejamento a ser seguido na instituição em que atua? Se sim, qual ou quais pessoas participaram na criação do modelo que você utiliza?
- 6- Qual é a frequência de elaboração do planejamento diário?
- 7- O planejamento diário é realizado individualmente, coletivamente ou em pares? Descreva o processo de elaboração dos planejamentos diários.
- 8- Os planejamentos e registros são feitos na instituição, ou o professor faz fora do horário de trabalho?
- 9 – Descreva os itens do seu planejamento, do registro e do conselho avaliativo:
- 10- O registro faz parte do planejamento diário? Descreva como acontecem os registros na instituição:
- 11- Quais referências ou fontes de pesquisas são utilizadas para construir o seu planejamento e seus registros?
- 12- O planejamento, os registros e a avaliação exercem influencia em sua prática docente? Se sim, de que forma?

Muito obrigada por sua colaboração!



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS



CENTRO DE ENSINO E PESQUISA APLICADA À EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO NA EDUCAÇÃO BÁSICA
MESTRADO PROFISSIONAL

Roteiro para entrevista com a coordenadora

- 1- Sexo e idade
- 2 - Formação
- 3-Tempo na Educação Infantil:
- 4- Situação funcional: (efetivo, bolsista, contrato)
- 5- Existe um modelo/roteiro de planejamento, de registro e de avaliação a ser seguido no DEI? Se sim, por quem e como ele foi criado?
- 6- Qual é a frequência de elaboração do planejamento diário?
GRUPOS:
AREAS DE EXPERIENCIA:
- 7- Como você percebe a relação entre os professores e estes instrumentos? É burocrático, ou eles compreendem a importância e a função de cada um deles?
- 8- Os planejamentos e registros são feitos na instituição, ou o professor faz fora do horário de trabalho?
- 9 – .Existe um acompanhamento, orientação ou supervisão destes instrumentos?
- 10- Você percebe alguma fragilidade nestes instrumentos ao ler/acompanha-los?
- 11- Quais referências e fontes de pesquisas os professores utilizam para construir o seu planejamento e os registros?
- 12- O planejamento, os registros e as avaliações exercem influência na prática dos professores? Se sim, de que forma?
- 13- Como você percebe a articulação entre os três instrumentos?

Muito obrigada por sua colaboração!



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS



CENTRO DE ENSINO E PESQUISA APLICADA À EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO NA EDUCAÇÃO BÁSICA
MESTRADO PROFISSIONAL

Questionário com todos os educadores

Departamento de Educação Infantil / CEPAE-UFG

- 1- Sexo: Masculino () Feminino ()
- 2- Idade: _____
- 3- Formação: _____

- 4- Tempo na Educação Infantil: _____
- 5- Situação funcional: Estágio () Bolsista () Efetivo ()
- 6- O planejamento, os registros e a avaliação das crianças exercem influencia em sua prática docente? Se sim, de que forma?

- 7- Como você percebe a articulação entre o planejamento, registro e a avaliação?

- 8 - Os planejamentos, registros e a avaliação são feitos na instituição, ou o professor faz fora do horário de trabalho?

M

Muito obrigada por sua colaboração!

ANEXOS

PLANEJAMENTO DA PROFESSORA PESQUISADORA

PLANEJAMENTO SEMANAL GRUPO TAMANDUÁ (crianças com idades entre 4 e 5 anos) VESPERTINO
- 18 A 22 DE MAIO DE 2015

Educadores Vespertino: Antônia. Professora-pesquisadora e Rubens

18/05/2015 Segunda-feira	19/05/2015 Terça-feira	20/05/2015 - Quarta-feira	21/05/2015 Quinta-feira	22/05/2015 Sexta-feira
12h às 13h30min - Chegada de crianças; atividades livres no pátio com opções de massinha;	13h - Chegada de crianças atividades livres no pátio ORGANIZAÇÃO PARA SAÍDA RODA DE CONVERSA SOBRE OS COMBINADOS PARA O PASSEIO.	12h às 13h30min - Chegada de crianças; atividades livres no pátio com opções de corre cotia.	13h - Chegada de crianças atividades livres no pátio com opções corrida de motoca.	12h às 13h30min - Chegada de crianças; atividades livres no pátio com opções recorte de revistas.
13h30min as 14h30min - Ludoteca (momento concentração) - Oferecer opções com brinquedos de encaixe; Roda do Grupo: - Cantar a música do "Tamanduá de papo amarelo"; - Leitura do livro: Rita, não grita!, de Flávia Muniz -Problematizar a história do livro. Obs.: Banho para as crianças que necessitarem.	PASSEIO DO GRUPO TAMANDUÁ AO PARQUE BOSQUE DOS BURITIS.	13h30min as 14h30min - Ludoteca (momento concentração) - Oferecer opções com brinquedos quebra-cabeça; Roda do Grupo: - Cantar a música do "Tamanduá de papo amarelo"; - Roda de histórias, as crianças irão contar a história dos livros que levaram para casa, utilizando fantoches. Obs.:Banho para as crianças que necessitarem.	13h30min as 14h30min - Ludoteca (momento concentração) - Oferecer opções com brinquedos de jogo da memória; Roda do Grupo: - Cantar a música do "Tamanduá de papo amarelo"; - - Leitura do livro: Qual é o grande segredo?, de Lurie e Marc. Obs.: Banho para as crianças que necessitarem.	13h30min as 14h30min - Ludoteca (momento concentração) - Oferecer opções com brinquedos de modelar massinha; Roda do Grupo: - Cantar a música do "Tamanduá poiô", - Propor a dança com o rabo verde feito com fitilho. Obs.: Banho para as crianças que necessitarem.
14h30min às 15h - Higienização e Lanche das crianças		14h30min às 15h - Higienização e Lanche das Crianças	14h30min às 15h - Higienização e Lanche das crianças	14h30min às 15h - Higienização e Lanche das crianças
15h às 15h15min - Higienização: Trazer fio dental para as crianças usarem no banheiro.		15h às 15h15min Higienização: Cantar a música "Escova os dentinhos em ritmos diferentes".	15h às 15h15min - Higienização: Trazer fio dental para as crianças usarem no banheiro.	15h às 15h15min Higienização: Cantar a música "Escova os dentinhos em ritmos diferentes".
15h às 15h15min - Brincadeiras livres no pátio		15h às 15h15min - Brincadeiras livres no pátio	15h às 15h15min - Brincadeiras livres no pátio	15h às 15h15min - Brincadeiras livres no pátio
15h20min às 16h - Atividade de grupo: - Pintura das flores com cotonete;		15h20min às 16h - Atividade de grupo: Capoeira	15h20min às 16h - Atividade de grupo: - Lembrar a leitura do livro: Qual é o grande segredo?, de Lurie e Marc. Realizar um TEXTO COLETIVO recontando a história.	15h20min às 16h - Atividade de grupo: - Confeção do Tamanduá Poiô com prendedor. Pintaremos com cola colorida.
16 h às 16h30min - Atividade de área: B e B	16h às 16h30min - RETORNO DO PASSEIO	16h às 16h30min - Atividade de área: ARTES	16h às 16h30min - Atividade de área: MUSICA	16 h às 16h30min - Atividade de área: ATIVIDADE COLETIVA COM O GRUPO MACACO-PREGO (será realizada a filmagem de acordo com o projeto Eureca)
16h45min - Lanche ou	16h45min - Lanche ou sopa	16h45min - Lanche ou sopa	16h45min - Lanche ou	16h45min - Lanche

sopa			sopa	ou sopa
17h30min - encerramento do turno – parquinho	17h30min - encerramento do turno – parquinho	17h30min - encerramento do turno – parquinho	17h30min - encerramento do turno – parquinho	17h30min - encerramento do turno – parquinho
18/05/2015 Segunda-feira	19/05/2015 Terça-feira	20/05/2015 – Quarta-feira	21/05/2015 Quinta-feira	22/05/2015 Sexta-feira
12h às 13h30min - Chegada de crianças; atividades livres no pátio com opções de massinha:	13h - Chegada de crianças atividades livres no pátio ORGANIZAÇÃO PARA SAÍDA RODA DE CONVERSA SOBRE OS COMBINADOS PARA O PASSEIO.	12h às 13h30min - Chegada de crianças; atividades livres no pátio com opções de corre cotia.	13h - Chegada de crianças atividades livres no pátio com opções corrida de motoca.	12h às 13h30min - Chegada de crianças; atividades livres no pátio com opções recorte de revistas.
13h30min as 14h30min – Ludoteca (momento concentração) - Oferecer opções com brinquedos de encaixe; Roda do Grupo: - Cantar a música do “Tamanduá de papo amarelo”; - Leitura do livro: Rita, não grita!, de Flávia Muniz -Problematizar a história do livro. Obs.: Banho para as crianças que necessitarem.	PASSEIO DO GRUPO TAMANDUÁ AO PARQUE BOSQUE DOS BURITIS.	13h30min as 14h30min – Ludoteca (momento concentração) - Oferecer opções com brinquedos quebra-cabeça; Roda do Grupo: - Cantar a música do “Tamanduá de papo amarelo”; - Roda de histórias, as crianças irão contar a história dos livros que levaram para casa, utilizando fantoches. Obs.:Banho para as crianças que necessitarem.	13h30min as 14h30min – Ludoteca (momento concentração) - Oferecer opções com brinquedos de jogo da memória; Roda do Grupo: - Cantar a música do “Tamanduá de papo amarelo”; - - Leitura do livro: Qual é o grande segredo?, de Lurie e Marc. Obs.: Banho para as crianças que necessitarem.	13h30min as 14h30min – Ludoteca (momento concentração) - Oferecer opções com brinquedos de modelar massinha; Roda do Grupo: - Cantar a música do “Tamanduá poiô”, - Propor a dança com o rabo verde feito com fitilho. Obs.: Banho para as crianças que necessitarem.
14h30min às 15h – Higienização e Lanche das crianças		14h30min às 15h – Higienização e Lanche das Crianças	14h30min às 15h – Higienização e Lanche das crianças	14h30min às 15h – Higienização e Lanche das crianças
15h às 15h15min – Higienização: Trazer fio dental para as crianças usarem no banheiro.		15h às 15h15min Higienização: Cantar a música "Escova os dentinhos em ritmos diferentes".	15h às 15h15min – Higienização: Trazer fio dental para as crianças usarem no banheiro.	15h às 15h15min Higienização: Cantar a música "Escova os dentinhos em ritmos diferentes".
15h às 15h15min – Brincadeiras livres no pátio		15h às 15h15min – Brincadeiras livres no pátio	15h às 15h15min – Brincadeiras livres no pátio	15h às 15h15min – Brincadeiras livres no pátio
15h20min às 16h – Atividade de grupo: - Pintura das flores com cotonete;		15h20min às 16h – Atividade de grupo: Capoeira	15h20min às 16h – Atividade de grupo: - Lembrar a leitura do livro: Qual é o grande segredo?, de Lurie e Marc. Realizar um TEXTO COLETIVO recontando a história.	15h20min às 16h – Atividade de grupo: - Confeção do Tamanduá Poiô com prendedor. Pintaremos com cola colorida.
16 h às 16h30min – Atividade de área: B e B	16h às 16h30min – RETORNO DO PASSEIO	16h às 16h30min – Atividade de área: ARTES	16h às 16h30min – Atividade de área: MUSICA	16 h às 16h30min – Atividade de área: ATIVIDADE COLETIVA COM O GRUPO MACACO-PREGO (será realizada a filmagem de acordo com o projeto Eureca)
16h45min – Lanche ou sopa	16h45min – Lanche ou sopa	16h45min – Lanche ou sopa	16h45min – Lanche ou sopa	16h45min – Lanche ou sopa

<u>17h30min</u> - encerramento do turno - parquinho				
---	---	---	---	---

PLANEJAMENTO DA PROFESSORA ANTÔNIA

PLANEJAMENTO SEMANAL GRUPO TAMANDUÁ (Crianças com idade entre 4 e 5 anos)

VESPERTINO - 22 A 26 DE JUNHO DE 2015

Educadores Vespertino: Antônia, Professora Pesquisadora, Rubens

22/06/2015 Segunda-	23/06/2015 Terça-feira	24/06/2015 - Quarta-feira	25/06/2015 Quinta-feira	26/06/2015 Sexta-feira
<u>12h às 13h30min</u> - Chegada de crianças; atividades livres no pátio com opções de massinha.	<u>13h</u> - Chegada de crianças atividades livres no pátio com opções de desenho com giz de cera.	<u>12h às 13h30min</u> - Chegada de crianças; atividades livres no pátio com opções de recorte de revistas.	<u>13h</u> - Chegada de crianças atividades livres no pátio com opções de aviões de papel.	<u>12h às 13h30min</u> - Chegada de crianças; atividades livres no pátio com opções de recorte de revistas.
<u>13h30min as 14h30min</u> - Ludoteca (momento concentração) - Oferecer opções com brinquedos de encaixe; Roda do Grupo: - Conversar sobre a tarde explicando as atividades e fazendo/recordando os combinados do Grupo Tamanduá; - Desenho com lápis aquarela / Rodrigo Godá. Obs.: Banho para as crianças que necessitarem.	<u>13h30min as 14h30min</u> - Ludoteca (momento concentração) - Oferecer opções com brinquedos de casinha; Roda do Grupo: - Conversar sobre a tarde explicando as atividades e fazendo/recordando os combinados do Grupo Tamanduá; - Contação de história "Qual é o grande segredo?" -Problematizar a história do livro. Obs.: Banho para as crianças que	<u>13h30min as 14h30min</u> - Ludoteca (momento concentração) - Oferecer opções com brinquedos de quebra-cabeça; Roda do Grupo: - Conversar sobre a tarde explicando as atividades e fazendo/recordando os combinados do Grupo Tamanduá; - Contação de história "Faca sem ponta, galinha sem pé". de Ruth Rocha. -Problematizar a história do livro. Obs.: Banho para as crianças que	<u>13h30min as 14h30min</u> - Ludoteca (momento concentração) - Oferecer opções com massinha; Roda do Grupo: - Conversar sobre a tarde explicando as atividades e fazendo/recordando os combinados do Grupo Tamanduá; -Desenho do corpo das crianças em papel pardo, analisando as partes do corpo e as diferenças entre meninos e meninas (retomar o livro "Qual é o grande segredo?") - Obs.: Banho para as crianças que	<u>13h30min as 14h30min</u> - Ludoteca (momento concentração) - Oferecer opções com toquinho de madeira. Roda do Grupo: - - Conversar sobre a tarde explicando as atividades e fazendo/recordando os combinados do Grupo Tamanduá; -Problematizar a história do livro sobre gênero. Obs.: Banho para as crianças que
<u>14h30min às 15h</u> - Higienização e Lanche das crianças	<u>14h30min às 15h</u> - Higienização e Lanche das crianças	<u>14h30min às 15h</u> - Higienização e Lanche das crianças	<u>14h30min às 15h</u> - Higienização e Lanche das crianças refeição normal	<u>14h30min às 15h</u> - Higienização e Lanche das crianças refeição normal
<u>15h às 15h15min</u> - Brincadeiras livres no pátio	<u>15h às 15h15min</u> - Brincadeiras livres no pátio	<u>15h às 15h15min</u> - Brincadeiras livres no pátio	<u>15h às 15h15min</u> - Brincadeiras livres no pátio	<u>15h às 15h15min</u> - Brincadeiras livres no pátio
<u>15h20min às 16h</u> - Atividade de grupo: -Exploração da obra de Rodrigo Godá: O robô. -A atividade acontecerá na SALA DE ARTES. Finalizar junto com as crianças o robô já iniciado na semana anterior.	<u>15h20min às 16h</u> - Atividade de grupo: - PASSEIO AO MELIPONÁRIO - CEPAE.	<u>15h20min às 16h</u> - Atividade de grupo: - CAPOEIRA	<u>15h20min às 16h</u> - Atividade de grupo: - Ida a piscina da FEFD;	<u>15h20min às 16h</u> - Atividade de grupo: - Apreciar as obras de arte de meninos e meninas, pedir para cada criança pintar com lápis aquarela uma menina e um menino.
<u>16 h às 16h30min</u> - Atividade de área: MÚSICA	<u>16 h às 16h30min</u> - Atividade de área: PASSEIO AO MELIPONÁRIO - CEPAE.	<u>16 h às 16h30min</u> - Atividade de área: LINGUAGEM	<u>16 h às 16h30min</u> - Atividade de área: BRIQUEDOS E BRINCADEIRAS PASSEIO A FEFD.	<u>16 h às 16h30min</u> - Atividade de área: ARTES
<u>16h45min</u> - Lanche ou sopa	<u>16h45min</u> - Lanche ou sopa	<u>16h45min</u> - Lanche ou sopa	<u>16h45min</u> - Lanche ou sopa	<u>16h45min</u> - Lanche ou sopa

