

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA EDUCAÇÃO – FAED PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE

KARLA MARIA VIDAL VIEIRA

ATIVIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ANÁLISE A PARTIR DA ESCALA ECERS-R E DOCUMENTOS OFICIAIS

FLORIANÓPOLIS/SC 2018

KARLA MARIA VIDAL VIEIRA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), como requisito parcial à obtenção do grau de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Políticas Educacionais, Ensino e Formação

Orientadora: Profa Dra Julice Dias

FLORIANÓPOLIS 2018

V658a Vieira, Karla Maria Vidal

A atividade na educação infantil: análise a partir da escala ECERS-R e documentos oficiais / Karla Maria Vidal Vieira. - 2018.

130 p. il.; 29 cm

Orientadora: Julice Dias Bibliografia: p. 115-119

Dissertação (Mestrado) - Universidade do Estado de Santa Catarina, Centro de Ciências Humanas e da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis, 2018.

1. Educação pré-escolar. 2. Avaliação educacional. 3. Qualidade (Educação). 4. Atividades criativas na sala de aula. I. Dias, Julice. II. Universidade do Estado de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDD: 372.21 - 20.ed.

Ficha catalográfica elaborada pela Bibliotecária Alice de A. B. Vazquez CRB14/865 Biblioteca Central da UDESC

KARLA MARIA VIDAL VIEIRA

ATIVIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ANÁLISE A PARTIR DA ESCALA ECERS-R E DOCUMENTOS OFICIAIS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação - Llinha de pesquisa: Políticas Educacionais, Ensino e Formação.

Banca Exam	inadora
Orientadora:	Prof ^a Dr ^a Julice Dias Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC
Membros:	
	iane Maria Schlindwein – Examinadora Federal de Santa Catarina - UFSC
	kandre Fernandez Vaz – Examinador Federal de Santa Catarina - UFSC
	a Elisabete Militz Wypyczynski Martins - Suplente do Estado de Santa Catarina – UDESC

AGRADECIMENTOS

São tantas as bençãos em minha vida, que se faz necessário e importante agradecer sempre, por isso, primeiramente, agradeço ao Senhor meu Deus por tornar esse sonho realidade e ter me guiado durante todo esse processo.

Aos meus amados pais, Nelo e Cristina, por todo carinho e dedicação e por compreenderem a minha ausência nesse último ano. Obrigada pelas "marmitinhas" de domingo. Ajudaram-me muito.

À minha querida orientadora, Prof^a. Dr^a. Julice Dias, por tornar possível meu ingresso no Mestrado, por todas as suas orientações, pelo carinho e compreensão, mas acima de tudo, por me mostrar por meio da sua experiência, dedicação e conhecimento, a importância da Educação Infantil. Serei eternamente agradecida.

Ao meu companheiro e grande amor Guilherme, pelo suporte incondicional. Suas críticas, seu ouvido cúmplice e suas correções. Seu exemplo de força e seu estímulo me ajudaram a seguir em frente e dar o melhor de mim. Sou imensamente grata pelo seu amor e dedicação.

Às minhas colegas de Mestrado, Flávia e Liliane, que se tornaram peçaschave ao longo dessa trajetória que nos uniu. Foi tudo muito bom, entre pizzas, cafés, trocas, choros e risadas.

Aos meus queridos filhos, Sophia e Gabriel. Espero que um dia entendam o motivo da minha ausência e compreendam que quando temos um sonho e um desejo em aprender, precisamos ser persistentes.

RESUMO

O presente estudo circunscreve-se na linha de pesquisa Políticas Educacionais, Ensino e Formação e objetivou entender mais precisamente o significado curricular do termo atividade na organização da rotina e do trabalho pedagógico na educação infantil, a fim de compreender o baixo desempenho obtido na avaliação de ambientes da subescala Atividades em duas pesquisas realizadas em nível nacional e municipal que utilizaram as escalas norte americas ITERS-R e ECERS-R. Para tanto, tomamos como objetivos específicos: contextualizar a pesquisa censitária de 2015 sobre avaliação da qualidade da educação infantil da RME de Florianópolis; identificar nos documentos nacionais e municipais a concepção do termo atividade; cotejar a subescala Atividades da escala de avaliação de ambientes ECERS-R com o currículo da RME de Educação Infantil de Florianópolis e propor um protocolo de replanejamento de rotina na e para a educação infantil. Para tal, optamos por uma pesquisa documental, usando como fonte as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil - DCNEIs (2009), a Base Nacional Comum Curricular- BNCC (2017), o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil - RCNEI (1998) e em nível municipal as Diretrizes Curriculares para a Educação Básica da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis/SC (2015), as Orientações Curriculares para a Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (2012) e o Currículo da Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (2015). Concluímos que os documentos do ponto de vista conceitual e metodológico não esclarecem ao professor essa conceituação e, possivelmente, essa falta de clareza tenha sido um dos fatores que levou ao baixo desempenho da subescala *Atividades* da escala ECERS-R quando da avaliação censitária realizada no contexto da educação infantil de Florianópolis.

Palavras-chave: Avaliação. Atividade. Qualidade. Educação Infantil.

ABSTRACT

The present study circumscribes in the research line of Educational Policies, Education and Training and aimed to understand more precisely the curricular meaning of the term activity in the organization of routine and pedagogical work in children's education in order to understand the low performance obtained in the environment evaluation of the subscale Activities in two researches conducted at the national and municipal levels using the North American ITERS-R and ECERS-R scales. For that, we set as specific objectives, to contextualize the census research of 2015 on the evaluation of the quality of RME's education in Florianópolis in 2015; identify in national and municipal documents the conception of the term activity, compare the Activities subscale of the ECERS-R scale with the RME curriculum of Early Childhood Education in Florianópolis and to propose a protocol for routine replanning for early childhood education. For this reason, we chose a qualitative research and documentary feature, using as source the National Curriculum Guidelines for Early Childhood Education (DCNEIs) (2009), the BNCC National Curricular Joint Base (2017), the National Curriculum Framework for Early Childhood Education - RCNEI (1998) and the Curriculum Guidelines for Basic Education of the Municipal Teaching Network of Florianópolis / SC (2015), Curriculum Guidelines for Early Childhood Education of the Municipal School of Education of Florianópolis (2012) and the Curriculum of Early Childhood Education of the Municipal Network of Teaching of Florianópolis (2015). At the end of the careful analysis we conclude that the documents from a conceptual and methodological point of view do not clarify to the teacher this notion and possibly this lack of clarity was one of the factors that led to the low performance of the subscale Activities of the ECERS-R scale when the census evaluation was carried out in the context of early childhood education in Florianópolis.