17h30min - encerramento do turno - parquinho				
--	--	--	--	--

PLANEJAMENTO DA PROFESSORA BERENICE

PLANEJAMENTO SEMANAL Macaco-prego - G3

(Crianças com idades entre 3 e 4 anos)

VESPERTINO 23 a 27 de março – Ano 2015

Educadores do Grupo 3 vespertino: Berenice, Eduardo e Anita

(segunda-feira) 23 de março	(terça-feira) 24 de março
<p>Área de Brinquedos e Brincadeiras Reservar sala de artes para as 15:00 horas <u>12:15h às 13:15h - Entrada das crianças - turno vespertino</u></p> <p>Objetivos e ações propostas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Reunir as crianças em uma das salas (artes, leitura e/ou música) - Orientar as crianças quanto ao calçado e o local de guarda-lo (chinelódromo - caixa para colocar os chinelos e/ou sandálias e tênis na sala de música) - Proporcionar espaços (atividades) às crianças em diferentes cantinhos do pátio e salas. (promover o diálogo, a escuta e o olhar específico para as situações e necessidades em coletividade; promover brincadeiras, leituras, atitudes de cooperação, interação e socialização; proporcionar o oferecimento de atividades em diferentes espaços do pátio 1 e 2) - Verificar a quantidade e o nome das crianças presentes. - Verificar as condições do banheiro e a organização dos materiais. - Verificar com as educadoras do turno matutino quais as atividades realizadas, as ocorrências e necessidades das crianças entre outros encaminhamentos. - Oferecer água às crianças e o uso do banheiro. - Verificar necessidade do sono e do banho (caso os pais não compareçam). <p><u>12:45h às 13 horas: Hora do leite no refeitório. (as crianças que não quiserem o leite, convidar a beber água)</u> Lavar as mãos no refeitório para tomar o leite. Após o leite promover a limpeza da boca e das mãos.</p> <p><u>(Uma educadora irá organizar a sala de artes com tinta, pincéis, vasilhas com água, jornal, panos de limpeza)</u></p> <p>13h e 30 min - Acolhida - roda de musica no quiosque Promover a interação coletiva e reconhecimento dos colegas no espaço do DEI.</p> <p><u>13h e 50 min - Organização do espaço junto às crianças dos agrupamentos.</u> Além de guardarem os materiais que estão utilizando no momento, as crianças serão convidadas a promover a organização da sala de livros.</p> <p>Objetivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Promover o favorecimento da linguagem, da importância do cuidado com os livros, o que eles representam e do estabelecimento de regras para a realização de vivências e atividades propostas. <p>14 horas : Roda de conversa com as crianças após a organização da sala de livros. Rodinha na Ludoteca</p> <ul style="list-style-type: none"> - Para a organização da rodinha, promover a música da "Casa Amarela" com som e computador - Apresentação de todos com a brincadeira rimada utilizando o livro "Voce já viu?" <p>Você já viu uma macaca vestida</p>	<p>Área de Artes Reservar sala artes para as 15:30 e pátio 2 para as 16 horas <u>12:15h às 13:15h - Entrada das crianças - turno vespertino</u></p> <p>Objetivos e ações propostas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Reunir as crianças em uma das salas (artes, leitura e/ou música) - Orientar as crianças quanto ao calçado e o local de guarda-lo (chinelódromo - caixa para colocar os chinelos e/ou sandálias e tênis na sala de música) - Proporcionar espaços (atividades) às crianças em diferentes cantinhos do pátio e salas. (promover o diálogo, a escuta e o olhar específico para as situações e necessidades em coletividade; promover brincadeiras, leituras, atitudes de cooperação, interação e socialização; proporcionar o oferecimento de atividades em diferentes espaços do pátio 1 e 2) - Verificar a quantidade e o nome das crianças presentes. - Verificar as condições do banheiro e a organização dos materiais. - Verificar com as educadoras do turno matutino quais as atividades realizadas, as ocorrências e necessidades das crianças entre outros encaminhamentos. - Oferecer água às crianças e o uso do banheiro. - Verificar necessidade do sono e do banho (caso os pais não compareçam). <p><u>12:45h às 13 horas: Hora do leite no refeitório. (as crianças que não quiserem o leite, convidar a beber água)</u> Lavar as mãos no refeitório para tomar o leite. Após o leite promover a limpeza da boca e das mãos.</p> <p><u>Uma educadora irá organizar o pátio 2 separando os objetos como colchonetes, e materiais para montar o ambiente para a atividade de ginastica e jogos simbólicos, levar fantasias para esse momento)</u></p> <p>13h e 50 min - Organização do espaço junto às crianças dos agrupamentos. Além de guardarem os materiais que estão utilizando no momento, as crianças serão convidadas a promover a organização da sala de livros.</p> <p>Objetivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Proporcionar escolha de livros por tamanho e o favorecimento da linguagem, da importância do cuidado com os livros, o que eles representam e do estabelecimento de regras para a realização de vivências e atividades propostas. <p>14 horas : Roda de conversa com as crianças após a organização da sala de livros.</p> <p>Rodinha na sala de livros. Para a organização da rodinha, promover a música "Cai cai balão"</p> <ol style="list-style-type: none"> 1 - Apresentação de todos com as fichas e o quadro de pregas. 2 - Proporcionar a fala das crianças sobre o que gostariam de fazer no dia. 3 - Contar a historia da Zélia 4 - Falar sobre a importância de semear boas relações. 5 - A partir dessa história promover um "plantio" de feijõezinhos no algodão <p>Objetivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Colher e registrar falas das crianças ao proporcionar a hora da novidade

<p>Com vestido de chita? Você já viu um canário belga Voando de asa delta? Você já viu o um jóquei pequenininho Montado no cavalo marinho Você já viu a banda de marrecos Tocando reco-reco?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Lembrar os combinados da rodinha - Sortear quem irá contar as novidades do final de semana. - Combinar o que faremos no dia e apresentar os livros para o projeto Hora do Conto e do Livro Literário, além do caderno que iremos preencher. Proporcionar a escolha dos livros - Falar sobre a atividade de pintura das sacolas para levar o livro e apresentar as sacolas de pano para as crianças - Falar sobre a atividade de brinquedos e brincadeiras que iremos realizar com todas as crianças do DEI - Perguntar o que elas gostariam de realizar no dia e problematizar situações caso haja imprevisto como a chuva. <p>Objetivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Colher e registrar falas das crianças ao proporcionar a hora da novidade - Relacionar a hora da novidade com os combinados, problematizando as situações. - Promover a organização das falas e a atitude de ouvir os colegas - Proporcionar a construção de regras a partir das questões: O que realizamos em diferentes ambientes aqui no DEI? No refeitório? Na ludoteca? No pátio 1? Na rodinha? Etc. <p>14:20 h – higienização para o lanche Ao chegar no banheiro, proporcionar uma conversa sobre o dia da água (22 de março) e a importância da água para nossas vidas. Registrar falas sobre esse assunto e a importância da água na higienização e na alimentação. Promover o uso do vaso e da higienização das mãos e a conversa sobre o uso do papel higiênico. - Problematizar: Como devemos cuidar da nossa saúde e do ambiente que estamos utilizando?</p> <p>Promover combinados com as crianças, considerando o respeito com o ambiente, com o uso da água, do sabão, do vaso e dos papeis higiênico e toalha. Orientar sobre a permanência do lanche sobre a mesa durante o momento no refeitório, mesmo que as crianças não queiram lanchar.</p> <p>Objetivo:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Proporcionar ambiente acolhedor e integrador entre as crianças do grupo com as outras crianças e educadoras, retomando alguns dos combinados para o refeitório e uso da pia e do vaso sanitário; o não uso de brinquedos e livros no banheiro. <p><i>(lanche dos educadores: 14:30 às 14:45h – (Berenice) ou (Eduardo); das 14:45 às 15 horas (a outra dupla)</i></p> <p>14: 30 h - Hora do lanche no refeitório Música: “Tamanduá” / “casa torta” Objetivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Organizar as crianças no espaço do refeitório, considerando os combinados. - Proporcionar momento de integração e identidade cultural, considerando instrumentos como a música e as canções conhecidas e aprendidas. - Sistematizar ações como o uso da colher, copos, pratos, guardanapo, mesas, cadeiras, comportamentos. <p>15h às 15:20h – Higienização após o lanche e escovação Objetivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Verificar a ação dos alimentos sobre os dentes e a necessidade de escovação. - Problematizar como deve ser feito o uso das escovas e a 	<ul style="list-style-type: none"> - Relacionar a hora da novidade com os combinados, problematizando as situações sobre a historia da Zelia e o plantio das sementes. - Promover a organização das falas e a atitude de ouvir os colegas, esperar a vez e pedir para falar. <p>14:20 h – higienização para o lanche Ao chegar no banheiro, proporcionar uma brincadeira com mimica – bricadeira musical do Leonardo</p> <p>Promover o uso do vaso e da higienização das mãos. - Problematizar: Como devemos cuidar da nossa saúde, destacando as mãos e a escovação?</p> <p><i>(lanche dos educadores: 14:30 às 14:45h – (Berenice) ou (Eduardo e Anita.); das 14:45 às 15 horas (a outra dupla)</i></p> <p>14: 30 h - Hora do lanche no refeitório Músicas: Pomar e outras aprendidas na última atividade de Música. Objetivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Organizar as crianças no espaço do refeitório; - Proporcionar momento de integração e identidade cultural, considerando instrumentos como a música e as canções conhecidas e aprendidas. - Sistematizar ações necessárias ao procedimento do momento. <p>15h às 15:20h – Higienização após o lanche e escovação Rememorar alguns aspectos do combinado.</p> <p>Objetivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Verificar a ação dos alimentos sobre os dentes e a necessidade de escovação. - Rememorar como deve ser feito o uso das escovas e a forma com devemos escovar os dentes. <p>Conversar com as crianças sobre a atividade Área de Experiência Artes Objetivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Firmar compromissos e acordos feitos no grupo 3 - Destacar aspectos da atividade que irão participar <p>15:20 horas: Atividade do Plano de Ação (Grupo 3) <u><i>(verificar necessidade de banho ou higienização antes de iniciar a atividade)</i></u></p> <p>Objetivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Promover uma rodinha para conversar sobre atividade de movimento corporal relacionada a balões e bolas, perceber a noção do espaço do outro e perceber os movimentos se são mais lentos, mais rápidos. <p>(Atividade organizada pelo Educador LO.) no hall</p> <p>A proposta dessa atividade é promover uma vivência de recepção de balões para as crianças, visando explorar consciência corporal e estimulando através da criatividade, quando eles mesmos possam criar o melhor método de recepção. A brincadeira consiste em jogar 2 balões para o alto e o objetivo do jogo é não deixar os balões caírem no chão. O grupo 3 (Tatu Bolinha) tem que impedir que o balão caia, tocando os balões para permanecerem no alto. Os balões nesse jogo serão os tatuzinhos que estão aprendendo a voar e nós do grupo 3 estamos ajudando cada um deles. Por isso não podemos deixá-los cair no chão.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Proporcionar momento de integração, socialização e unidade do grupo 3. - Desenvolver coordenação motora - Internalizar regras do jogo. - Promover o respeito entre os demais colegas e outros princípios, como o espaço do outro, o limite do outro, assim como o seu próprio espaço e limite. - explorar a criatividade na atividade e o jogo simbólico - promover uma vivência esportiva lúdica <p>Deixar que as crianças falem sobre suas experiências e conhecimentos adquiridos nesse período.</p> <p>16horas: Atividade dirigida de Área: Área de Experiência Artes</p>
---	---