Keywords: Evaluation. Activity. Quality. Early Chilhood Education.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Média geral e médias nas subescalas da escala ECERS-R	22
Figura 2 – O uso de escalas de avaliação de ambientes ao redor do mundo	41
Figura 3 – Estrutura lógico-organizacional da pesquisa	44
Figura 4 – Média geral – ECERS-R – Pré-escola	45

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Distribuição dos trabalhos de pós-graduação e periódicos encontrados	s.28
Tabela 2 – Histórico dos documentos nacionais relacionados à Educação Inf brasileira	
Tabela 3 – Classificação dos grupos observados	47
Tabela 4 - Pontuação, classificação e significado dos resultados das escalas	48
Tabela 5 - Diferenças e semelhanças entre as pesquisas de 2010 e 2015	55
Tabela 6 – Motricidade Fina (#19)	79
Tabela 7 – Arte (#20)	80
Tabela 8 – Música/movimentos (#21)	81
Tabela 9 – Blocos (#22)	82
Tabela 10 – Areia/água (#23)	83
Tabela 11 – Brincadeira de faz conta (#24)	84
Tabela 12 – Natureza/ciências (#25)	85
Tabela 13 – Matemática/números (#26)	86
Tabela 14 – Uso de TV, vídeo e/ou computador (#27)	87
Tabela 15 – Promover aceitação da diversidade (#28)	88
Tabela 16 – Diálogo entre o <i>Highscope</i> e o Currículo da RME	.104

LISTA DE ABREVIATURAS

Em ordem alfabética

BDTD Biblioteca Brasileira Digital de Teses e Dissertações

BID Banco Interamericano de Desenvolvimento

BNCC Base Nacional Comum Curricular

CAPES Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

COEDI Coordenação de Educação Infantil

DCNEI Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil

DEI Diretoria de Educação Infantil

El Educação Infantil

ECERS-R Early Childhood Environment Rating Scale – Revised Edition

FCC Fundação Carlos Chagas

GT Grupo de Trabalho

ITERS-R Infant/Toddler Environment Rating Scale – Revised Edition

LDBEN Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC Ministério da Educação

PNE Plano Nacional de Educação

RCNEI Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil

RME Rede Municipal de Ensino

SEB Secretaria da Educação Básica

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO21
1.1	ANCORAGEM CONCEITUAL DO ESTUDO26
1.1.1	Perspectivas atuais sobre a avaliação35
1.1.2	
1.1.3	O uso das escalas de avaliação de ambientes40
1.1.4	Estrutura lógico-organizacional da pesquisa43
2	DESCRIÇÃO DA PESQUISA DE 2015 SOBRE AVALIAÇÃO DA QUALIDADE DA EDUCAÇÃO INFANTIL DA RME DE FLORIANÓPOLIS.45
2.1	DADOS DA PESQUISA DE 2015 DA PMF46
2.1.1	Amostra46
2.1.2	Instrumentos47
2.1.3	Coleta de dados48
2.1.4	Resultados49
2.1.5	Algumas considerações52
3	ANÁLISE DO TERMO ATIVIDADE COM BASE NOS DOCUMENTOS NACIONAIS E MUNICIPAIS57
3.1	ATIVIDADE E ROTINA: CATEGORIAS AINDA NÃO RESOLVIDAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL68
4	A SUBESCALA ATIVIDADES (ECERS-R) E O COMPARATIVO COM O CURRÍCULO DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE FLORIANÓPOLIS 75
5	A CRIANÇA COMO CENTRALIDADE DO PLANEJAMENTO CURRICULAR: DESAFIOS E POSSIBILIDADES PARA CONSTRUÇÃO DE UMA ROTINA COMPARTILHADA ENTRE ADULTOS E CRIANÇAS91
5.1	PROPOSIÇÃO DE UM ROTEIRO PARA CONSTRUÇÃO DE UMA ROTINA 107
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS111
7	REFERÊNCIAS115
8	APÊNDICES121
8.1	QUADRO DE ANÁLISE DOS DOCUMENTOS DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE FLORIANÓPOLIS121
8.2	CARTA DE AUTORIZAÇÃO DA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PARA REALIZAR A PESQUISA125
8.3	DETALHAMENTO DO QUE É AVALIADO NOS ITENS DA SUBESCALA

1 INTRODUÇÃO

A presente pesquisa tem como objeto de estudo a definição com maior precisão do efetivo significado curricular e pedagógico do termo **atividade** na creche e na pré-escola.

O interesse pela pesquisa surgiu de inquietações e preocupações com base em minhas experiências profissionais no que tange principalmente às áreas de currículo e avaliação, planejamento docente e relações pedagógicas realizadas nos últimos anos, atuando como professora de Educação Infantil (EI), com crianças da faixa etária de 3 a 5 anos em pré-escolas particulares. Há algum tempo tenho visto práticas que colocaram em dúvida a qualidade do que se oferece às crianças, as quais me instigaram a pesquisar este tema.

Hoje a educação infantil, do ponto de vista legal, estende-se a todas as crianças como um direito, e tem um papel importantíssimo em suas vidas, pois é um espaço de convivência, troca de afetos, socialização, rotinas, experiências e tem como finalidade, o desenvolvimento integral da criança até os cinco anos e onze meses de idade. Nesse contexto, a discussão sobre a qualidade da educação para crianças bem pequenas e pequenas, oferecida pelas instituições de educação infantil necessita de maior destaque (CAMPOS, 2006).

Sendo assim, o ponto de partida para este trabalho concentrou-se numa pesquisa desenvolvida pelo Ministério da Educação (MEC), financiada pelo Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) com assessoria técnica da Fundação Carlos Chagas (FCC), intitulada "Educação Infantil no Brasil: avaliação qualitativa e quantitativa". Essa pesquisa foi realizada no ano de 2009 e tinha como objetivo principal avaliar a qualidade da Educação Infantil de seis capitais brasileiras, sendo que uma delas foi o município de Florianópolis. Nesse estudo, os instrumentos de avaliação utilizados foram as escalas norte-americanas ITERS-R¹ e ECERS-R² (essas escalas serão detalhadas na seção 1.1.3). Falando especificamente sobre a escala ECERS-R, nomeadamente explorada neste trabalho, as sete subescalas avaliadas são: Espaço e mobiliário; Rotinas de cuidado pessoal; Linguagem e

² Early Childhood Environment Rating Scale – Revised Edition

_

¹ Infant/Toddler Environment Rating Scale – Revised Edition

raciocínio; **Atividades**; Interação; Estrutura do programa e Pais e equipe. Esses itens podem receber pontuações que variam de 1 a 7 pontos, sendo que 1-2 reflete um nível de qualidade inadequado, 3-4 um nível mínimo, 5-6 seria bom e 7 corresponde a excelente. Essas escalas foram utilizadas para observar e avaliar os ambientes e programas de instituições que atendem crianças de 0 a 5 anos. Em síntese, o resultado dessa pesquisa apontou índices inadequados de qualidade mostrando claramente que ainda é necessário melhorar o contexto da educação infantil no que diz respeito à formação continuada dos professores, a aquisição de materiais pedagógicos, a organização do espaço, tempo e rotina, entre outros.

O que chamou nossa atenção nesse estudo foi a baixa pontuação da subescala **Atividades**, cujos itens de avaliação são: motricidade fina, arte, música/movimentos, blocos, areia/água, brincadeira de faz de conta, natureza/ciências, matemática/número, uso da TV, vídeo e/ou computadores e promoção da aceitação da diversidade. No gráfico abaixo é possível fazer um comparativo das médias obtidas em todas as subescalas da escala ECERS-R, sendo que para **Atividades** a média 2,3 corresponde a um nível de qualidade *inadequado*, como já citado anteriormente.

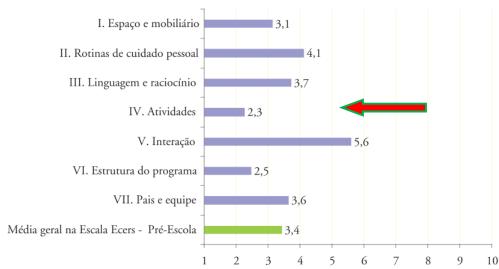


Figura 1 – Média geral e médias nas subescalas da escala ECERS-R³

Fonte: Campos, 2010.