<p>forma com devemos escovar os dentes.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Selecionar os ajudantes por votação do grupo “Seu pasta” e “Seu escova” <p>15:20 horas: Atividade do Plano de Ação (Grupo 3) <i>(verificar necessidade de banho ou higienização antes de iniciar a atividade)</i></p> <p>Objetivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Promover uma rodinha para conversar sobre a atividade da sacola de livros - Orientar a atividade com tinta sobre o tecido - Pintar as sacolas com pedacinhos de espuma e tinta de tecidos - Desenvolver a organização do pensamento e as falas das crianças - Proporcionar momento de integração, socialização e unidade do grupo 3, colocando dentro da sacola o bilhete do projeto. - Proporcionar movimento de organização dos materiais e limpeza dos mesmos. <p>Deixar que as crianças falem sobre suas experiências e conhecimentos adquiridos nesse período. Colocar música de fundo e deixar o ambiente organizado para a atividade.</p> <p>16horas: Atividade dirigida de Área: Brinquedos e Brincadeiras (Poliana, Leo e Guilherme) Objetivos: (no plano de atividade de área)</p> <p>Convidar as crianças para a atividade que será realizada de Área de Brinquedos e Brincadeiras (Poliana, Leo e Guilherme).</p> <p>Objetivo:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Orientar às crianças sobre a importância dessa atividade (conhecimento) - Incentivar a cooperação e o companheirismo na atividade que será realizada. <p>Realizar auto avaliação com as crianças sobre a rotina do dia e convidá-las para a atividade de área</p> <p>16h e 30 minutos: Limpeza e higienização</p> <p>16h e 45 minutos: leite ou sopa no refeitório</p> <p>17h e 05 minutos: convidar as crianças para pegar as mochilas e levar para o hall de entrada.</p> <p>17h e 15 minutos: encerramento do turno.</p> <p style="text-align: center;">Recursos e materiais necessários:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Jornais e/ou revistas - Vasilhas plásticas para água - Tintas de tecido e esponjas - Paninhos de limpeza - Notebook e datashow - Máquina fotográfica - Fichas com os nomes das crianças em fichas organizadas. - Máquina fotográfica <p>Avaliação: verificar o cumprimento dos objetivos propostos</p>	<p>Objetivos: (no plano de atividade de área)</p> <p>(verificar necessidade de banho ou higienização antes de iniciar a atividade)</p> <p>16h e 30 minutos: Limpeza e higienização</p> <p>16h e 45 minutos: leite ou sopa no refeitório</p> <p>17h e 05 minutos: convidar as crianças para pegar as mochilas e levar para a ludoteca para colar pedaços coloridos em formas de círculo, quadrado e triângulo no papel que irá encapar o caderno de registros.</p> <p>17h e 15 minutos: encerramento do turno.</p> <p>Recursos e materiais necessários:</p> <ul style="list-style-type: none"> - colchonetes, bolas e balões - quadro de pregas e fotos - papel pardo e cartolinas coloridas em formas <p>Avaliação: verificar o cumprimento dos objetivos propostos.</p>
<p style="text-align: center;">(quarta-feira) 25 de março</p> <p>Área de Passeio</p> <p>Reservar sala de música para as 15 horas Refeitório especial na sala de Música</p> <p>12:15h às 13:15h – Entrada das crianças – turno vespertino</p> <p>Objetivos e ações propostas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Reunir as crianças em uma das salas (artes, leitura e/ou 	<p style="text-align: center;">(sexta-feira) 27 de março</p> <p>Área de Linguagem</p> <p>Reservar o quiosque ou espaço próximo à Faculdade de Letras. 12:15h às 13:15horas – Entrada das crianças e atividade com as famílias – oficina de atividade de área</p> <p>12:45h às 13 horas: Hora do leite no refeitório. (as crianças que não quiserem o leite, convidar a beber água) Lavar as mãos no refeitório para tomar o leite. Após o leite promover a limpeza da boca e das mãos.</p>

<p>música)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Proporcionar espaços (atividades) às crianças em diferentes cantinhos do pátio e salas. (promover o diálogo, a escuta e o olhar específico para as situações e necessidades em coletividade; promover brincadeiras, leituras, atitudes de cooperação, interação e socialização; proporcionar o oferecimento de atividades em diferentes espaços do pátio 1 e 2) - Verificar a quantidade e o nome das crianças presentes. - Verificar as condições do banheiro e a organização dos materiais. - Verificar com as educadoras do turno matutino quais as atividades realizadas, as ocorrências e necessidades das crianças entre outros encaminhamentos. - Oferecer água às crianças e o uso do banheiro. - Verificar necessidade do sono e do banho (caso os pais não compareçam). <p>12:45h às 13 horas: Hora do leite no refeitório. (as crianças que não quiserem o leite, convidar a beber água) Lavar as mãos no refeitório para tomar o leite. Após o leite promover a limpeza da boca e das mãos.</p> <p><u>Uma educadora irá organizar a sala de música com o Datashow, separando os objetos e materiais para montar o ambiente para o vídeo</u></p> <p>13h e 50 min – Organização do espaço junto às crianças dos agrupamentos. Além de guardarem os materiais que estão utilizando no momento, as crianças serão convidadas a promover a organização da sala de livros. Objetivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Proporcionar o favorecimento da linguagem, da importância do cuidado com os livros, o que eles representam e do estabelecimento de regras para a realização de vivências e atividades propostas. - Propor às crianças a escolha de livros de histórias sobre animais para reconhecimento do material na sala de leitura. <p>14 horas : Roda de conversa com as crianças após a organização da sala de livros.</p> <p>Rodinha na ludoteca Para a organização da rodinha, promover uma música 1 - Apresentação de todos com a construção de um texto com livros sem palavras “O pato diferente” Apresentar a gaita, o violino e o violão 2 - Relacionar as imagens com os combinados</p> <p>Objetivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Colher e registrar falas das crianças ao proporcionar a construção de uma história - Relacionar a história com os combinados, problematizando as situações. - Promover a organização das falas e a atitude de ouvir os colegas. - Proporcionar a construção de regras a partir das questões 	<p>Objetivos e ações propostas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Reunir as crianças em uma das salas (artes, leitura e/ou música) - Proporcionar espaços (atividades) às crianças em diferentes cantinhos do pátio e salas. (promover o diálogo, a escuta e o olhar específico para as situações e necessidades em coletividade; promover brincadeiras, leituras, atitudes de cooperação, interação e socialização; proporcionar o oferecimento de atividades em diferentes espaços do pátio 1 e 2) - Verificar a quantidade e o nome das crianças presentes. - Verificar as condições do banheiro e a organização dos materiais. - Verificar com as educadoras do turno matutino quais as atividades realizadas, as ocorrências e necessidades das crianças entre outros encaminhamentos. - Oferecer água às crianças e o uso do banheiro. - Verificar necessidade do sono e do banho (caso os pais não compareçam). <p><u>Uma educadora irá organizar o ambiente para atividade de ginástica natural ou de aventura</u></p> <p>13h e 50 min – Organização do espaço junto às crianças dos agrupamentos. Além de guardarem os materiais que estão utilizando no momento, as crianças serão convidadas a promover a organização da sala de livros. Objetivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Proporcionar o favorecimento da linguagem, da importância do cuidado com os livros, o que eles representam e do estabelecimento de regras para a realização de vivências e atividades propostas. - Propor às crianças a escolha de livros de histórias sobre animais para reconhecimento do material na sala de leitura. <p>14 horas : Roda de conversa com as crianças após a organização da sala de livros. Rodinha no quiosque Para a organização da rodinha, promover uma música 1 - Apresentação de todos com as fichas 2 - Relacionar os combinados 3 - Promover a orientação sobre a atividade que será realizada pelo Educador Leo no espaço próximo a Faculdade de Letras ou em outro ambiente propício se não houver chuva.</p> <p>Objetivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Colher e registrar falas das crianças ao proporcionar a hora da novidade - Promover a organização das falas e a atitude de ouvir os colegas. - Proporcionar a construção de regras <p>14:20 h – higienização para o lanche Ao chegar no banheiro, proporcionar uma conversa sobre a importância da higienização e da alimentação. Promover o uso do vaso e da higienização das mãos e a conversa sobre o uso do papel higiênico. - Problematizar: Como devemos cuidar da nossa saúde e do ambiente que estamos utilizando? - Promover combinados com as crianças, considerando o respeito com o ambiente, com o uso da água, do sabão, do vaso e dos papeis higiênicos e toalha. Orientar sobre a permanência do lanche sobre a mesa durante o momento no refeitório, mesmo que as crianças não queiram lanchar.</p> <p>Objetivo:</p>
---	--

<p>que poderiam ser diferentes da história criada</p> <p>14:20 h - higienização para o lanche Ao chegar no banheiro, proporcionar uma conversa sobre a importância da higienização e da alimentação. Promover o uso do vaso e da higienização das mãos e a conversa sobre o uso do papel higiênico. - Problematicar: Como devemos cuidar da nossa saúde e do ambiente que estamos utilizando?</p> <p>Promover combinados com as crianças, considerando o respeito com o ambiente, com o uso da água, do sabão, do vaso e dos papéis higiênico e toalha. Orientar sobre a permanência do lanche sobre a mesa durante o momento no refeitório, mesmo que as crianças não queiram lanchar. Orientar sobre o uso do papel higiênico no banheiro.</p> <p>Objetivo:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Proporcionar ambiente acolhedor e integrador entre as crianças do grupo com as outras crianças e educadoras, retomando alguns dos combinados para o refeitório e uso da pia e do vaso sanitário; o não uso de brinquedos e livros no banheiro. <p><i>(lanche dos educadores: 14:30 às 14:45h - (Berenice) ou (Eduardo); das 14:45 às 15 horas (a outra dupla))</i></p> <p>14: 30 h - Hora do lanche no refeitório Música: "Tamanduá" / "casa torta" / Pomar e Do, ré, mi... Objetivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Organizar as crianças no espaço do refeitório, considerando os combinados. - Proporcionar momento de integração e identidade cultural, considerando instrumentos como a música e as canções conhecidas e aprendidas. - Sistematizar ações como o uso da colher, copos, pratos, guardanapo, mesas, cadeiras, comportamentos. <p>15h às 15:20h - Higienização após o lanche e escovação Objetivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Verificar a ação dos alimentos sobre os dentes e a necessidade de escovação. - Problematicar como deve ser feito o uso das escovas e a forma com devemos escovar os dentes. - Selecionar os ajudantes por votação do grupo "Seu pasta" e "Seu escova" <p>15:20 horas: Atividade do Plano de Ação (Grupo 3) <u>(verificar necessidade de banho ou higienização antes de iniciar a atividade)</u></p> <p>Objetivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Promover uma rodinha para conversar sobre os animais do cerrado - Desenvolver a organização do pensamento e as falas das crianças sobre os vídeos assistidos. - Proporcionar momento de integração, socialização e unidade do grupo 3. - Proporcionar dramatização e movimentos corporais sobre a história do vídeo. 	<ul style="list-style-type: none"> - Proporcionar ambiente acolhedor e integrador entre as crianças do grupo com as outras crianças e educadoras, retomando alguns dos combinados para o refeitório e uso da pia e do vaso sanitário; o não uso de brinquedos e livros no banheiro. <p><i>(lanche dos educadores: 14:30 às 14:45h - (Berenice) ou (Eduardo); das 14:45 às 15 horas (a outra dupla))</i></p> <p>14: 30 h - Hora do lanche no refeitório Música: Elegger outras canções junto às crianças Objetivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Organizar as crianças no espaço do refeitório, considerando os combinados. - Proporcionar momento de integração e identidade cultural, considerando instrumentos como a música e as canções conhecidas e aprendidas. - Sistematizar ações como o uso da colher, copos, pratos, guardanapo, mesas, cadeiras, comportamentos. <p>15h às 15:20h - Higienização após o lanche e escovação Objetivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Verificar a ação dos alimentos sobre os dentes e a necessidade de escovação. - Problematicar como deve ser feito o uso das escovas e a forma com devemos escovar os dentes. - Selecionar os ajudantes por votação do grupo "Seu pasta" e "Seu escova" <p>15:20 horas: Atividade do Plano de Ação (Grupo 3) <u>(verificar necessidade de banho ou higienização antes de iniciar a atividade)</u></p> <p>A atividade será desenvolvida no pátio 2, onde um barbante esticado no alto e o objetivo da brincadeira é ver quem consegue arremessar as bolas do DEI (Basquete, Volei, Futebol, de borracha) de diferentes tamanhos para o outro lado da linha. Do outro lado do barbante terá um dragão (Leo) que tem muito medo de bolas e por isso irá jogar todas as bolas que forem caindo na sua toca (o outro lado do barbante) para o lado das crianças.</p> <p>Objetivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Promover uma rodinha para conversar sobre a atividade de ginástica natural ou de aventura - Desenvolver a organização do pensamento e as falas das crianças - Proporcionar momento de integração, socialização e unidade do grupo 3. - Proporcionar movimento corporal, atenção e concentração das crianças na atividade. - Proporcionar vivências coletivas, dando um objetivo em comum para todas as crianças nesse caso jogar a bola para uma mesma direção. - Destacar a importância do grupo para obterem sucesso - Promover uma prática esportiva lúdica (vôlei) - desenvolver a coordenação motora e a consciência corporal. - Explorar a resiliência. <p>16horas: Atividade dirigida de Área: Linguagem</p>
---	---

<p>Deixar que as crianças falem sobre suas experiências e conhecimentos adquiridos nesse período. Colocar música de fundo e deixar o ambiente organizado para a atividade. Após assistir ao vídeo as crianças farão desenhos (registros sobre o que assistiram) com giz de cera e papel sulfite.</p> <p>16horas: Atividade dirigida de Área: Passeio Objetivos: (no plano de atividade de área)</p> <p>Convidar as crianças para a atividade que será realizada de Passeio Objetivo:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Orientar às crianças sobre a importância dessa atividade (conhecimento) - Incentivar a cooperação e o companheirismo na atividade que será realizada. <p>Realizar auto avaliação com as crianças sobre a rotina do dia e convidá-las para a atividade de área</p> <p>16h e 30 minutos: Limpeza e higienização</p> <p>16h e 45 minutos: leite ou sopa no refeitório</p> <p>17h e 05 minutos: convidar as crianças para pegar as mochilas e levar para o parquinho ou hall de entrada com massinhas de modelar.</p> <p>17h e 15 minutos: encerramento do turno.</p> <hr/> <p style="text-align: center;">Recursos e materiais necessários:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Notebook e Datashow - Instrumentos musicais - Livro de história - Massinhas de modelar - Quadro de pregas com os nomes das crianças em fichas organizadas. - Máquina fotográfica <p>Avaliação: verificar o cumprimento dos objetivos propostos</p>	<p>Objetivos: (no plano de atividade de área)</p> <p>Convidar as crianças para a atividade que será realizada de Linguagem no hall do DEI com instrumentos musicais Objetivo:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Orientar às crianças sobre a importância dessa atividade (conhecimento) - Incentivar a cooperação e o companheirismo na atividade que será realizada. <p>Realizar auto avaliação com as crianças sobre a rotina do dia e convidá-las para a atividade de área</p> <p>16h e 30 minutos: Limpeza e higienização</p> <p>16h e 45 minutos: leite ou sopa no refeitório</p> <p>17h e 05 minutos: convidar as crianças para pegar as mochilas e levar para a ludoteca com jogos de construção e brincadeira de casinha.</p> <p>17h e 15 minutos: encerramento do turno.</p> <hr/> <p style="text-align: center;">Recursos e materiais necessários:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Quadro de pregas com os nomes das crianças em fichas organizadas. - Máquina fotográfica - Colchonetes - Jogos de montar e panelinhas <p>Avaliação: verificar o cumprimento dos objetivos propostos</p>
--	---

--	--

RELATÓRIO SEMANAL – PROFESSORA BERENICE

Relatório Semana do Grupo Tatu Bolinha – Vespertino
Educadores: Berenice, Eduardo e Anita

Semana: de 23 a 27 de março de 2015.

Dia 23 de março de 2015

Crianças presentes:

Elisa, Camila, Bruno, Moisés, Otávio, Júlio, Nicolas, Davi.

Faltaram: Marcelo, Diogo, Fábio, Kevin, Bryan e Manuela.

Avaliação geral do grupo 3

O grupo se mostrou integrado durante o dia todo, cumprindo os combinados realizados, como saber ouvir, esperar a vez do colega, ir para o refeitório conforme o combinado no grupo, esperar a chamada das crianças com o nome escrito num cartão e foto das crianças. As crianças foram muito receptivas ao projeto de leitura dos livros propostos pelos educadores: **“A hora do conto e do livro literário”** realizando suas escolhas. Também foi combinado que iríamos colorir uma sacola para carregar os livros e um caderno 3 para enviar para casa uma vez por semana. Houve sugestões para a decoração das sacolinhas incluindo a tinta e outros queriam colocar adesivos no tecido.

Durante a semana as crianças na rodinha sempre propõem passear no cerrado, o que proporcionou que houvessem acordos sobre esses momentos associados a jogos simbólicos, como passear dentro da barriga da cobra, utilizando uma corda para esses momentos, passear imitando soldadinhos. Surgiram as seguintes falas na rodinha:

Eloisa. disse que *“quando uma criança quer passar, ela não tem que empurrar, mas pedir licença para as outras”*.

“Quando recebemos uma coisa que alguém quer dar pra gente, aí fala Muito obrigada!” (Otávio)

“Que a gente deve dizer por favor, quando falar com o amigo” Bruno.

“E precisa pedir desculpas e não fazer de novo” Camila.

Falamos sobre a importância do cuidado com o livro e as crianças disseram:

“Não pode virar o livro” – Camila

“Precisa ter cuidado para não rasgar o livro” – Felipe

“Não pode pisar no livro” – Otávio

“Dentro de um livro tem histórias” Júlio

“E tem conhecimento também” – Bruno

Davi foi solicitado a falar o nome do livro e se recusou a dizer, mas manipulava os livros, olhava para os desenhos como se escolhesse. Depois olhava os livros de longe. Ficou olhando até que a educadora Luciana convidou Davi. para escolher um livro para levar para casa para a mamãe ler para ele. Ele balbuciou algumas palavras sem que pudéssemos compreender e, somente no final do horário da rodinha, ele escolheu um livro para levar. Nas atividades de pintura, Davi aprecia muito, confunde o azul com o verde e ainda não reconhece a cor rosa e amarela. Temos proposto a repetição dos nomes das cores ao apresentá-las a ele.

Durante a atividade de pintura muitos descobriram outras cores e reafirmaram que a mistura de azul com amarelo surgia o verde, que o vermelho com verde surgia o marrom e o azul com o vermelho também.

Objetivos alcançados conforme o planejamento de atividades do dia:

a) Os espaços e cantinhos proporcionados no pátio -

Todos tem se apropriado das oportunidades oferecidas no pátio. Apenas Bruno e Júlio procuram brincar mais isolados do grupo.

b) Momento da organização do espaço no pátio e na sala de livros

Neste dia falamos sobre a importância do livro para conhecer outras coisas, de quem escreve e de quem ilustra o livro, dos cuidados que temos com eles e foram apresentadas às crianças na rodinha alguns livros para iniciar o sub projeto **“Hora do conto e do livro literário”** iniciado no grupo 2 em 2014, dando continuidade e estabelecendo a expansão para os grupos 4 manhã e tarde e para o grupo 3 pela manhã.

Conscientização do cuidado com a sala de livros e com os livros nos seus lugares. As crianças

observaram que alguns livros ficam rasgados, outros sem partes e que assim a história não pode acontecer devido a este problema.

c) Momento da rodinha – No momento da rodinha conversamos sobre alguns princípios de respeitabilidade entre os colegas, considerando algumas formas de tratamento como: por favor, licença, obrigado e obrigada, pedir desculpas para o colega, abraçar o amigo, pensar o quanto somos grupo.

As crianças ficaram atentas e firmamos mais esses combinados do Grupo “Tatu bolinha”. Falamos dos outros grupos e das relações entre os animais amigos do grupo.

Depois fizemos a apresentação dos livros para as crianças na rodinha, momento em que elas olharam e manusearam vários deles. Alguns lembraram de muitos livros que já haviam “lido” com os seus pais e/ou responsáveis no ano anterior. Entre eles, Bruno, Moisés e Otávio.

As anotações dos seus nomes, livros e data do envio foram feitas pela educadora e estagiária Anita.

Conversamos sobre a escolha do livro e a responsabilidade do cuidado dos mesmos. Moisés disse que a sacola do livro era linda e era mágica como a do Mickey (personagem da Disney). Depois Elisa disse que iria cuidar para que o livro ficasse bonito e que não iria deixar fora da sacola. Camila disse que o livro era bom porque ele falava sobre a mamãe e o papai – o nome do livro é “Encontro”. Felipe disse que o livro era cheio de ideias e que a mamãe iria contar a história para ele depois que ele lesse a história toda.

Davi, distanciava-se do processo e foi convidado a escolher um livro para ele. A educadora Berenice apresentou alguns livros para ele, conversou sobre as imagens do livro.

O educador Eduardo iniciou a leitura de uma história (a escolhida por Nicolas) com duas crianças (Luciana e Felipe) que estavam mais ansiosos para conhecer a história.

A escolha dos livros foi um momento muito especial, folheando as páginas com muito cuidado, escolhendo as histórias, conhecendo o nome dos livros e organizando em sacolinhas para pintarem e levarem para casa com o projeto “A hora do conto”.

Folhearam as páginas, observaram as imagens e trocavam os livros até a escolha decisiva dos mesmos, Luciana escolheu um livro e Kevin também queria o mesmo livro. Negociamos a escolha e Kevin, não aceitou a decisão. Procuramos mostrar outros livros e dissemos que ele iria ter o livro no próximo momento. Ele, então, aceitou e fomos para a higienização.

d) Momento da higienização – As crianças avançam mais sobre a autonomia com os cuidados do corpo e com o hábito de tampar o vaso, dando descargas e colocando os objetos nos devidos lugares. Fazem uso dos tapetes sobre o banco do banheiro, mostrando responsabilidade e cuidado com os mesmos. O uso das torneiras também foi outro momento de conscientização para reduzir o consumo.

e) Momento do refeitório – Já realizam inicialmente os combinados e se sentam para iniciar a refeição. Alguns como Júlio e Bruno ainda conversam paralelamente durante o lanche, o que foi combinado para que não ocorresse nos momentos da refeição.

f) Momento da atividade do plano de ação – 15 horas –

As crianças foram convidadas para decorar a sacola de livros e foram levadas à sala de artes para a pintura das mesmas com tinta de tecido e esponja. Felipe mostrava-se pouco interessado e usava apenas vermelho para pintar a sacola e não falava muito, sua expressão era aparentemente mais séria e não se sentia à vontade para fazer outras escolhas. Indagamos se ele gostaria de outra cor e apresentamos as cores com as esponjas, mas ele se recusou e usou apenas um pincel atômico preto para realizar alguns traços, tentando realizar algo como “escrever”. Ele imitava a Elisa que fez algumas letras na sacola com pincel atômico vermelho. Elisa já sabe escrever algumas letras de seu nome, em especial o “E” e o “l”. Bruno mostrou que as cores misturadas permitiam outras cores e que assim ficava mais bonita e belezinha com dedinho para cima. Trabalhou muito concentrado no trabalho e em silêncio. Moisés quis todas as cores menos o rosa; Davi pedia sempre o azul e aproveitamos o momento para lembra-lo das demais cores, pedindo que ele repetisse as mesmas e ele assim fez. Sorria com a atividade e procurava se envolver com o trabalho. Luciana e Júlio, coloriram bem, utilizando todas as cores. Camila procurou os tons mais claros e fez uma bela expressão com a mistura das mesmas. As demais crianças gostaram da atividade.

Elisa solicitou o livro para colorir, conforme havíamos apresentado na rodinha, mas o grupo preferiu deixar para outro dia e ir passear no cerrado.

Fizemos a limpeza das mãos e fomos passear dentro da teia da aranha. No caminho agradecemos os guardiões (guardas do campus) para fechar o sinal da rua, não empurramos os colegas e pedíamos sempre “por favor” e solicitamos licença quando o chinelo ficava para traz ao caminharmos.

Os registros das falas foram apresentados acima na primeira parte do relatório.

Passeio no cerrado após a atividade de grupo:

Durante o passeio em fila as crianças representavam o tatu bolinha com medo do lobo guará, da onça e da cobra faziam movimentos de inflexão, contraindo todo o corpo, como uma bolinha mesmo.

Observaram a formiga comendo folha e todos viram a plantinha sendo carregadas pelas formiguinhas que andavam uma atrás da outra. (Observação feita pelo Moisés)

Moisés disse que achava que elas estavam fingindo que estavam comendo.

Depois, Elisa viu o formigueiro do outro lado da calçada e disse que ali era a casa da rainha das formigas.

Luciana viu um ninho na árvore de frutinhas amarelas e disse que era de uma galinha que subiu para colocar seus ovos

As frutinhas são do macaco prego e dos passarinhos, disse Otávio.

Moisés viu o rabo do lobo guará no mato e disse que ele tinha perdido o rabo porque a onça parda tinha passado por ali.

Felipe conversou muito durante o passeio, dizendo que o lobo guará era amigo dos tatus bolinha e que ele não iria comer a gente.

Cada vez que aparecia um novo animal sugerido pelas crianças, o grupo se curvava semelhante ao tatu bolinha e se abaixavam. Davi se expressava como os demais e tentava falar o nome dos animais sorrindo para os colegas.

g) Momento da atividade de experiência:

A atividade de experiência foi muito bem sucedida com as crianças do grupo 3 e 4. Ambos os grupos mantiveram atentos e curiosos a cada uma das etapas do processo organizado e orientado pelo educador Eduardo. As crianças desenvolveram a atenção e a memorização. Alguns já demonstravam conhecimento sobre a contagem numérica. Moisés demonstrava conhecimento sobre os animais e seus hábitos com facilidade. Houve compreensão sobre os comandos, seguindo em grupo, sem competitividade, mas em interação e cooperação com o grupo. A atividade tinha como objetivo a vivência de certas ações propostas pela “ordem” do dado. A forma lúdica do procedimento efetivou-se sem que houvesse dispersão por parte do grupo 3 “Tatu bolinha”.

Data: 24/03/2015

Crianças presentes: Elisa, Camila, Bruno, Moisés, Felipe, Otávio, Júlio, Luciana, Davi, Cristina, Manuela, Diogo, Fábio, Igor, Nicolas.

Faltaram: Kevin.

Observação:

Camila e Cristina (foi convidada, mas se recusou dizendo que já havia tomado banho em casa).

Igor e Nicolas tomaram banho juntas acompanhadas pela mãe de Letícia

Avaliação geral do grupo 3

O grupo se mostrou integrado durante o dia todo, cumprindo os combinados. Com a chegada de Fábio e Diogo, que se recusavam a participar da rodinha, o processo para organizar a rodinha foi mais demorado. As demais crianças presentes atendiam aos combinados, mas havia uma certa resistência por parte de Luciana e Davi, mais interessados nos livros da sala.

Após todos sentados, iniciamos a conversa e como todos queriam participar. Sugerimos uma contação de histórias “Zélia”, sobre a sementinha que podemos plantar para os amigos, buscando a cooperação entre todos e interação. Para acalmar o grupo cantamos uma canção com melodia mais lenta, fizemos silêncio e fechamos os olhinhos para pensar na sementinha da Zélia. Depois, distribuímos um copinho com algodão e três sementinhas. Mostramos que poderíamos cuidar de nossas sementinhas, assim como deveríamos cuidar da natureza. Todos contribuiriam com as falas sobre a importância da natureza.

Todos organizaram seus copinhos. Manuela, Crisrina, Luciana e Davi mostraram dificuldades para colocar o algodão no copinho e os feijões sobre o algodão. Esses conceitos (em cima e embaixo) ainda não foram internalizados por essas crianças. Estas crianças demonstram dificuldades para compreender os conceitos “embaixo”, “em cima”, “no fundo”, “por cima”. Reforçamos os comandos, dando ênfase aos conceitos acima. Esta foi a hora da novidade e todos foram ao bebedouro colocar um pouco d’água nos copinhos após a explicação e colheita de informação sobre a importância da água para a natureza.

Não foi realizada a chamada com as fichas (nomes com fotos das crianças), mas foram registrados os que estavam presentes. Foi solicitado pelo grupo que iríamos ao cerrado e assim ocorreu, também foi combinado que iríamos para o refeitório com os combinados já observados. As crianças solicitaram uma brincadeira de balões e também foram informadas que haveria uma atividade de artes após o passeio pelo cerrado.

Objetivos alcançados conforme o planejamento de atividades do dia:

a) Os espaços e cantinhos proporcionados no pátio -

Todos tem se apropriado das oportunidades oferecidas no pátio. Apenas Bruno e Júlio procuram brincar mais isolados do grupo. As crianças apresentaram mais envolvidas com as propostas.

b) Momento da organização do espaço no pátio e na sala de livros

Neste dia falamos sobre a importância do livro, mas não houve tempo para esse momento para organizar a sala com todas as crianças. Novamente, na rodinha, as crianças foram para a sala de livros e lá foi feita nova conscientização do cuidado com a sala de livros e com os livros nos seus lugares. As crianças observaram que alguns livros ficam rasgados, outros sem partes e que assim a história não pode acontecer devido a este problema.

c) Momento da rodinha – *No momento da rodinha conversamos sobre alguns princípios de respeitabilidade entre os colegas, considerando algumas formas de tratamento como: por favor, licença, obrigado e obrigada, pedir desculpas para o colega, abraçar o amigo, pensar o quanto somos grupo. Repetimos algumas falas com as crianças e combinamos novamente os combinados feitos no dia anterior.*

d) Momento da higienização – *As crianças avançam mais sobre a autonomia com os cuidados do corpo e com o hábito de tampar o vaso, dando descargas e colocando os objetos nos devidos lugares. Fazem uso dos tapetes sobre o banco do banheiro, mostrando responsabilidade e cuidado com os mesmos.*

e) Momento do refeitório – *Já realizam inicialmente os combinados e se sentam para iniciar a refeição. Alguns como Júlio e Bruno ainda conversam paralelamente durante o lanche, assim como Moisés que está com movimentos com Luciana de conversa e brincadeiras paralelas, desviando a atenção. Fábio tem mostrado maior envolvimento com o grupo, mas ainda precisam ser convidados para acompanhar os combinados. Davi apresentou-se mais concentrado aos comandos. Cristina não aceita sentar-se com as demais crianças, mas tem se aproximado mais da Camila, especialmente durante o banho.*

f) Momento da atividade do plano de ação – 15 horas –

As crianças foram convidadas para a sala de livros após uma demorada conversa no banheiro, quando firmávamos o combinado para o passeio.

Na sala de livros foi apresentada uma cobra (corda de plástico) para que as crianças fossem passear. Foi então simulado uma cobra que era muito barriguda e eles iriam dentro da barriga da cobra. O passeio foi feito com inúmeros momentos de jogo simbólicos e participação de todos. Cristina parecia cansada e demonstrava um pouco de sono. O olhar era distraído e demonstrava pouca atenção ao falarmos com ela, mas manteve-se junto ao grupo. Procuramos conversar com ela, se ela estava cansada e ela sorria e balançava a cabeça negando.