³ Nessa pesquisa em particular a pontuação total da escala foi transformada e apresentada numa escala variando de 1 a 10 pontos sendo: 1-3: inadequado; 3-5: básico; 5-7: adequado; 7-8,5: bom e 8,5-10: excelente.

Várias perguntas surgiram nesse momento, principalmente se considerarmos que muitos desses itens são componentes curriculares importantíssimos na Educação Infantil. Como é a rotina diária das crianças enquanto estão na creche ou na pré-escola? Que ambientes são oferecidos a elas? Que tipo de **atividades** e materiais ficam disponíveis? Essas foram algumas das questões que nos inspiraram para este estudo.

Em busca de respostas, após algumas leituras, eu e minha orientadora nos deparamos com outra pesquisa realizada recentemente pela Prefeitura Municipal de Florianópolis, também assessorada tecnicamente pela Fundação Carlos Chagas, tendo como incumbência avaliar a qualidade dos ambientes das creches e préescolas municipais. Dessa vez, para uma pesquisa de caráter censitário, ou seja, para avaliar toda a Rede Municipal de Educação Infantil de Florianópolis, usando as escalas norte-americanas de avaliação de ambientes. Os resultados dessa pesquisa serão detalhados no capítulo 2 deste trabalho. O que se pode adiantar é que novamente a subescala **Atividades** recebeu índices inadequados.

Embora nossa premissa inicial fosse estudar o baixo desempenho da subescala **Atividades** na Rede Municipal de Educação Infantil de Florianópolis, a reflexão desenvolvida na e pela Banca de qualificação redirecionou o presente estudo.

Diante dos apontamentos e sugestões feitos pela Banca de qualificação, definimos como questão de pesquisa: qual o sentido e o significado curricular do termo **atividade** na educação infantil. A compreensão disso pode nos ajudar a compreender por que a subescala **Atividades** na pesquisa de avaliação de ambientes realizada na Rede Municipal de Educação Infantil de Florianópolis (RME) usando a escala ECERS-R apresentou o pior desempenho entre as outras subescalas? Embora o baixo desempenho obtido nesse item tenha sido o desencadeador originário do presente estudo, após a Banca de qualificação, a escala ECERS-R e o baixo desempenho obtido em **Atividades** deixaram de ser nossa unidade de análise central, passando a ser então, a compreensão do sentido e significado curricular do termo **Atividade**. Não abandonamos a ideia de compreender os fatores que levaram ao baixo desempenho. Mas percebemos a necessidade de antes de avaliá-lo, trabalhar em algo que, do nosso ponto de vista, ainda no campo da Educação Infantil, parece ser uma lacuna, qual seja: definir com

maior precisão o efetivo conceito, sentido e significado curricular e pedagógico do termo **atividade** na creche e na pré-escola.

Destarte, empenhamos outra busca documental, no conjunto dos documentos oficiais em âmbito nacional e municipal, não só para mapear as referidas compreensões e citações do termo, como também cotejá-los entre si. Assim como, mostrar ao leitor a alocação conceitual e metodológica que o termo **atividade** assume na escala ECERS-R.

Assim sendo, nosso estudo assumiu um caráter de análise documental, que em nosso entendimento, contribuirá para a compreensão de fatores que levam a obter baixo desempenho em relação ao item **Atividades**, como também oferecer um roteiro aos professores da educação infantil, para a construção de uma rotina que não seja pautada no tempo mecanicista do relógio e sim no tempo das interações, conforme sinalizam as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (2009).

Em síntese, congregamos neste estudo duas problemáticas: a inicial, que era o baixo desempenho da subescala **Atividades**. E outra, após o exame de qualificação, qual seja, o entendimento mais preciso do que significa curricularmente o termo **atividade** na organização da rotina e do trabalho pedagógico na educação infantil.

Levando-se em conta a problemática desta pesquisa, elencamos como objetivo geral analisar o sentido e o significado curricular do termo **atividade** na educação infantil e compreender o baixo desempenho obtido na subescala **Atividades** na Rede municipal de educação infantil.

Como objetivos específicos, elencamos: (a) contextualizar a pesquisa de 2015 sobre avaliação da qualidade da educação infantil da RME de Florianópolis; (b) identificar nos documentos nacionais e municipais a concepção do termo **atividade**; (c) cotejar a subescala **Atividades** da escala de avaliação de ambientes ECERS-R com o currículo da RME de Educação Infantil de Florianópolis; e d) propor um protocolo de replanejamento de rotina na e para a educação infantil.

Nos últimos anos a Prefeitura de Florianópolis - referência nacional na educação das crianças de zero a cinco anos de idade - tem investido em pesquisas

diagnósticas na Educação Infantil, bem como na formação continuada de seus professores com o propósito de oferecer uma educação de qualidade para essa faixa etária. Qualidade essa que vai ao encontro do que promulga a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN/1996 sobre o desenvolvimento integral da criança, tanto no aspecto físico, afetivo, intelectual, linguístico e social. Além de oferecer condições para o trabalho pedagógico, condições mínimas do ambiente onde a criança passará uma boa parte do seu tempo com materiais pedagógicos adequados a cada faixa etária, professores experientes e com formação, organização desses materiais, espaços e tempos, entre outros aspectos. Em outras palavras, uma rotina que coloque as necessidades formativas das crianças como prioridade. Para Bondioli (2004), a qualidade não é um conceito técnico e único, mas uma construção que exige contextualização histórica e negociação entre os sujeitos envolvidos, nesse sentido, ela é participativa, autoreflexiva, contextual, processual e transformadora.

Dessa maneira, a presente pesquisa justifica-se pela necessidade de contribuir com o avanço das discussões acerca da melhoria da qualidade das **atividades** oferecidas para as crianças da pré-escola da Rede Municipal de Ensino da Educação Infantil de Florianópolis. Sendo assim na metodologia, levou-se em conta que este estudo apresenta uma natureza descritiva e interpretativa, e por essa razão nos apoiamos em Bogdan e Biklen (1994, p. 11), que consideram a abordagem qualitativa "...uma metodologia de investigação que enfatiza a descrição, a indução, a teoria fundamentada e o estudo das percepções pessoais".

De acordo com Minayo (2010, p. 57), o método qualitativo pode ser definido também como

[...] o que se aplica ao estudo da história, das relações, das representações, das crenças, das percepções e das opiniões, produtos das interpretações que os humanos fazem a respeito de como vivem, constroem seus artefatos e a si mesmos, sentem e pensam. Embora já tenham sido usadas para estudos de aglomerados de grandes dimensões (IBGE, 1976; Parga Nina et.al 1985), as abordagens qualitativas se conformam melhor a investigações de grupos e segmentos delimitados e focalizados, de histórias sociais sob a ótica dos atores, de relações e para análises de discursos e de documentos.

Para Creswell (2010, p. 26), a pesquisa qualitativa

é um meio para explorar e para entender o significado que os indivíduos ou os grupos atribuem a um problema social ou humano. O processo de pesquisa envolve as questões e os procedimentos que emergem, os dados tipicamente coletados no ambiente do participante, a análise dos dados indutivamente construída a partir das particularidades para os temas gerais e as interpretações feitas pelo pesquisador acerca do significado dos dados. O relatório final escrito tem uma estrutura flexível.

A fim de dar conta dos objetivos desta pesquisa, elegemos como procedimento metodológico a análise documental que, segundo Tozoni-Reis (2004, p. 32), "é uma 'visita' que o pesquisador faz a documentos que tenham significado para a organização da educação ou do ensino, com o objetivo de empreender uma análise, em geral crítica, das propostas em questão".

Para Gil (2007), esse tipo de pesquisa é importante não porque responde definitivamente a um problema, mas permite ter uma melhor visão desse problema ou ainda criar hipóteses que possam guiar a sua verificação por outros meios.

Para o presente estudo foram analisados documentos oficiais nacionais e municipais, bem como a escala de avaliação de ambientes ECERS-R, e outras abordagens curriculares. Em nível nacional, analisamos as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil - DCNEIs (2009), a Base Nacional Comum Curricular-BNCC (2017) e o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil - RCNEI (1998). No âmbito do município, analisamos as Diretrizes Curriculares para a Educação Básica da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis/SC (2015), Orientações Curriculares para a Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (2012) e o Currículo da Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (2015).

Sendo assim, a relevância deste estudo está em contribuir na organização de práticas pedagógicas na educação infantil, colaborando com a compreensão do que é **atividade** na educação das crianças de 0 a 5 anos e também oferecendo um plano de melhorias da qualificação das atividades que compõem a rotina diária em creches e pré-escolas.

1.1 ANCORAGEM CONCEITUAL DO ESTUDO

O referencial teórico para este estudo se assenta em autores como Campos et al. (2006), Campos (2010); Rosemberg (2013); Bondioli (2003); Bhering e

Abuchaim (2014); Harms, Clifford e Cryer (1998); Harms (2003, 2010, 2013), Moro e Souza (2014), Barbosa (2006), Weikart (1995), entre outros.

Na elaboração da revisão da literatura utilizamos como palavras chave: avaliação, qualidade, educação infantil e escalas. O mapeamento bibliográfico foi realizado na Biblioteca Brasileira Digital de Teses e Dissertações (BDTD), banco de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), da Biblioteca Ana Maria Poppovic da Fundação Carlos Chagas e a base de dados da plataforma Scielo. Os critérios de seleção principal para esse mapeamento foram que as pesquisas tivessem como objeto de estudo principal a avaliação da educação infantil com o uso das escalas norte americanas publicadas dentro do período de 2010 a 2017. Sendo assim, após localização e leitura dos resumos e periódicos foi possível elaborar a tabela 1 mostrada a seguir.

Tabela 1 – Distribuição dos trabalhos de pós-graduação e periódicos encontrados

AUTORIA	TÍTULO	ANO	PUBLICAÇÃ
Maria Malta Campos	Educação Infantil no Brasil: Avaliação qualitativa e quantitativa	2010	Periódico
Sharon Lynn Kagan	Qualidade na Educação Infantil: revisão de um estudo brasileiro e recomendações	2011	Periódico
Karla Aparecida Zucoloto	Educação infantil em creches – uma experiência com a escala ITERS-R	2011	Tese
Maria Malta Campos; Yara L. Esposito; Eliana Bhering; Nelson Gime- nes; Beatriz Abuchaim	A qualidade da educação infantil: um estudo em seis capitais Brasileiras	2011	Periódico
Juliana Bezzon da Silva	Análise da utilização de uma escala para avaliação da qualidade de creches	2011	Periódico
Maria M. Campos; Eliana B. Bhering; Yara Espí-sito; Nelson Gimenes; Beatriz Abuchaim; Ra-quel Valle; Sandra Unbehaum	A contribuição da educação infantil de qualidade e seus impactos no início do ensino fundamental	2011	Periódico
Thelma Harms	O uso de escalas de avaliação de ambientes na educação infantil	2013	Periódico
Maria Malta Campos	Entre as Políticas de Qualidade e a Qualidade das Práticas	2013	Periódico
Beatriz Abuchaim; Eliana Bhering; Nelson Gimenes	Reflexões Sobre a Avaliação de Ambientes de Educação Infantil	2013	Periódico
Vanessa Feraz Almeida Neves; Catarina Moro	Avaliação na Educação Infantil: um debate necessário	2013	Periódico
Fúlvia Rosemberg	Políticas de Educação Infantil e Avaliação	2013	Periódico
Thelma Harms	O Uso de Escalas de Avaliação de Ambientes na Educação Infantil	2013	Periódico
Catarina Moro; Gizele de Souza	Produção Acadêmica Brasileira sobre Avaliação em Educação Infantil: primeiras aproximações	2014	Periódico
Beatriz Abuchaim; Eliana Bhering	Monitoramento da Educação Infantil Pública: possibilidades e conteúdos	2014	Periódico
Sandra Zákia Souza	Avaliação da Educação Infantil: propostas em debate no Brasil	2014	Periódico
Bárbara Popp	Qualidade da educação infantil: é possível medí-la?	2015	Tese
Sandra Zákia Souza; Cláudia Oliveira Pimenta	Avaliação da Educação Infantil: aportes de iniciativas estrangeiras	2016	Periódico
Catarina Moro	Posicionamento sobre Utilização/adoção de métodos e instrumentos padronizados de avaliação na primeira infância – aspectos convergentes e divergentes"	2016	Periódico
Catarina Moro	Avaliação de contexto e políticas públicas para a educação infantil	2017	Periódico

Fonte: Tabela elaborada pela pesquisadora, 2017.

De acordo com as recentes pesquisas no campo da avaliação, o Brasil passa atualmente por um momento muito importante no que diz respeito à avaliação da Educação Infantil. Para se discutir o tema, é necessário adotar um foco mais amplo que inclua a história do contexto das creches e pré-escolas brasileiras nos últimos anos, bem como descrever a constituição da educação infantil brasileira.

A história da educação infantil no Brasil data desde o final do século XIX, quando a ideia de "jardim de infância" começou a manifestar-se devido à influência estrangeira. Segundo Oliveira (2011, p. 93), "nesse momento já aparecem algumas posições históricas em face da educação infantil que iriam se arrastar até hoje: o assistencialismo e uma educação compensatória aos desafortunados socialmente".

O começo do século XX foi marcado pelo combate à mortalidade infantil, a instalação de creches e as salas de amamentação. Nessa época o higienismo, a filantropia e a puericultura dominavam a perspectiva de educação das crianças pequenas. Os médicos eram vistos como notoriedades e discutiam

os projetos para construção de escolas, a implantação dos serviços de inspeção médico-escolar, e apresentavam sugestões para todos os ramos do ensino, em especial com relação à educação primária e infantil (KUHLMANN JR, 1998, p. 91).

Entre as relações trabalhistas e de assistencialismo, algumas propostas de atendimento, principalmente à criança pobre, começaram a ser implantadas com a Escola Nova. A assistência científica, segundo Kuhlmann Jr. (1998, p. 53), "era o lugar onde se pensava cientificamente a política social para os mais pobres, em que se suprimiam os direitos para se garantir a desobrigação de oferecer os serviços".