No caminho, ao subir as escadas do DEI o jogo simbólico sempre se faz presente, possibilitando a criatividade o espaço da imaginação e possibilidades de solucionar problemas vivenciando de forma lúdica (brincadeiras) os momentos que podem sugerir conflitos.

Subindo “o morro da capivara” para ir para o cerrado. Nome dado pelo Durante a ida Davi e Otávio olhavam para trás e observavam a fala da Guarda e pareciam observar o morro após a fala do Igor dizendo: “Eu subo muito alto, é muito alto!”

Durante o passeio, ainda na “barriga da cobra”, Moisés brigava com o Tamanduá que se aproximava dos tatu bolinhas, dizendo “olha o Tamanduá! Vai embora, eu vou chamar a onça para ajudar os tatus”.

No caminho Havia o lobo que estava preso na árvore que os porquinhos fizeram para ele ficar lá. (Otávio)

Também havia os passarinhos que fizeram o ninho na árvore e que a galinha ajudou (Luciana)

Combinando as buscas pelo cerrado

Ao chegarmos no gramado, estendemos um tapete para formalizar uma rodinha e então fizemos os combinados mais uma vez:

Combinamos que iríamos ficar juntinhos durante a procura da fada e Elisa dizia que os smurfs estavam longe.

O Igor dizia que o lobo guará poderia aparecer

Davi repetia sempre o que Igor falava com certa dificuldade para articular as palavras.

Camila disse que iria procurar a fada e encontrou o fantasma pendurado na árvore, quando disse:

- Olha o fantasma que prendeu a fada! Otávio procurava próximo a ele

Diogo observava e dizia que viu o fantasma também.

Otávio feliz e admirado por ter encontrado a fada consertadeira embaixo do cogumelo dos Smurfs. Igor mostrava, apontando o rabo do lobo Guará para todos junto com Davi. que repetia “lobuuu Gaaa”

O passeio foi encerrado quando pedimos para o Otávio trazer a fada para o DEI e também o fantasma. Eles acharam muito importante fazer essa aventura, dizendo:

“- Eu vou levar a fada de volta e nunca mais o fantasma vai pegar ela” – Otávio

“- Os Smurfs vão voltar e o fantasma não vai aparecer mais aqui” – Moisés

“- Vamos pedir os Smurfs para a fada?” – Elisa

“- O lobo Guara vai voltar para pegar o rabo dele” – Igor

“- O lobuuu Guaaaá, lá” e apontava para o chão e para o lugar do “rabo” – Davi

Diogo, Fábio, Bruno e Otávio procuravam outros animais embaixo dos cogumelos.

Elisa queria encontrar um Smurf

Então fizemos uma proposta para plantar sementinhas na terra para os Smurfs.

Diogo, Fábio, Júlio e Moisés foram plantar as sementinhas na terra que trouxemos do DEI.

Perguntamos do que necessitamos para plantar?

“Terra, sementes, água e sol” (Crianças do grupo Tatu bolinha)

Plantando as sementinhas de alpistes para “o passarinho que mora na árvore de frutinhas, onde a galinha botadeira de ovos fez um ninho” (Luciana)

Heitor disse: A galinha é amiga do lobo e do smurf.

Fábio olha o pau e disse que o pau não era o rabo do lobo, era da árvore. Davi e Bryan, demonstram resistência para o jogo simbólico e para as brincadeiras de faz de conta. Falam que é mentira! Que o pai deles disse que não existe lobo, nem fadas e nem bruxas.

Falas das crianças

Registamos com fotografias a busca dos tatus bolinhas e os amigos da natureza num passeio de 20 minutos após a atividade de grupo na terça-feira. Lá encontraram perdido o rabo do lobo guará que o Fábio descobriu e deixou o chão para voltar para a natureza do lobo. Encontraram também um fantasma preso na árvore que foi capturado pelo curupira. Júlio encontrou a fada consertadeira que estava debaixo dos cogumelos dos smurfs. Elisa procurou os Smurfs e disse que não encontrou, mas ela disse que depois que a sementinha da Zélia ficar grande eles vão aparecer lá no cerrado. O plano de busca iniciou na rodinha sobre o tapete colorido lá no cerrado.

A viagem para o cerrado foi feita na “barriga de uma cobra” (representada pela corda) que subiu o morro da capivara (escada do DEI). Todos agradeceram aos guardas pela passagem, depois de pedirem por favor para atravessarem. Agradeceram o motorista do caminhão com dedinho para cima e ainda acenaram para o motorista.

Observação: Zélia é a personagem de uma historia que contamos na rodinha que plantava sementes coloridas para as pessoas ficarem felizes.

g) Momento da atividade de experiência:

A atividade de experiência foi muito bem sucedida com as crianças do grupo 3 e 4. Ambos os grupos mantiveram atentos e curiosos ao vídeo e Davi repetia cada um dos nomes dos animais do vídeo e algumas palavras com muitas dificuldades de pronunciar, mas com maior tempo e atenção. Não houve dispersão por parte de Bruno e Luciana. foi contido por um tempo no colo da educadora Anita que aceitou tranquilamente o colo e logo se colocou interessado no vídeo.

Houve compreensão sobre os comandos, seguindo em grupo, sem competitividade, mas em interação e cooperação com o grupo. A atividade foi interessante para as crianças sem que houvesse dispersão por parte do grupo 3 “Tatu bolinha”.

Data: 25/03/2015

Crianças presentes:

Elisa, Camila, Bruno, Moisés, Fábio, Otávio, Júlio, Luciana, Bryan e Manuela.

Faltaram: Davi, Cristina, Nicolas e Kevin.

Observação:

Manuela tem mantido um comportamento de fuga para sair das atividades e a fuga é a sala de sono. Como está gripada e com o peito um tanto congestionado, diz que não pode tomar banho no DEI porque a mãe não deixa.

Tomaram banho: Camila, Isabela, Otávio e Moisés.

Avaliação geral do grupo 3

O grupo estava menor em numero de crianças. Prestavam atenção aos combinados e

procuravam contribuir com a história apresentada de um livro sem palavras “Um pato diferente”. Tiveram grandes interesse por participar da descoberta dos instrumentos (violino e violão) apresentados no livro. Apresentamos os instrumentos e cantamos as notas musicais utilizando um teclado.

Rodinha – criando uma história com base num livro sem palavras “Um pato diferente”

As crianças interagiram na rodinha, queriam muito ouvir e construir as partes da história do livro sem palavras. A cada etapa registrávamos (Anita registrou as partes da história). As crianças não conseguiam compreender o simbolismo dos balões como sendo falas e pensamentos na história, contavam as partes sem contextualização com a imagem do livro em sua totalidade. Foi preciso direcionar cada parte, retomando gradativamente a sequência de ideias para compreenderem que o pato queria construir um violino para ele tocar. Assim, foi demonstrado o instrumento para as crianças, o som, o tamanho, a posição, as cordas e conversamos sobre a diferença entre o violão e o violino.

Houve manipulação dos instrumentos, das cordas, dos sons e das semelhanças e diferenças das formas tanto do violino como do violão. Falamos das nossas diferenças de forma lúdica. As diferenças dos instrumentos foram muito apreciadas. Manuela tinha dificuldades para compreender a diferença e à medida que íamos mostrando os sons e os formatos, contando o número de cordas, ela sorria e repetia as falas dos educadores.

Outros instrumentos foram demonstrados e comentados sobre os sons e as notas musicais. As crianças conseguiam demonstrar, de forma geral, atenção para distinguir os diferentes sons propostos na rodinha. A história não foi terminada devido às dificuldades de compreensão dos balões simbólicos na história que foi demonstrada durante o procedimento.

O texto ficou assim:

“Era uma vez...

Um patinho amarelo que botou ovo e que tinha muitos patinhos amigos dele. (Fábio)

O patinho fez um buraco porque o moço mandou ele fazer o buraco e ele fez o buraco. – (Otávio)

Vão sair desse buraco dois patinhos brancos. (Luciana)

O buraco é do chão. O patinho que fez esse buraco. (Moisés)

Os patinhos vão construir a casa para poder comer lá. (Júlio)

O patinho amarelo foi pego pelo patinho branco e pediu para ele construir um violão. (Manuela)

Agora o patinho tá saindo daqui para construir um violino. (Bruno)

Não é um violino, Bruno, é um violão. (Manuela)

Foi então que apresentamos os dois instrumentos violão e violino para esclarecer a diferença:

O buraco é do violão e o patinho caiu dentro (Júlio)

Eu não sei o que aconteceu com o patinho... (Camila)

Cantamos as notas musicais e fomos para a higienização com a música “Do um dia um lindo dia”

CONSELHO AVALIATIVO SISTEMATIZADO PELA PROFESSORA PESQUISADORA



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO
CENTRO DE ENSINO E PESQUISA APLICADA À EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO INFANTIL



Conselho Avaliativo

Ficha de observação do desenvolvimento/aprendizagem infantil

Nome: Maíza (nome fictício)
Agrupamento: Tamanduá
Idade: 5 anos e 2 meses
Período: Primeiro Semestre 2015.
Data de ingresso no DEI: agosto/2010

Perfil Coletivo

O Grupo Tamanduá, antigo grupo IV, foi renomeado no início de 2015 a partir da observação da equipe de educadores do DEI que a nomenclatura antiga, que referia-se a crianças de 4 anos, não era mais pertinente uma vez que nesse agrupamento também estavam matriculadas crianças de 5 anos. Isto deve-se ao fato que na configuração atual, ajustada à normativa do corte etário comporta tanto crianças de 4 como de 5 anos. O nome Tamanduá foi escolhido junto com as crianças e suas famílias entre outros bichos do cerrado.

Atualmente a composição do Grupo Tamanduá é de: 12 crianças frequentando o turno integral, 4 frequentando no turno matutino e 4 frequentando no turno vespertino. Apesar da maioria das crianças permanecer o dia todo no DEI, percebemos uma significativa mudança de ritmo no coletivo com a variação do turno e das diferentes crianças que chegam e saem. O presente texto buscará apresentar as especificidades do coletivo em cada turno, e, somente no final serão contempladas as observações individuais de cada criança.

Um aspecto importante a ser lembrado é que o atual Grupo Tamanduá é fruto da junção de outros dois grupos pré-existent no semestre passado: o grupo 3 e as cinco crianças que estavam no grupo 4 e que permaneceram no Grupo devido ao corte etário. Essa nova organização causou impacto nas relações das crianças, pois, reestruturou as relações, as parcerias e as afinidades. Além disso o grupo precisou de tempo para redefinir sua identidade e para que as crianças tivessem senso de pertencimento a esse novo coletivo.

Os meses do início do ano foram desafiadores, pois as crianças não tinham uma identidade de grupo formada, conforme foi dito anteriormente, e ainda, todas referências de educadores eram novas para as crianças. Esta situação gerou uma dispersão das crianças, pois, como não se reconheciam como um coletivo, não se agrupavam. No máximo formavam pequenos grupos de três ou quatro crianças brincando em lugares separados pelo pátio. Como o vínculo com os educadores ainda não estava formado, as crianças não atendiam aos chamados, e, apesar de serem todas veteranas, achavam que não precisavam cumprir regras básicas do DEI, como, por exemplo acompanhar a rotina.

Outro fato que contribuía para essa situação foi o momento de oposição ao adulto e ao estabelecido que estava sendo vivido por muitas crianças. A crise de oposição pode ser uma etapa do

desenvolvimento infantil e se caracteriza pela tomada de consciência da criança sobre sua individualidade. É um momento em que a criança já superou, pelo menos em parte, o que Wallon (1975) identificou como sincretismo. Essa condição se caracteriza principalmente pela identificação da criança com meio em que vive e com outras pessoas e, desse modo, também passa a perceber-se como um ser autônomo e querer se afirmar frente às pessoas e nas relações sociais. Esta é uma fase marcada por intensa busca por independência e auto-afirmação.

Neste processo a criança deseja delimitar claramente os limites entre seu eu e o outro e faz isso de diversas formas: obtendo a posse de objetos (mesmo que não deseje brincar com eles, apenas para segurá-los ou deixá-los a sua disposição, por exemplo), imitando pessoas com quem tem afinidade (crianças imitam outras) ou fazendo prevalecer sua vontade perante situações diversas. Durante todo o semestre vivenciamos essas situações quando cada criança achava que devia fazer o que lhe aprovia, na ora em que desejava. No início do semestre essas atitudes estavam generalizadas entre quase todas as crianças, o que fazia com que as atividades fossem fragmentadas e desprovidas de sentido, ou seja, as crianças não se engajavam no que era proposto. Tudo isso parecia reverberar nas próprias crianças, que por sua vez demonstravam se sentir inseguras e entediadas sem nenhum lastro que as orientasse.

Diante desse processo a equipe de educadores do Grupo Tamanduá definiu alguns encaminhamentos para tentar contornar essa situação a partir de alguns eixos: 1 – certeza que o trabalho pedagógico deve superar a espontaneidade do pensamento e da ação e buscar potencializar a tomada de consciência da criança pelos seus motivos, sentimentos e pensamentos, mesmo que de forma primária, para que possa construir e desenvolver cada vez mais o senso de auto-controle; 2 – estabelecimento de regras claras e explícitas, por exemplo: o Grupo Tamanduá fica junto para a segurança de todos (as crianças não poderiam ficar dispersas pelas dependências do DEI, como demonstravam querer fazer); e, 3 – rotinas consistentes com elementos de novidade entremeados nos momentos cotidianos já conhecidos pelas crianças (exemplo: fazer atividade com o grupo diariamente, mas trazer sempre algo novo e instigante neste momento).

Coube ainda aos adultos educadores desse agrupamento refletir se a oposição da criança tinha alguma ancoragem na realidade: as atividades estavam pouco atrativas? A metodologia não estava contemplando as necessidades das crianças? Os materiais utilizados eram inadequados? Etc., ou se, era tão somente um exercício de busca pelas crianças, diga-se necessário, de autoafirmação da personalidade. Nesse sentido fizemos uma auto avaliação de nossas práticas pedagógicas e aguçamos o olhar para perceber o que de fato mais cativava as crianças. Como resultado desse primeiro momento detectamos algumas práticas pedagógicas que mobilizavam e engajavam as crianças: a contação de história, a brincadeira, a música e a arte favorecendo a expressão e o movimento. Com esses elementos como pontos de partida organizamos nossa rotina de forma a estabelecer atividades interessantes e instigantes para as crianças do grupo Tamanduá.

Mas, mesmo com um intenso trabalho de planejamento e busca de alternativas diferenciadas para nossa rotina, percebíamos que em determinados momentos algumas crianças deixavam muito rapidamente de se interessar pelas propostas. Foi então que notamos que a limitação da capacidade de concentração e atenção voluntárias dessas crianças deveria ser respeitada, e que teríamos que deixar sempre momentos de brincadeiras livres para que elas pudessem explorar os ambientes ou propor atividades alternativas para atender esta demanda específica de um grupo de crianças. Buscamos com esse encaminhamento imprimir certo equilíbrio na rotina do agrupamento Tamanduá: nem o espontaneísmo, deixando as crianças reféns de suas vontades, nem o rigor de ter todos os momentos do dia planejados.