Durante a segunda metade do século XX, várias mudanças começaram a aparecer no campo educacional devido principalmente aos acontecimentos no campo social. O crescimento econômico, o processo de urbanização, a mudança do papel da mulher na sociedade e a luta dos movimentos sociais, fez com que houvesse uma grande demanda por creches. Nessa época, a preocupação estava mais voltada para a expansão da oferta de vagas do que com a qualidade da educação infantil oferecida nas instituições.

Nesse contexto, as ações voltadas às crianças não eram vistas pela sociedade e pelas autoridades como educação, mas como "assistência científica,

que vê com preconceito a pobreza e trata das instituições como dádiva e não como direito" (KUHLMANN JR., 2005, p. 184).

Uma importante iniciativa em relação à criança e à infância foi a promulgação da LDB 4.024/61 a qual determinava que as crianças até sete anos recebessem educação em escolas maternais ou jardins de infância.

Na década de 1970, surgiu a "educação compensatória" que de acordo com Oliveira (2011), oferecia propostas de trabalho para as creches e pré-escolas que visavam à estimulação precoce e ao preparo para a alfabetização. As discussões acerca da educação pré-escolar tomaram rumos ambíguos, de um lado havia discursos compensatórios ou assistencialistas no trabalho com os filhos de operários nas creches que atendiam crianças de baixa renda e de outro "a defesa da creche e da pré-escola com função educativa" (OLIVEIRA, 2011, p. 111).

De acordo com Dias (2009, p. 128), "a educação infantil como campo de conhecimento e atuação profissional ganhou nas décadas de 1980 e 1990 contornos mais definidos, adquirindo maior visibilidade no cenário nacional".

Um marco significativo para a criança e a infância nesse período foi a **Constituição de 1988**, que veio reconhecer a educação em creches e pré-escolas como um direito da criança e um dever do Estado. Sendo assim, com a efetivação da Educação Infantil como direito, uma série de Referenciais e Parâmetros de Qualidade foi publicada, a fim de garantir uma educação de qualidade à infância.

Foi a partir de 1993 que se percebeu, em nível nacional, uma crescente preocupação por parte do Ministério da Educação (MEC)/Coordenação de Educação Infantil (COEDI), no sentido de se melhorar a qualidade no que diz respeito à Educação Infantil. No ano de 1994 o documento "Política Nacional de Educação Infantil" foi lançado com o objetivo de expandir a oferta de vagas para crianças de 0 a 6 anos; fortalecer, nas instâncias competentes, a concepção de Educação Infantil e promover a melhoria da qualidade do atendimento em creches e pré-escolas.

Em 1995, foi publicado o documento, "Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças", elaborado por Fúlvia Rosemberg e Maria Malta Campos. O objetivo desse documento era orientar as unidades e sistemas quanto a critérios mínimos de qualidade que devem ser

respeitados nas práticas cotidianas com as crianças pequenas em espaços coletivos de educação infantil (MEC, 1995). Com ele vinha um vídeo e um cartaz ilustrativo para serem usados em programas de formação docente, debates e discussões pedagógicas. Já no ano de 1996 foi promulgada a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN, que trouxe a Educação infantil pela primeira vez como a primeira etapa da educação básica e ressaltou como um dos seus princípios, a garantia de um "padrão de qualidade". De acordo com Oliveira (2011, p. 117), foi uma conquista histórica, pois, tirou "as crianças pequenas pobres de seu confinamento em instituições vinculadas a órgãos de assistência social". Nesse documento, a Educação Infantil também recebeu um destaque na Seção II, nos artigos 29 a 31.

No ano de 1998, foi criado o documento, "Subsídios para credenciamento e funcionamento de instituições de educação infantil", prevendo a abrangência da regulamentação da educação infantil com diretrizes e normas, bem como padrões básicos que garantissem o processo contínuo da melhoria da qualidade. No mesmo ano foram apresentados os "Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil - RCNEIs", elaborados por especialistas da área, os quais constituíram-se de parâmetros para o trabalho com crianças pequenas.

Em 1999 foram estabelecidas as primeiras "Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEIs" pelo Conselho Nacional de Educação. Tinham como principal objetivo orientar as instituições de Educação Infantil quanto à organização, articulação, desenvolvimento e avaliação de suas propostas. Segundo Oliveira (2011, p. 119), as diretrizes de 1999,

partiram da crítica às políticas públicas para a infância historicamente construídas no país, baseadas em iniciativas de assistência aos pobres e sem um caráter emancipatório, e defenderam um novo paradigma de atendimento com base na Constituição Federal de 1988, que definiu o direito à educação das crianças de zero a cinco anos de idade em instituições de Educação Infantil como um direito social não apenas dos filhos de trabalhadores rurais e urbanos, mas também como um direito da criança.

Esse documento também trouxe a questão do cuidar e do educar como aspectos indissociáveis e a concepção de criança como sujeito ativo que se relaciona com o mundo por meio da brincadeira.

Na década de 2000 outros documentos foram elaborados, como o Plano Nacional de Educação - PNE de 2001, que estabeleceu metas importantes para a El. Os "Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil" (MEC, 2006). Em 2006 o documento "Parâmetros Básicos de Infra-estrutura para as Instituições de Educação Infantil" definiu critérios de qualidade para infra-estrutura das unidades de educação de crianças de 0 a 6 anos, e em 2009, os "Indicadores da Qualidade na Educação Infantil", significou um documento importante no que tange a indicadores para referenciar a auto avaliação das unidades educativas, numa perspectiva participativa, democrática, envolvendo os pontos de vista de todos os atores envolvidos no cotidiano das instituições.

As novas **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil** de 2009 (Parecer CNE/CEB n° 20/09, Resolução CNE/CEB n° 05/09), vieram para romper por definitivo a visão de assistência científica às crianças e passam a fixar uma educação de qualidade como direito inalienável das crianças. Além disso, as novas Diretrizes reforçaram a importância em não separar o cuidado da educação, além de considerar a criança como a centralidade do planejamento curricular.

No ano de 2012, a Secretaria da Educação Básica (SEB) do Ministério da Educação (MEC) juntamente com o Grupo de Trabalho (GT) de Avaliação da Educação Infantil, apresentou o documento "Educação Infantil: subsídios para construção de uma sistemática de avaliação". Seu objetivo foi propor diretrizes e metodologias de avaliação na e da Educação Infantil, analisar diversas experiências, estratégias e instrumentos de avaliação da Educação Infantil [...] (Brasil, 2012, p. 3).

O documento salienta a importância de se avaliar o acesso à Educação Infantil (viabilização/ampliação da oferta); os insumos (orçamento, espaços físicos, recursos materiais e humanos) e os processos (relacionados à gestão, relações/interações, currículo). Nessa perspectiva, a prática da avaliação tem potencial indutor de melhoria na realidade [...] desde que seja vivenciada com o propósito de possibilitar uma leitura e análise crítica da realidade (Brasil, 2012, p. 25).

O Marco Legal da Primeira Infância ou Lei N° 13.257/2016, veio para reconhecer a criança e valorizar a primeira fase da vida. Essa lei criou uma série de programas, serviços e iniciativas voltados à promoção do desenvolvimento integral das crianças desde o nascimento até os seis anos de idade. Ela coloca a criança

dessa faixa etária como prioridade no desenvolvimento de programas, na formação dos profissionais e na formulação de políticas públicas.

A Base Nacional Comum Curricular – BNCC, homologada no dia 20/12/2017, é um documento que orienta os currículos dos Sistemas e Redes de ensino de toda Unidade Federativa, bem como as propostas pedagógicas de todas as unidades educativas públicas e privadas de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio do Brasil.

Para sintetizar esses marcos legais e documentais, organizamos a tabela abaixo:

Tabela 2 – Histórico dos documentos nacionais relacionados à Educação Infantil brasileira.

ANO	DOCUMENTO		
1994	Política Nacional de Educação Infantil		
1995	Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos		
	fundamentais das crianças		
1996	Lei de Diretrizes e Based da Educação Nacional (LDB)		
1998	Subsídios para credenciamento e funcionamento de instituições de educação		
	infantil		
1998	Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil		
1999	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil		
2001	Plano Nacional de Ensino (PNE)		
2006	Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil		
2006	Parâmetros Básicos de Infra-estrutura para as Instituições de Educação		
	Infantil		
2009	Indicadores da Qualidade na Educação Infantil		
2009	Revisão e atualização das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação		
	Infantil		
2012	Educação Infantil: subsídios para construção de uma sistemática de		
	avaliação		
2016	Marco Legal da Primeira Infância		
2017	Base Nacional Comum Curricular		

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora, 2018.

Todos esses documentos sem dúvida nos auxiliam a refletir sobre a importância de se avaliar a qualidade da Educação Infantil. Apesar de todo o esforço na elaboração dos documentos apresentados, Oliveira (2011, p. 120) pontua

que "pesquisas realizadas em unidades de educação infantil das redes públicas de diferentes regiões mostraram resultados preocupantes em relação à qualidade do trabalho alí realizado". E que o principal fator responsável por isso seria o predomínio da filosofia assistencialista do trabalho pedagógico nas creches e um modelo de aceleração de práticas de trabalho pedagógico baseado no Ensino Fundamental para as pré-escolas.

Talvez a dificuldade em se compreender o que é **atividade** e o entendimento de uma rotina adequada à educação infantil que vemos hoje em dia venha como herança dessa época, quando tanto a assistência científica quanto o aceleramento da escolarização se assentaram, perpetuando um modelo de rotina fragmentada, e uma falta de consenso do que é **atividade**, tanto nos documentos, quanto para os professores e instituições de Educação Infantil.

De acordo com Campos et al. (2006, p. 89),

a preocupação com a baixa qualidade do atendimento foi crescendo à medida que surgiram os primeiros estudos sobre as condições de funcionamento dessas instituições [...] Eles revelaram as precárias condições dos prédios e equipamentos, a falta de materiais pedagógicos, a baixa escolaridade e a falta de formação dos educadores, a ausência de projetos pedagógicos e as dificuldades de comunicação com as famílias.

A avaliação na e da Educação Infantil demorou para entrar no campo da educação, como declara Rosemberg. "O campo de investigação, políticas e práticas de avaliação da educação básica, praticamente baniu a educação infantil de suas preocupações manifestas" (ROSEMBERG, 2013, p. 47). Um exemplo disso é a criação do SAEB (Sistema Nacional de Avaliação Básica), que teve seu início nos anos finais da década de 1980 e foi formalmente instituído em 1994. Essa iniciativa teve como foco principal as avaliações em larga escala, onde o indicador de qualidade é o desempenho cognitivo dos alunos por meio de provas. Esse sistema deixou de fora a Educação Infantil mesmo tendo sido reconhecida como um direito social das crianças em 1988, com a promulgação da Constituição Federal. Por conta disso, a partir do final dos anos 1990, devido à ampliação do acesso das crianças às instituições de Educação Infantil e essa lacuna deixada pelo SAEB, fezse necessária a intensificação de estudos e debates com a participação de universidades, educadores e grupos de pesquisa que discutissem o problema acerca da avaliação da qualidade oferecida.

Dias (2017, p. 5), evidencia que "muito já caminhamos, avançamos, conquistamos em se tratando do direito das crianças à educação de qualidade". Mas ainda temos muito que avançar e inúmeros desafios para os próximos anos se colocam.

Destarte é importante que dialoguemos sobre o conceito de avaliação, pois configura-se como um dos grandes desafios lançados para a Educação Infantil. A princípio pode parecer um termo simples de se conceituar, entretanto, se apresenta muito mais complexo.

1.1.1 Perspectivas atuais sobre a avaliação

Se pararmos para analisar, o processo de avaliação está presente em todas as esferas da atividade humana. Estamos constantemente avaliando algo ou alguém e outras vezes nós é que somos avaliados pelo que somos, fazemos ou falamos. O "avaliar" faz parte do nosso dia a dia. Na educação não poderia ser diferente.

Na educação infantil, que definições podemos encontrar para avaliação? De acordo com Rosemberg (2013, p. 51), "a avaliação é um processo formativo que, na educação infantil, deve-se voltar para as instituições, os programas e as políticas".

Moro e Souza (2014) conceituam avaliação como sendo uma prática que permite à instituição educativa refletir sobre si, sobre sua identidade, verificando e consolidando consensos acerca de seu próprio projeto.

Para Demo (1995), a avaliação constitui-se num processo intencional, auxiliado por diversas ciências, e que se aplica a qualquer prática. Seria ingenuidade pensar que a avaliação é apenas um processo técnico. Ela é também uma questão política. Demo segue afirmando que, avaliar pode se constituir num exercício autoritário do poder de julgar ou, ao contrário, pode se estabelecer num processo e num projeto em que avaliador e avaliando buscam e sofrem uma mudança qualitativa.

Luckesi (2011, p. 13) por outro lado, define avaliação como:

um ato de investigar a qualidade daquilo que constitui seu objeto de estudo e, por isso mesmo, retrata a sua qualidade.... ela não soluciona nada, mas sim subsidia as decisões sobre atos pedagógicos e administrativos na perspectiva da eficiência dos resultados obtidos.

O campo da avaliação educacional pode englobar diversos objetos, como, por exemplo, as instituições, a aprendizagem, as políticas educacionais, e os programas. Nesse contexto, dois tipos de avaliação acabaram surgindo: a avaliação na educação infantil e a avaliação da educação infantil.

A avaliação na educação infantil refere-se àquela centrada na criança, no seu desenvolvimento e aprendizagem. Normalmente elaborada pela professora e outros profissionais envolvidos no seu dia a dia, por meio de registros e observações. Esses podem ser por meio de escrita, fotografias, desenhos, vídeos, produções das crianças, diálogos, entre outros. De acordo com o art. 31 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, "a avaliação na educação infantil far-se-á mediante acompanhamento e registro do seu desenvolvimento, sem objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental". Deve-se tomar cuidado para não confundir as avaliações da aprendizagem e de desenvolvimento com avaliação da educação infantil.

A avaliação da educação infantil propõe-se a avaliar a instituição como um todo, incluindo as dimensões política, pedagógica e administrativa, a fim de garantir o cumprimento dos padrões mínimos estabelecidos pelas diretrizes nacionais e demais orientações curriculares dos respectivos sistemas de ensino. Esse tipo de avaliação abarca uma série de procedimentos que podem ir desde a organização dos dados das crianças; das condições da infraestrutura, dos profissionais da instituição, do trabalho pedagógico e inclusive, opiniões da comunidade em geral. A avaliação institucional tem uma perspectiva formativa, como afirma Gatti. Ela não é um processo morto, nem dados que vão para a prateleira ou arquivo. Também não serve apenas à crítica ligeira; é um processo vivo e ativo a serviço das próprias instituições (GATTI, 1999).