Chegando a esse ponto de equilíbrio com tempos equitativos de atividades livres e dirigidas, pudemos dar mais atenção a cada criança e, desse modo, também poder lidar com outros temas que perpassavam o grupo através das histórias literárias. A questão da imitação do comportamento “negativo” foi tematizada na história “Maria vai com as outras”, assim como a questão das brigas pela liderança no grupo (especialmente entre os meninos) que foram abordadas com a história “Janjão o fortão e pinote o fracote”, e outras mais. Compreendemos que a contação da história não

resolvia magicamente as situações, mas possibilitava espaço/tempo de reflexão e conversa das crianças, mesmo que não fosse no instante exato em que estas eram contadas.

Também é importante ressaltar a relevância das atividades de artes para as crianças do grupo Tamanduá. Os diversos materiais artísticos, bem como a apreciação das obras apresentadas motivavam as crianças a se expressarem. Inicialmente, quando fazíamos atividades com tinta guache, as crianças queriam se pintar, pintar o corpo, as paredes, as mesas, em uma postura que não condizia com sua capacidade (essa forma de se relacionar com a tinta geralmente é dos grupos menores, cujo foco são os contatos sensoriais). Depois, com a sistematização do plano de ação, o contato com obras diversas e o estabelecimento de regras claras, as crianças foram usando a tinta, o pincel e o papel para realmente se expressarem.

Destacamos também a relevância de atividades que envolveram o corpo e o movimento tais como: brincadeiras como motocas, escorrega na rampa com grama, trilhas e banhos coletivos com elementos lúdicos. Ao mesmo tempo a valorização das Rodas de Conversa como espaços de deliberação e expressão das vivências e estabelecimento de regras coletivas, resgatando a participação e verbalização das crianças de forma crítica.

Outro salto qualitativo que pode ser assinalado no percurso do Grupo Tamanduá, sobretudo no turno vespertino, foi proporcionado pela introdução do momento de jogos de mesa e brinquedos de construção realizado desde o início do mês de maio. Todo dia, um pouco antes da roda no vespertino, as crianças são convidadas para brincar com brinquedos de montar, quebra-cabeças, blocos de madeira, jogo da memória na sala da ludoteca, dentre outras atividades. No turno matutino, tivemos ações como a construção do livro de história, utilizando materiais diversos, as brincadeiras com regras em grupo realizadas após as atividades coletivas (corre cutia e balança caixão foram as brincadeiras preferidas). A apropriação de novos repertórios musicais, com proposição de novas canções, durante as Rodas de Conversa, no turno matutino garantiu a maior aceitação para o convite neste momento.

Após um tempo desenvolvendo essas práticas pedagógicas notamos que esses momentos têm tido pelo menos dois resultados perceptíveis: ampliação na capacidade de concentração e atenção voluntária das crianças e consolidação da identidade de grupo, dando-lhes um sentido de pertencimento a esse coletivo. Neste sentido, avaliamos que os Planos de Ação propostos para o agrupamento Tamanduá neste 1º semestre de 2015 cumpriu os objetivos propostos para cada temática e para a especificidade do grupo em cada turno.

Com estes encaminhamentos a equipe de educadores do Grupo Tamanduá buscou favorecer o desenvolvimento pleno das crianças e possibilitar-lhes uma infância lúdica e segura.

Perfil Individual

Maíza apresenta estar integrada neste espaço. Cumprimenta todas as pessoas que encontra ao chegar no DEI e se despede com facilidade de seus familiares, na chegada já demonstra autonomia para escolher os brinquedos que geralmente são bonecas e bolsas. É comum vê-la convidando os colegas para escolherem também os brinquedos.

Demonstra preferência por brinquedos de casinha, organizando cada objeto em seu lugar e explicando para as colegas como deve ser a brincadeira, estabelecendo regras. Apresenta certa liderança entre o grupo, e por diversas vezes comanda as brincadeiras e as colegas a seguem sem dificuldades. Neste semestre colaboramos com Maíza, por meio de muitos diálogos, no sentido dela entender a importância de deixar as colegas terem a oportunidade de opinar nas brincadeiras. Pois, quando sua vontade não é atendida pelo grupo, ela nem sempre aceita. Diz que não é mais amiga de tal ou qual criança ou abandona a brincadeira. Aos poucos ela está aprendendo a respeitar o momento de outras crianças protagonizarem, sabendo que haverá muitas outras oportunidades para “liderar”.

Na roda de conversas verbaliza com facilidade o que pensa, participando de todas as atividades propostas, expondo suas ideias. Participa de forma efetiva dos momentos de conversação e gosta de relatar vivências ao lado dos familiares para os colegas, contando passeios que realizou

ao lado da família aos fins de semana. Relata sua alegria quando se aproxima a comemoração dos aniversários das crianças no DEI, sempre é um dia que ela apresenta entusiasmo e alegria.

A sua facilidade de expressão, contribui com as educadoras nos momentos de organizações de atividades, ela colabora indo à secretaria buscar materiais, pegar objetos que se faz necessário, e compartilha com crianças e educadores de outros agrupamentos as atividades que estão sendo feitas no Grupo Tamanduá, demonstrando satisfação por fazer parte deste grupo, e vivenciar situações diferenciadas com os colegas.

Superamos o momento de oposição que havia sido destaque no primeiro trimestre, a partir de muitas conversas ela percebeu que estar junto com o grupo proporcionava a ela momentos divertidos e atividades importantes. Outra superação foi à falta de controle dos esfíncteres que estava ocorrendo no início do semestre, sempre que os professores a acompanhavam ao banheiro para tomar o banho, conversávamos sobre os motivos de não pedir para ir ao banheiro. Na maioria das vezes sua resposta era que não dava tempo de chegar. Percebemos que este movimento de estar com ela sozinha no banheiro, com uma atenção individualizada fazia bem a ela. Então passamos a proporcionar mais momentos dedicando esta atenção que ela necessitava em outros momentos da rotina, o que auxiliou para cessar tanto as atitudes de oposição quanto o retorno ao controle dos esfíncteres.

Em vários momentos consegue identificar as letras que formam o seu nome, gostando de mostrar para os colegas o que está escrito. Em relação à linguagem escrita, consegue escrever o nome sozinha, fazendo as letras na sequencia que forma o nome. Percebemos que Maíza tem realizado tentativas de escrever os nomes dos colegas, também gosta de mostrar para os professores o que escreveu perguntando se “está escrito certo”, percebemos ainda um interesse maior em juntar as letras e tentar ler os livros e revistas, primeiramente lendo as imagens e depois as palavras. Sabemos que em casa ele recebe incentivos à leitura e vivencia um contexto letrado que consideramos interessante para o seu desenvolvimento em relação à leitura e escrita.

Maíza utiliza-se de todas as linguagens artísticas com muito interesse e prazer. Seu desenho geralmente dialoga com as situações de estudo/vivencias que estão sendo propostas pelos educadores nas áreas ou grupos, mostrando como estabelece conexões entre suas percepções, sua memória e os conhecimentos já acumulados. Quando usa tintas (seja guache, cola colorida ou tinta para tecido), demonstra um envolvimento especial, observamos que já consegue planejar o que pretende representar e só encerra o trabalho quando se sente satisfeita.

Apesar de ter brincado muito com Carolina. neste último mês, não podemos dizer que Maíza tem uma parceira preferencial no grupo. Ela se relaciona bem com todas as crianças, e circula entre elas brincando de várias brincadeiras, tanto com meninos como com meninas. Maíza raramente se envolve em conflitos, e notamos que ela consegue ter a consciência do espaço de centralidade que ocupa no grupo, ajudando aos educadores quando necessário e mediando algumas situações entre as crianças.

A presença de Maíza para o Grupo Tamanduá é de grande importância e por isso a falta dela é sentida por todos: crianças e educadores (nestas últimas semanas devido a catapora). Sua inteligência é cativante e sabemos que em todos os lugares, Maíza tem muito a aprender, assim como tem muito a acrescentar.

CONSELHO AVALIATIVO SISTEMATIZADO PELA PROFESSORA ANTONIA



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO
CENTRO DE ENSINO E PESQUISA APLICADA À
EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO INFANTIL



Nome: Laura (nome fictício)
Agrupamento: Tamanduá
Idade: 5 anos e 1 mês
Período: Primeiro Semestre 2015.
Data de ingresso no DEI: agosto/2010

Perfil Individual

Durante o 1º Semestre de 2015 Laura demonstrou seu aprendizado e desenvolvimento por meio de atividades propostas pelo DEI. Neste sentido o Conselho Avaliativo considerou que as significativas interações entre ela e outras crianças, assim como com educadores, colaboraram no processo de compreensão de si e do outro. Nesta perspectiva, vimos a importância da participação de Laura no Grupo Tamanduá e a necessidade de ampliação desta participação. Por muitas vezes Laura escolheu interagir com crianças do Grupo Beija-Flor, seja no momento da acolhida (Rodas de conversas) ou durante atividades coletivas e do grupo. Procuramos Conversar com Laura visando ressaltar a necessidade de conviver com seus colegas de grupo para também constituir sua identidade enquanto criança do DEI. No decorrer do semestre sua participação foi ampliando e isso ocorreu quando conseguiu se aproximar dos colegas e brincar com seus pares. Observamos também que nem sempre Laura aceitou ser acolhida pelos educadores do Grupo, preferindo se despedir da mãe ora na recepção ora no berçário. Vimos que esta situação é recorrente nos Conselhos anteriores. Aos poucos esta situação vem sendo modificada buscando a acolhida de Laura no Grupo Tamanduá. Demonstrou seu interesse por atividades de faz de conta, com bonecas ou com objetos que se transformaram em “Casinhas”. Por muitas vezes brincou de “mãe e filha” interpretando papéis. Sua preferência por tais atividades foi explícita. Nos chamou a atenção a forma como se organizou para realizar as brincadeiras com regras de participação (do adulto e de outras crianças) e ao mesmo tempo sua preocupação em manter a ordem e limpeza dos locais que brinca. Na casinha no Parquinho, por exemplo, pedia o pano e por muito tempo permanecia limpando o local para depois brincar, ou melhor, limpar já fazia parte de sua brincadeira. Demonstrou interesse também por atividades de desenhos, escrita de cartinhas, recortes e contação de histórias. Seus desenhos foram expressos com traços definidos, sendo que utiliza do simbolismo no desenho para representar suas ideias de forma organizada. Escreveu seu nome e reconheceu a letra inicial do mesmo. Sua inserção em atividades que envolveram o letramento foram observadas nos momentos de leitura de livros e gibis. Conseguiu se concentrar, contar e recontar histórias. No uso de gibis compreendeu a organização textual da história em quadrinhos e realizou desenhos a partir das leituras realizadas. Destacamos que no processo de desenvolvimento da linguagem oral faz-se necessário a maior participação durante as Rodas de Conversa. Percebemos que sua verbalização pode ser ampliada visto que nem sempre aguardou sua vez para falar, abrindo mão de sua fala quando demorou ser atendida. Esta dificuldade, em esperar sua vez assim como o tempo deliberado para a realização das ações propostas, foi mediado por meio de conversas diárias. A centralidade de seus interesses foi um aspecto que procuramos trabalhar com Laura no decorrer do semestre. Vimos que sua potencialidade nas atividades propostas foi significativa, destacando a capacidade de criação e imaginação. Os momentos que realizamos as brincadeiras de faz de conta, utilizando, fantasias foram explorados com intensidade. Gostou muito de pintar o rosto e se vestir de princesa. Participou efetivamente de atividades com brinquedos de encaixe e com massa de modelar. Em atividades que

envolveram o corpo e o movimento nem sempre participou com interesse. Brincadeiras de pique pega, pique esconde foram vivenciadas, mas sem demonstrar preferência. Trilhas e Passeios de motocicletas atraíram mais sua atenção, mas gostava de ficar descansando na motoca na sombra aguardando o retorno para o DEI. Em ações que envolveram a exploração dos espaços e as interações no Pátio I e II vimos a participação de Laura com as crianças dos Grupos Arara e Beija Flor. Durante as brincadeiras no Parquinho e no Pomar demonstrou capacidade em compreender as regras construídas previamente, cumprindo-as sem dificuldades, especialmente àquelas que utilizamos para marcar o tempo de início e fim das atividades e ainda àquelas que colaboraram para a compreensão da utilização dos espaços garantindo a segurança e integridade física das crianças. Laura apresentou movimentos de oposição com seus pares quando se escondeu na sala de descanso ou foi para o berçário sem querer retornar para o grupo. Todos eles mediados com conversas e posterior convite para retorno ao grupo para participação em atividades. Para finalizar ressaltamos que em atividades de rotina que envolveram higienização e refeições a criança em questão demonstrou autonomia para realização das mesmas. Seja no refeitório seja no uso dos sanitários. De acordo com os objetivos expostos na Proposta Pedagógica do DEI, No Projeto Semestral e no Plano de Ação do Grupo Tamanduá, o Conselho Avaliativo destaca que Laura se apropriou dos conhecimentos e conceitos trabalhados vivenciando os princípios estabelecidos nas Diretrizes Curriculares para a Educação infantil. Compreendendo o currículo como sendo um conjunto de práticas educacionais organizadas de forma significativa e que reúne os conhecimentos em torno das experiências e saberes que fazem parte do patrimônio histórico e cultural, artístico, científico e tecnológico, avaliamos que as atividades planejadas possibilitaram a construção do conhecimento ampliando saberes já constituídos numa perspectiva dialética.

CONSELHO AVALIATIVO SISTEMATIZADO PELA PROFESSORA BERENICE



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO
CENTRO DE ENSINO E PESQUISA APLICADA À
EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO INFANTIL



Conselho Avaliativo

Relatório de observação do desenvolvimento/aprendizagem infantil

Nome: Camila (nome fictício)
Agrupamento: Tatu Bolinha - Grupo III
Idade: 3 anos e 9 meses
Período: 1ª Semestre 2015
Data de ingresso no DEI: 23/11/2011

PERFIL DO GRUPO TATU BOLINHA (antigo Grupo 3)

1º Semestre de 2015

As crianças foram os personagens principais do grupo Macaco-prego do DEI/UFG neste primeiro semestre de 2015. O Grupo foi constituído por vinte e duas crianças, destas, quatorze crianças são atendidas em período parcial. Sendo assim, apenas oito das vinte e duas crianças atendidas no grupo Tamanduá durante este semestre frequentam o DEI em período integral. Essa formação foi fator determinante na configuração do perfil coletivo desse agrupamento, respeitadas as particularidades de cada turno.