Segundo Rosemberg (2013), não é concebível acatar uma concepção de avaliação da/na educação infantil que não seja sempre mediada por valores, que não esteja atenta à totalidade da pessoa criança, que não seja ética e iluminadora para tomada de decisões socialmente justas e democráticas. A avaliação institucional permite à unidade educativa refletir sobre sua identidade fundamentada

em dados, criando um espaço para o diálogo. Um instrumento importante para a reconstrução das práticas, decorrente do confronto, das trocas e discussões. A avaliação da educação infantil pode ter um cunho de autoavaliação ou avaliação institucional.

O documento "Indicadores da Qualidade na Educação Infantil", é uma iniciativa de avaliação institucional no Brasil que apresenta a proposta de uma autoavaliação das instituições educativas, para o qual:

[...] a qualidade pode ser concebida de forma diversa, conforme o momento histórico, o contexto cultural e as condições objetivas locais. Por esse motivo, o processo de definir e avaliar a qualidade de uma instituição educativa deve ser participativo e aberto, sendo importante por si mesmo, pois possibilita a reflexão e a definição de um caminho próprio para aperfeiçoar o trabalho pedagógico e social das instituições (BRASIL, 2009, p.12).

Esse documento aponta subsídios para uma autoavaliação, realizada por meio de um processo participativo. Na prática, a proposta é que cada instituição reuna a direção, os professores, as famílias e as entidades locais envolvidas com a educação infantil e discutam os principais elementos que devem ser considerados pela instituição sob a forma de uma reflexão sobre a qualidade do serviço oferecido. A partir dessa conversa e utilizando os indicadores propostos pelo MEC, essas instituições devem mapear quais são seus principais problemas e propor um plano de ação que conte com a participação de todas as pessoas e instituições interessadas na educação das crianças.

A avaliação precisa ser vista como um instrumento que serve para obter indicativos para revisão do que se faz, como se faz, por que e para que se faz, para ter condições de replanejar os rumos e discutir de dentro a qualidade.

É importante lembrar o que Moro e Souza discutem sobre a avaliação, que ela não deve ser tratada ou desenvolvida de forma isolada, mas sim como elemento constitutivo do processo educativo em sua amplitude, ambos inseridos no projeto político pedagógico da instituição (MORO e SOUZA, 2014).

Todo esse mapeamento de documentos e estudos nos permite identificar que no Brasil, nomeadamente desde a década de 1980, tivemos saltos qualitativos no que tange à avaliação como política. É o que tratamos a seguir.

1.1.2 Políticas educacionais no Brasil

Em pouco mais de uma década, foi construído no país um complexo e abrangente sistema de avaliação educacional que cobre a maior parte dos níveis da educação e produz informações que orientam as políticas educacionais. Com esse objetivo, tem-se hoje em dia, o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) que atualmente é composto pela Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB), a Prova Brasil, o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e a Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA). Todos contemplam o Ensino Fundamental e Médio.

Os dados de qualquer avaliação devem ser vistos como uma importante ferramenta para se repensar a prática e orientar as políticas públicas. E quanto à avaliação da Educação Infantil? É fato que no nosso país não temos ainda um órgão ou instituição que exerça papel similar aos sistemas anteriormente citados para a área de Educação Infantil. Como afirma Sousa (2014, p. 72),

se tem hoje o reconhecimento da necessidade de institucionalização da avaliação da educação infantil no sentido de induzir a melhoria de qualidade desta etapa de ensino, por outro lado, não se tem acordo quanto aos caminhos a trilhar na avaliação e sobre as dimensões e critérios a serem considerados para aferir sua qualidade.

Se não há até o momento nenhum monitoramento oficial e contínuo, como as informações sobre a qualidade da avaliação da El chegam até as políticas públicas?

Não podemos desconsiderar o fato de que há um grande esforço por parte dos envolvidos (MEC, SEB, universidades, Grupos de Trabalho...) a buscar uma solução para essa questão. O que nos parece é que a situação atual pode ser comparada a uma colcha de retalhos ou o "quilt", onde há vários trabalhos, pesquisas e estudos sobre o assunto, só que separados, faltando constituir maior organicidade. O que realmente falta é uma política educacional mais engajada e direcionada a resolver a questão da avaliação da Educação Infantil. Como sugere Rosemberg (2013, p. 46), "essa preocupação ainda não demarca um "problema social" para integrar a agenda de política de avaliação na/da educação infantil". Essa agenda se apresenta em processo de construção. A autora ainda afirma que

ao assumir o *status* de problema social, a avaliação na/da educação infantil apela por atenção pública como uma questão de política social. Assim, o tema passa a ser delimitado, enquadrado como problema, entra na agenda

e na pauta de negociações de políticas sociais, busca visibilidade e legitimidade públicas (ROSEMBERG, 2013, p. 47).

Rosemberg relata também que no momento atual há uma dicotomia: o de incorporação da educação infantil na política de avaliação da educação básica, [...] e o outro, mais intenso, que busca a inclusão da avaliação como tema/problema chamando uma atenção específica para a política de educação infantil (ROSEMBERG, 2013).

Sousa (2014, p. 72), por sua vez, pontua muito bem essa preocupação quando afirma que "não se tem acordo quanto aos caminhos a trilhar na avaliação e sobre as dimensões e critérios a serem considerados para aferir sua qualidade".

A crescente cobrança e pressão pela introdução de sistemas externos de avaliação e monitoramento nas Redes de Educação Infantil é suficiente para replanejar as políticas públicas? O assunto é polêmico, controverso, complexo e demanda toda uma atenção para as consequências de qualquer decisão.

No documento, "Educação Infantil: subsídios para construção de uma sistemática de avaliação", o texto deixa claro a necessidade de cooperar com a inclusão da educação Infantil nas formulações sobre a Política Nacional de Avaliação da Educação Básica, levando em conta a particularidade dessa faixa etária (0 a 5 anos).

Segundo o Plano Nacional de Educação que delimita os rumos da educação brasileira de 2014 a 2024, está previsto na Meta 1, a implantação da avaliação da educação infantil que deverá ser realizada a cada 2 (dois) anos, com base em parâmetros nacionais de qualidade, a fim de aferir a infraestrutura física, o quadro de pessoal, as condições de gestão, os recursos pedagógicos, a situação de acessibilidade, entre outros indicadores relevantes (BRASIL, Lei 13.005/2014, Meta 1, item 1.6).

Campos (2013) sugere que para alcançar melhorias de qualidade, um monitoramento externo e uma assistência pedagógica que apoiem as equipes no exame de suas práticas de forma mais sistemática e as ajudem a encontrar caminhos para superar as deficiências detectadas se faz necessário. Para a autora, a autoavaliação é uma importante etapa nessa direção, ainda assim, ela afirma que

as avaliações externas são necessárias para indicar pontos críticos nas rotinas e práticas adotadas no trabalho cotidiano com as crianças.

Tendo tantos documentos e algumas problemáticas ainda no que tange ao lugar que a avaliação da educação infantil ocupa ou não ocupa no bojo das políticas, entendemos que as escalas de avaliação para aferir qualidade são importantes instrumentos que podem nos ajudar a ler/interpretar nossos contextos. Falamos delas a seguir.