As especificidades das atividades relativas aos movimentos foram frequentemente desenvolvidas nos turnos matutino e vespertino. Nos momentos de atividades não sistematizadas, no início e no final do turno matutino e também no meio do turno vespertino, destacam-se: O faz de conta; as brincadeiras de imitação de animais; brincadeiras imitando profissões de médico, professor, cantor, motoristas e pilotos; jogos de papéis relacionados aos personagens de histórias e da natureza; construção de trilhas; pique-esconde; brincadeiras com motoca (corrida maluca); personificação das motocas em outros objetos, como: máquina de sorvete, de tecer, nave espacial, navios, também em frutas, animais e verduras.

Percebemos nesses momentos grande autonomia, integração, cooperação, criatividade e superação de problemas por parte das crianças do Grupo Tatu Bolinha, antigo G3, considerando a linguagem como instrumento mediador das relações socialmente construídas entre todos. E tal linguagem não esta limitada apenas na oralidade e sim em sua totalidade, foram observadas muitas inteirações por meio da linguagem corporal e expressiva, principalmente nos momento de brincadeira e jogo simbólico que permeiam os diversos momentos da rotina.

Estas já escolhem os brinquedos e objetos que desejam usar, expressando cuidado com os mesmos, compartilhando com os demais e colocando nos respectivos lugares. No que se refere às parcerias em

interações são, em sua grande maioria, alternadas entre o grupo, as quais se diversificam no decorrer da semana.

Na acolhida do matutino as propostas pedagógicas intencionais para esse momento foram realizadas nesse semestre a partir do planejamento coletivo da equipe do DEI. Normalmente as crianças se integram com facilidade nas atividades disponibilizadas como recortes, trilhas, brincadeiras com bolas, massinhas, meleca, carimbos, histórias infantis, brincadeiras no parque e outras. Algumas crianças sentem falta e, por vezes choram, quando não há despedida das famílias realizadas na janela do pátio 1.

No turno vespertino a presença dos pais e/ou responsáveis para visitar os que são integrais, deixar as crianças e despedir delas são significativas para que haja uma boa continuidade das atividades e bem-estar das crianças durante a tarde. A pontualidade das crianças do turno vespertino com o tempo para despedir dos pais e/ou responsáveis possibilita a entrega das crianças aos educadores com a tranquilidade e segurança que a criança necessita para o exercício de suas atividades no decorrer do turno. Muitas crianças estabelecem uma rotina de despedida dos pais, que funciona como um fator mediador para superação desse momento de despedida.

A integração das crianças novatas parciais, temporariamente diferente das integrais, tem ocorrido de maneira processual e contínua com avanços gradativos. Para trabalhar essa integração algumas reuniões aconteceram nesse primeiro semestre entre os educadores e os pais para refletir outras formas que consolidem a interação.

Conforme o Plano de Ação do Grupo Tatu Bolinha as crianças demonstram interesse pela proposta que se articula com o Projeto do DEI na temática “Sustentabilidade, Tecnologia e Educação Infantil”. Nos períodos matutino e vespertino as crianças vivenciaram temas relacionados, como: a escolha do nome do Grupo 3 relacionada à fauna do cerrado; o estudo da água e sua importância para a vida e para a natureza, as ações de compromisso com a utilização da água e da flora do cerrado como bioma importante para a sustentabilidade. Articulada a essa temática surgiram ações como visitas aos espaços naturais do cerrado no Campus da Universidade Federal de Goiás, observação das plantas, plantio de um vaso de garrafa tipo Pet, plantio de sementes de feijão, utilizar a natureza como campo de lazer. Estudo das partes da planta (raízes, caules, folhas, flores e frutos) relacionado às histórias infantis e as partes do corpo humano, obras de arte de artistas pláticos do estado de Goiás (Ademir Borges – Iporá-GO; Ana Luiza de Freitas – Jataí-GO; Antônio Poteiro - Antônio Batista de Souza; Célia Coutinho Seixo de Brito – Cidade de Goiás-GO); foram propostas atividades com movimentos corporais, Ginástica Geral, Ginástica natural, Danças circulares, Danças em geral, Capoeira, Futebol, Basquete, Vôlei, Atividades de aventura na natureza, passeio ao zoológico e músicas articuladas aos conteúdos estudados e aos jogos teatrais. As crianças exploraram o movimento e as possibilidades de seu corpo de forma a superar dificuldades e aprender novos movimentos, formas e tamanhos. Dessa forma estão mostrando que aos poucos estão compreendendo o mundo de outras formas, ampliando sua consciência corporal e visão sobre o espaço. Todos elementos explorados, sejam eles de natureza esportivos, lúdica, simbologia, jogos entre outros foram desenvolvidas relacionadas ao projeto do plano de ação, e do ponto de vista processual os objetivos estão sendo alcançados. As crianças tiveram oportunidade de criar histórias e relacioná-las com as temáticas, considerando os avanços de autonomia, alteridade e resiliência em todos os momentos vivenciados no primeiro semestre de 2015. No âmbito da sustentabilidade foram promovidas ações de cuidado, de inclusão social quanto ao respeito às diferenças (tamanho, idade,

desempenhos, limitações etc), de respeito aos colegas e aos materiais e brinquedos existentes no DEI.

Foram problematizadas situações para que as crianças buscassem solucionar situações apresentadas, como: brinquedos quebrados e sua reutilização, as queimadas e a exploração da natureza foram temas do planejamento, que repercutiram em novas ações complexas no desenvolvimento das crianças, como avanços no processo de cooperação, de escuta do colega, de respeito, parceria e interação das mesmas no grupo e no coletivo das crianças do DEI. Desse processo de relações surgiram novos combinados na assembleia das crianças com gestos representativos, como: respeitar os colegas, esperar, ouvir, participar, pedir para falar, brincar, cuidar, “salvar” as crianças quando se machucarem ou chorarem, dividir/repartir e compartilhar, não se afastar do grupo.

Percebe-se que as crianças envolvem-se com as atividades propostas e posteriormente recuperam algumas das experiências vividas nestes momentos por meio da fala ou até mesmo reproduzindo essas atividades em suas brincadeiras no pátio ou em suas próprias atitudes no dia a dia, mostrando que utilizam dos conhecimentos anteriores para as futuras atividades, um bom exemplo e a superação de certos “medos” no decorrer das atividades, como subir, rolar, rastejar por determinado espaço. Significativos momentos ocorreram nos contextos de aprendizagem/desenvolvimento oferecidos às crianças do DEI e em particular as crianças do Grupo Tatu Bolinha, que se envolveram bastante em cada uma das atividades propostas pelas áreas de experiência e sua extensão nas atividades de grupo relativas ao plano de ação.

Nos momentos de atividades de área as crianças no turno matutino e vespertino têm sido participativas na maioria das atividades. No momento do convite apresentam dificuldade de interromper as brincadeiras já iniciadas, percebemos ainda que quando esse convite é feito por algum elemento diferenciado contribui para o convite verbal, facilitando o convite. As crianças do Grupo Tatu Bolinha demonstram maior participação quando é retomada as experiências realizadas por elas, antes e após esses momentos de atividade de experiência. Além disso, a relação que se estabeleceu entre o plano de ação do Grupo matutino e vespertino com a proposta do DEI proporcionou efetiva articulação para que as crianças participassem mais ativamente, percebemos também que essas relações foram bem associadas à proposta de oferecer espaços de autonomia propositiva e a solução de problemas para a superação de ações opostas.

A importância de levar em consideração as especificidades das crianças em relação ao tempo de cada uma, quando algumas solicitam um tempo maior de convencimento para a realização das atividades teve seu avanço por parte das crianças com ações mais complexas de elaboração do pensamento frente à linguagem e a fala em contínuo desenvolvimento. Entretanto, as preferências por determinadas atividades tem suas particularidades sem que essas escolhas interfiram na diversidade de atividades propostas e combinadas pelo grupo. Destacam-se algumas atividades consideradas favoritas pelo Grupo Tatu Bolinha, como: pintura corporal e em outras superfícies, massagem, esculturas com massinhas e argila, brincadeiras de “pique pega”; esconderijos como “salve latina”; “esconde-esconde”; “vamos passear na floresta enquanto seu lobo se apronta”, brincar de casinha e de salão de beleza, corrida maluca são as favoritas do Grupo Tatu Bolinha.

Nas atividades de movimento, as crianças demonstraram desenvolvimento e maior precisão, envolvendo com mais atenção, velocidade e destreza: ao andar de motocas, receber e passar a bola, jogar em determinado alvo, correr e pular, saltar e andar em trilhas com obstáculos, rolar, passar por baixo, virar cambalhotas e firmar os braços sustentando o corpo, ou seja, ampliando o conhecimento sobre seu próprio corpo, além de aos poucos conhecer esportes e práticas das mais diversas presentes na cultura. As crianças

também demonstram nos movimentos de dança graciosidade e ritmo e noção do espaço e das possibilidades de seu corpo. Há maior empenho e ações mais precisas quanto ao uso de jogos de mesa, considerando os quebra-cabeças com peças médias, jogos de memória, de relações e de sequências temporais. Empilham blocos, identificam cores, maior e menor, tamanhos diferenciados, quadrados, retângulos, círculos e triângulos.

A equipe de professoras do turno matutino avaliou que no início da manhã as crianças demonstram maior interesse por atividades que contemplem o movimento. Sendo assim, buscou-se no decorrer desse semestre desenvolver atividades que atendessem tais necessidades de maneira desafiadora e que potencializasse o desenvolvimento das crianças. Foram muito frequentes atividades de expressão corporal, passeios, brincadeiras utilizando o jogo-simbólico e criatividade.

Dentro da proposta coletiva desenvolvida no DEI, o banheiro é o espaço de individualidade e representação geográfica do Grupo Tatu Bolinha e Tamanduá na instituição. Nesse espaço, além de acontecer à higienização e ser um local de maior incentivo a tais hábitos, acontece uma série de atividades pedagógicas que contribuem para desenvolvimento verbal, cognitivo, da autonomia, de resolução de problemas das crianças, entre eles: o uso do vaso sanitário, despir e vestir-se, o uso mediado do papel higiênico, fechar a tampa do vaso para dar descarga, o uso medido do sabonete, da água e do papel toalha. No momento da escovação são oportunizados o reconhecimento da sua própria escova e dos colegas, havendo uma criação cotidiana na invenção de diferentes formas de entregar essas escovas para o colega e do uso da pasta dental. Ocorrem também brincadeiras, cantorias e contações de histórias pelos educadores e crianças.

Nesse semestre o espaço do banheiro é menos utilizado devido a divisão com outro grupo como já fora citado acima. As mediações realizadas pelos professores nesses momentos têm por objetivo propiciar a reflexão e percepção de si, do outro e dos acontecimentos relacionados à sustentabilidade e ao processo de desenvolvimento da autonomia e da resiliência.

Notam-se avanços no processo de autonomia de grupo quando proposto o banho ao despir-se, vestir-se, calçar o sapato, com dificuldades ainda para retirar e vestir camisetas. Sabem organizar para o banho retirando a toalha e as peças de roupa que irão trocar, sabem utilizar o saquinho para guardar a roupa usada e a troca de sapatos/chinelos e tênis. Sabem se lavar sozinhos reconhecendo e nomeando as partes do corpo. A maior parte das crianças, já possui controle dos esfíncteres, porém ainda há crianças quem em determinadas situações fazem suas necessidades na roupa.

Assim como nos demais momentos no refeitório busca-se criar um ambiente que favoreça a proposta apresentada, nesse caso a alimentação das crianças. Além das músicas conhecidas são apresentadas novas músicas, histórias e apreciação de livros a fim de enriquecer o universo cultural das crianças e prepara-las para receber o alimento. Observamos nesses momentos que a maioria das crianças aceitam bem os alimentos ofertados pela instituição, entretanto a aceitação maior ainda é pelo arroz e feijão no momento do almoço, raramente solicitam a repetição de carne, verduras e legumes. No horário de lanche do turno vespertino as crianças apreciam os sucos, pães de queijo, biscoitos tipo peta, bolachas e torradas.

O plano de ação “Saberes em movimento: criação, resiliência e autonomia” tem como objetivo geral promover conhecimentos sócio-político-cultural, científico e tecnológico nas atividades de aprendizagem em interação que amplie o potencial criativo a imaginação, a capacidade de solução de problemas e o repertório motor para o desenvolvimento da autonomia. Nesse sentido, o plano de ação se articula com a proposta do DEI, que rege as áreas de experiências das diferentes linguagens. As atividades propostas tem o compromisso

em promover atividades de ação coletiva, envolvendo diferentes recursos e metodologias no sentido de desenvolver a autonomia e, podemos considerar os avanços já apresentados quanto à superação e a busca por solução de problemas. As relações que as crianças têm apresentado, entre as diferentes experiências que realizam, são demonstradas nos jogos de papéis, quando exprimem suas ideias e sentimentos sobre o mundo social. Relacionam músicas com determinadas histórias e/ou conteúdos vivenciados, assim como os movimentos aos jogos simbólicos e expressões artísticas. Ao apresentar o estudo das partes da planta as crianças vivenciaram as experiências concretas com as mesmas, mas também relacionaram às músicas, aos desenhos e pinturas, assim como aos movimentos corporais de imitação às partes da planta, danças e contação de histórias.

Trabalharam os conceitos de maior e menor; estreito e largo; alto e baixo; pequeno e grande; antes e depois; em cima e embaixo; atrás e a frente. Sabem contar até cinco e a sequência das notas musicais. Reconhecem os nomes dos instrumentos (tambor, agogô, flauta, pandeiro, violino, violão, piano, gaita, atabaque e chocalhos); Distinguem texturas lisas e ásperas; macias e duras; grosso e fino. Reconhecem as cores (azul, azul claro, azul escuro, verde claro, verde escuro, marrom, preto, branco, vermelho, laranja, amarelo, roxo); assim como as formas: triângulo, quadrado, círculos, retângulos. Reconhecem o número de lados das formas. Reconhecem a primeira letra do próprio nome e têm facilidade para montar e desmontar quebra-cabeças com peças maiores, organizar e encaixar brinquedos propondo associações e relações entre os mesmos com sentido e significados próprios. Organizar brincadeiras estabelecendo suas próprias regras, e conheceram novos jogos e brincadeiras da nossa cultura vivenciando suas regras e sua prática.

O Subprojeto “Hora do Conto e do Livro Literário”, que faz parte do plano de ação do grupo apresentou como principais objetivos: propiciar momentos em que as famílias fossem envolvidas, sendo uma atividade integradora Proporcionar as leituras de histórias com as temáticas relacionadas à sustentabilidade, autonomia, resiliência e alteridade, utilizando recursos como o registro das leituras, o teatro, os fantoches, dramatizações e a exploração de diferentes materiais para o desenvolvimento da expressão artística, como: desenhos, pinturas com guache, colagem com papel e fotos.

Para o Plano de Ação procurou-se desenvolver aspectos observados e problematizados na elaboração do mesmo. Entendendo que a imaginação é elemento fundamental para o desenvolvimento da criança e contribui para as condições da criação e solução de problemas, voltados à consolidação da autonomia, seria pertinente organizar momentos que propusesse estabelecer procedimentos que contemplasse a proximidade da transição das crianças em seu estágio de desenvolvimento entre as relações de dependência do outro e o processo de individuação iniciado para a entrada no estágio em que a criança se diferencia do outro, tomando consciência de sua autonomia em relação aos demais. Com base nessa necessidade em que a base da criação se refere à capacidade de combinar elementos já conhecidos com outros elementos, consolidando uma totalidade, a proposta do plano de ação procurou promover não somente elementos de referência para a construção do conhecimento na criança, como transformar o que aprende de acordo com sua potência interna. Pela mediação a criança consegue autonomia na resolução dos problemas, possibilita construção dinâmica entre aprendizagem e desenvolvimento criativo, acelera processos superiores internos e por isso, a proposta metodológica procurou consolidar as relações e os papéis diferenciados. Os procedimentos envolveram aquisições de cultura e seus valores, a língua desenvolvida na fala, a socialização e a interação dos sujeitos em processo. A proposta contou com a literatura nacional e internacional ligadas ao subprojeto “A hora do

conto e do livro literário” e o estudo de obras de arte de diferentes autores, estilos, conteúdos e formas estéticas.

As crianças do Grupo Tatu Bolinha começam a tomar consciência das explicações e negociações, as quais são parte fundamental da convivência de grupo. Elas precisam ser respeitadas e valorizadas para entender o que os adultos esperam delas. Foram oportunizadas situações em que as crianças pudessem fazer suas escolhas e tomassem decisões. Ao ouvir histórias e outros conhecimentos desenvolvidos, as crianças buscaram informações sobre o seu mundo imediato. A evidencia de que procuram interpretar de maneiras diversas as informações oferecidas, percebemos que as crianças lutaram para corresponder às necessidades de adaptação e de transformação da realidade.

Os conflitos necessários ao desenvolvimento apresentaram-se no âmbito do espaço e da partilha por eles vivenciados em que as brincadeiras se evidenciavam. Destacaram-se como elementos para a superação dos conflitos os jogos lúdicos e simbólicos, associados às falas próprias das crianças quando tentam a resolução de problemas. Ao escutarmos as crianças cuidadosamente, falando consigo mesmas, notamos que elas ensaiam ou pronunciam novamente conversações mais complexas sobre eventos ou situações que são significativas para elas. Esse processo faz parte dos momentos de compreensão, digerindo experiências que tocam seus sentimentos e interesses. Sobre o aspecto da alteridade, as crianças têm associado expressões como “por favor”; “com licença”; “boa tarde”; “sejam bem vindos”.

O pensamento é extremamente lógico e tem elementos de complexidade e de resgate às situações conflituosas, apresentando momentos de distanciamento do olhar e inquirição sobre situações que necessitam de respostas e de elaborações mais complexas. A construção de vocabulário cada vez mais amplo tem se ampliado de forma significativa, demonstrando novas orações e períodos mais extensos, assim como maior facilidade ao diálogo.

Neste semestre, além das atividades desenvolvidas no plano de ação, exploramos os diferentes espaços da instituição, recriando e dando novos sentidos a espaços muitas das vezes não utilizados. A roda de conversas e as atividades de grupo foram realizadas em diferentes espaços, como as salas de experiências, quiosque, ludoteca, Pátio 2 entre outros. Geralmente recebemos as crianças com animadas saudações, convidando-as por meio de músicas e brincadeiras. Posteriormente oportunizamos o momento da fala individual, onde acontecem contação de histórias, realizamos recontos ou mesmo o compartilhamento de uma novidade. São realizadas também informes, lembrados e construídos novos combinados e apresentados o planejamento das atividades do dia. Nesse sentido, o trabalho desenvolvido tem potencializado o desenvolvimento das crianças.

Perfil Individual

Camila é uma criança sensível, ativa, criativa e observadora. Faz relações entre os conhecimentos com as músicas e movimentos que realiza, cria gestos para os combinados, apresenta significativa expressividade e aprecia a contação e dramatização de histórias. Tem demonstrado identificar as diferenças entre ele e os outros de forma mais demorada, o que infere que Camila exercita nesse momento de seu desenvolvimento maior clareza para compreender o outro e realizar seus comentários sobre os demais. Brinca perto dos colegas e propõe algumas ações e ao perceber as características e reações das outras crianças que fogem aos combinados, exige com expressiva autoridade na fala uma conduta mais assertiva

por parte do colega. Repete aos colegas como devem ser as formas de comportamento no DEI e ao final termina com a frase “Eu conheço você, muito bem! Humm...”

Camila reage com certo estranhamento àquelas condutas que julga “errada” e se posiciona sobre seus desejos, formas de agir, de vestir e de falar, sem se deixar levar por situações e tentativas de convencimento dos demais colegas. Isso significa dizer que para melhorar e desenvolver sua capacidade de falar e de aprender outras coisas a respeito de seus próprios sentimentos e os sentimentos dos outros colegas, o processo de socialização está exigindo outras atitudes por parte de Camila, o que possibilita ampliar o seu desenvolvimento, maior autonomia para resolver situações. Nesse sentido, tem sido orientada a buscar resolver suas situações pelo diálogo, propondo outras possibilidades para se interagir, o que consegue com facilidade devido ao seu traço sensível e afetivo para com todos.

Camila explorava coisas em seu ambiente durante algum tempo para ver o que acontecia, mas agora o que prevalece em sua relação com o ambiente externo é a sua atenção para com as pessoas, observando reações diante delas. Sua participação nas atividades e nos recontos são mais de observação do outro, o que parece procurar compreender cada uma das reações dos demais. Esses momentos se caracterizam pelas posições contra os pontos de vista dos outros, sejam eles quais forem, quando vai de encontro ao que ela já internalizou.

Contudo, o principal objetivo desses “nãos” de Camila nos leva a inferir que ela inicia diferentes elaborações e a possibilidade de ampliação de seu pensamento frente às situações. Entende-se que as contações de histórias têm contribuído para que as crianças possam exercitar a alteridade e a capacidade de resolver problemas em interação. Por isso, são propostos momentos para que as crianças pensem sobre os seus sentimentos, que cada sentimento tem um nome, sejam eles negativos ou positivos, e que se espera que façamos alguma coisa a respeito do que sentimos. Nas histórias lidas e recontadas pelas crianças, familiares e educadores Camila tem apresentado um nível mais sofisticado de consciência, julgamento e utilização de palavras e brincadeiras de faz de conta que demonstra avanços de compreensão sobre esses sentimentos em relação aos personagens e situações vividas por eles rumo à autonomia, resolução de problemas e de superação. A partir daí podemos considerar a presença de avanços de seu desenvolvimento frente aos conflitos que enfrenta para socializar e refletir sobre as realidades que vivencia e experimenta.

O diálogo e as problematizações têm sido os recursos para que Camila venha a se manifestar, reeditando novos esforços para pensar e agir, superando os receios que por ventura apresente frente a uma proposta. Este processo de desenvolvimento tem sido notado, pois se sente encorajada a dar espaços de liberdade para o seu corpo ao subir no pula-pula, nos movimentos da ginástica natural, nas construções de pirâmide corporal, nas cambalhotas, saltos e desafios.

Esses movimentos de exploração do espaço e do corpo permite também a expressão dos sentimentos positivos e negativos importantes para que manifeste os problemas que precisam ser resolvidos. Em momentos que não consegue resolver seus problemas e reage com impulsividade, demonstrando aparente raiva com manifestações de choro, procura-se conversar com Camila problematizando as situações para que ele venha a responder suas próprias questões, dando-lhe o apoio para enfrentar os momentos de conflito. Nesses momentos, sente-se apoiada e permanece próxima do educador por mais tempo conversando, pedindo que conte uma história e, posteriormente, toma decisões com coragem e determinação.

As legendas sob a forma de gestos nos combinados tem sido propositivas para que o comportamento venha a ganhar maior autonomia e capacidade de pensar sobre os limites e as possibilidades de relacionar. Nesse sentido, Camila sabe separar-se do auxílio dos educadores para agir sem sentir-se desprotegida. Em alguns momentos, após memorizados os combinados, ela dá suas lições nos demais colegas, indicando a possibilidade de que ela possa resolver com autonomia e liberdade seus interesses de maneira clara e apropriada. Sua capacidade de elaboração e de relações contribui satisfatoriamente para que o grupo possa compreender o que está sendo mediado pelos educadores.

Por ser uma criança criativa é possível extrair respostas que o ajudam a consolidar outras ações e resolver seus problemas. Demonstra expressivo desenvolvimento do pensamento e da linguagem, com amplo vocabulário e compreensão de outros conceitos. Nas brincadeiras há uma riqueza de relações e jogos simbólicos, envolvendo a “onça” e o “dinossauro”, a música, o movimento e histórias que elabora. Quando perguntada sobre essas escolhas, ela responde com seu jeito expressivo e sorridente: “Ah, porque é forte e pode fazer coisas enormes”. Apropria-se de histórias contadas, das músicas cantadas e registra com algum grau de elaboração os primeiros desenhos tendo como base a linguagem verbal, comunicando aspectos essenciais do objeto, utilizando formas que se aproximam da observação do objeto, cores em espaços distintos e movimentos definidos por linhas e traços já expressando a formação de círculos sem intencionalidade. Reconhece as cores azul, azul claro, azul escuro, roxo, vermelho, laranja, amarelo, rosa, verde, marrom, preto e branco. Identifica formas, como: triângulo, círculo, quadrado e retângulo. Realiza associações de formas com outros objetos, identificando semelhanças e diferenças.

Esses avanços do simbolismo de primeira ordem permite inferir que a criança já alcançou certo grau de abstração, tendo maior domínio do universo simbólico. Por isso, Camila consegue organizar e elaborar suas brincadeiras usando menos objetos apropriados com maior representação, dirigindo aos objetos que não estão presentes dando conhecimento de que já domina e conquista inúmeros elementos do mundo exterior.

Atualmente demonstra seu interesse por aproximar-se mais de Maria e de Cecília, de forma cooperativa e afetiva, mas exercendo certa liderança para com as propostas que faz. Participa de todas as atividades de grupo e de área, envolvendo-se com atenção voluntária e expressa verbalmente com intensidade de compreensão o que observou. Memoriza com grande facilidade as informações, imitando as atitudes dos colegas e educadores, saberes, poesias e músicas. Elaborava novas construções com os jogos de forma criativa, não se restringindo a realizar apenas a uma possibilidade, como empilhar, correlacionar, classificar, organizando os objetos de diferentes maneiras.

Reconhece alguns conceitos como: atrás, debaixo, em cima, maior, menor, pequeno, grande, estreito, largo, comprido, curto, frio, quente, amargo, doce, salgado, ontem, hoje e amanhã; na semana que vem; outro dia; o ano que vem, os dias da semana e o dia de seu aniversário. Sabe contar sequencialmente até cinco com facilidade, e se orientada conta até dez. Reconhece a letra “C” inicial de seu nome na chamada em rodinha. Tem demonstrado preferência pela cor azul e rosa, mas também aprecia a cor amarela em alguns momentos.

As atividades que mais se envolve é a dança, música, atividades de movimento e de desafios corporais, sem solicitar ajuda ou mesmo a mediação dos educadores na maioria dos momentos. Porém, sente-se envolvida pelo manuseio das tintas. Camila é ágil e apresenta grande desenvoltura nos movimentos que

realiza. Tem certa noção do espaço que ocupa e procura observar para também assegurar-se de seu próprio espaço. Nesses momentos parece não aceitar com tranquilidade as mudanças feitas pelos colegas e reage com gestos mais impulsivos e até pelo uso de falas mais ásperas e em tom mais alto, o que provocam conflitos. Parece que Camila necessita e deseja determinar seu “espaço”. Camila é solidária, se recorda dos combinados, reconhece sua fragilidade e usa o gesto de “respeitar os colegas” já memorizados, pedindo desculpas e abraçando os amigos, assim como é muito atenta às falas dos educadores.

Nos passeios propostos, aprecia os detalhes, comenta, demora em observar e fala baixinho com ela mesma, explora os ambientes, compartilha o observado com os colegas mais próximos e com os educadores. É observadora, amável e gentil, ainda que esteja vivenciando situações de conflito no grupo que correspondam às necessidades de consolidar uma etapa de seu desenvolvimento com maior capacidade de autonomia, o que não compromete a sua socialização.

Reconhece todos os ambientes, compreende os combinados e internaliza a rotina das atividades. Nomeia e distingue todos os colegas, reconhece os comportamentos dos mesmos e sabe lidar com as diferenças, buscando julgar e entender algumas ações dos colegas. Compreende demonstrando inteligibilidade complexa, considerando os conceitos espontâneos de referência em sua fala. Atribui sentido ao dito e ao ouvido, utilizando a palavra como elemento fundamental no processo comunicativo e discursivo. O uso dos “porquês” e “para que” se distinguem nas construções orais, o que possibilita o diálogo entre os educadores e argumentações explicativas. Sabe distinguir os verbos compreender e entender, quando diz “eu compreendo e entendo o que ele fala...”

Sabe se trocar com autonomia, mas procura sempre estar próxima e em companhia dos educadores para esses momentos. Alimenta-se com atenção aos movimentos, já expressa compreensão da importância de alguns alimentos, como a importância do carbono na alimentação, distinguindo-o nas folhas das sopas (cebolinha, salsa). Faz o asseio da boca com o guardanapo e com a escovação detalhada dos dentes e da língua. Faz uso do papel higiênico com maior autonomia, compreende o uso do papel toalha e do uso do sabonete. Sabe quais alimentos pode comer quando está com o intestino mais solto ou mais preso e verbaliza essas situações com segurança como se ensinasse esse conhecimento a todos.

Seu desempenho tem correspondido e os avanços ocorrem no processo com o apoio e as orientações em correspondência com o apoio da família. Estamos consolidando esforços para que as aprendizagens e propostas possam garantir o desenvolvimento que Camila tem conquistado.

Camila é um destaque nas atividades que envolvem maior movimento, ela apresenta noções surpreendentes de controle corporal e noções espaciais. Sabe-se que sua marcha está se desenvolvendo mais a cada dia associada à sua criatividade. Camila cria novos modos de se locomover, como de ponta-cabeça, de quatro apoios, rastejando, de costas; e os ensina aos seus colegas ao praticá-las. Suas atividades favoritas são as que envolvem princípios dos jogos esportivos, ginástica, capoeira e brincadeiras de corrida, e até mesmo àquelas propostas que não estão entre as suas preferidas. Camila é interessada e participativa.

Vale ressaltar o quanto ela se envolve em atividades que são novidade para ela, demonstrando curiosidade pelas descobertas. Demonstra aparente alegria quando desafiada a explorar os movimentos do seu corpo e os espaços a sua volta. Nas brincadeiras de pega-pega ela sente-se aparentemente satisfeita quando é pega, porém quando outra criança é o pegador e consegue tocá-la, logo ela parece ficar

desmotivada, característica que vem sendo mediada pelos educadores. Camila é uma criança apresenta uma “bagagem” cheia de vivências, as quais faz questão de compartilhar com seus colegas e educadores.

Avaliação – Professora Berenice