1.1.3 O uso das escalas de avaliação de ambientes

À medida que íamos investigando sobre o tema avaliação da educação infantil, fomos nos interessando cada vez mais sobre o uso das escalas americanas de avaliação de ambientes (ECERS-R e ITERS) e as pesquisas que envolviam esse tema aqui no Brasil e no exterior.

Essas escalas de avaliação de ambientes tiveram origem na Universidade da Carolina do Norte, nos Estados Unidos, e foram elaboradas pelos pesquisadores Thelma Harms e Richard Clifford. A primeira versão original da escala ECERS-R (Early Childhood Environment Rating Scale) foi publicada em 1980 e era usada nos programas de pré-escola para crianças de 2 anos e meio a 5 anos. Em 1998 foi realizada uma revisão dessa escala e ela passou a se chamar ECERS-R (Early Childhood Environment Rating Scale - Revised Edition). Nesse mesmo ano, juntouse ao grupo a pesquisadora Debby Cryer. Já a escala ITERS (Infant/Toddler Environment Rating Scale) foi desenvolvida posteriormente em 1990, para ser usada em programas para bebês e crianças até 2 anos e meio. Ela foi revisada em 2000 quando passou a se chamar ITERS-R (Infant/Toddler Environment Rating Scale -Revised Edition). O foco da escala está nas necessidades das crianças e em como suprir essas necessidades. As duas escalas foram desenvolvidas para serem usadas na observação e avaliação de ambientes direcionados ao atendimento de crianças com idade de 0 a 5 anos, como um instrumento útil para pesquisas ou para a melhoria de programas. Ela é efetuada por sujeitos externos à instituição que possuem certificação apropriada.

A ITERS-R apresenta um roteiro de observação que agrupa sete subescalas, com 39 itens, compostos de 455 indicadores, enquanto que a ECERS-R apresenta

um roteiro que reúne também sete subescalas, porém, com 43 itens, compostos de 470 indicadores. Falando especificamente da escala ECERS-R a qual é discutida neste trabalho, as sete subescalas se dividem em: Espaço e mobiliário; Rotinas de cuidado pessoal; Linguagem e raciocínio; **Atividades**; Interação; Estrutura do programa; e Pais e equipe. Esses itens podem receber pontuações que variam de 1 a 7 pontos, sendo que 1-2 reflete um nível de qualidade inadequado, 3-4 o nível mínimo, 5-6 seria bom e 7 corresponde a excelente. Essas escalas de avaliação de ambientes são instrumentos de observação e requerem uma análise em sala de aula por pelo menos três horas, seguida de uma pequena entrevista com o professor sobre os indicadores que não foram fáceis de observar, como por exemplo, materiais adicionais que estão guardados e não estão disponíveis às crianças (HARMS, 2013, p. 83). O conteúdo dos indicadores varia de acordo com a faixa etária e a natureza do ambiente abordada em cada escala particular.

Atualmente essas escalas de avaliação de ambiente vêm sendo usadas ao redor do mundo, como no Canadá, Europa, América do Sul, Ásia, África e Oriente Médio. Segundo Harms (2013, p. 93), o fato das Escalas de Avaliação poderem ser utilizadas de forma eficaz em tantos países, alimenta a crença de que há necessidades básicas que todas as crianças têm em comum e que devem ser atendidas a fim de fornecer serviços de alta qualidade.



Figura 2 – O uso de escalas de avaliação de ambientes ao redor do mundo

Fonte: The ECERS-R definition of quality and its international use. Debby Cryer, Ph. D. Environment Ration Scales Institute, Chapel Hill, NC, USA

Fazendo um mapeamento das pesquisas elaboradas nos últimos anos sobre o uso das escalas, foi possível perceber o crescente interesse pelo assunto por meio de publicações de artigos, dissertações, teses e pesquisas de grande porte.

Em Portugal, a dissertação de Fernandes (2009) intitulada "Avaliar a qualidade em educação pré-escolar: um estudo integrador" avaliou 201 salas de jardim-de-infância em duas regiões de Portugal (Porto e Viseu), usando a escala ECERS-R, que, de acordo com a autora, revelou ser um instrumento válido e consistente. Segundo Fernandes, foi possível verificar que a subescala **Atividades** teve a média mais baixa (M=2,86) e a subescala Interações obteve a média mais alta (M=4,62) na pesquisa e que tanto nesse como em outros estudos em Portugal, as duas dimensões de qualidade parecem obter resultados bastante distintos [**Atividades** vs Interações] (FERNANDES, 2009).

No Reino Unido, entre 1997 e 2008, o Departamento de Educação criou o projeto "Effective provision of pre-school and primary education" que elaborou um estudo longitudinal sobre a eficácia da educação pré-escolar e a qualidade dos seus serviços. Para avaliar a qualidade das suas unidades de pré-escola o instrumento de qualidade escolhido foi a escala ECERS-R, que segundo Sylva et all (2011, p. 75) apresentava uma "reputação internacional de validade e confiabilidade".

Aqui no Brasil, Pereira e Carvalho (2008) escreveram o artigo "Qualidade em ambientes de um programa de educação infantil pública" que objetivou avaliar a qualidade dos ambientes de uma rede pública de educação infantil, utilizando os instrumentos *Infant/Toddler Environment Rating Scale - Revised Edition* (ITERS-R) e *Early Childhood Environment Rating Scale - Revised Edition* (ECERS-R). Foram avaliadas 16 turmas com faixa etária entre 4 e 68 meses. A média geral obtida pelas turmas com a ITERS-R foi de 2,80. As turmas avaliadas por meio da ECERS-R obtiveram média de 2,69. Os resultados obtidos evidenciaram a necessidade de intervenções no programa, sobretudo, nos itens relacionados à subescala rotina e cuidados pessoais com as crianças de até 3 anos e aqueles relativos à subescala **Atividades**, com as crianças a partir de 3 anos até 68 meses.

O artigo de Bhering e Abuchaim (2014) relata um projeto no município do Rio de Janeiro realizado em 149 instituições utilizando as escalas ECERS-R e ITERS-R com o objetivo de melhorar a qualidade das práticas, dos projetos pedagógicos e

das políticas municipais para a EI, bem como propor um sistema de monitoramento para a rede pública de EI do município carioca.

Duas teses de doutorado foram encontradas no banco de dados da CAPES: a de Zucoloto (2011) e a de Popp (2015). O estudo de Zucoloto buscou responder a duas questões: primeiro o que se entende por qualidade na educação de bebês e crianças pequenas e, se a escala ITERS-R seria um instrumento fidedigno para avaliação de creches. O estudo foi realizado em uma creche na região sul da cidade de São Paulo. A autora concluiu a pesquisa afirmando que "é possível fazer da escala como um instrumento de reflexão da prática na educação infantil" (ZUCOLOTO, 2011, p. 179).

Quanto à pesquisa de Popp, seu objetivo foi comparar o uso dos instrumentos ITERS-R e os Indicadores de Qualidade da Educação Infantil (BRASIL, 2009) para autoavaliação institucional em um Centro de Educação Infantil (CEI) de São Paulo. A autora concluiu que o processo de autoavaliação com os indicadores foi bem avaliado pela equipe e pais e ocasionou ações efetivas. Quanto ao uso da ITERS-R, foi concluído que a escala foi um bom instrumento de autoavaliação institucional, provocando debates sobre o conceito de qualidade, entre outros pontos.

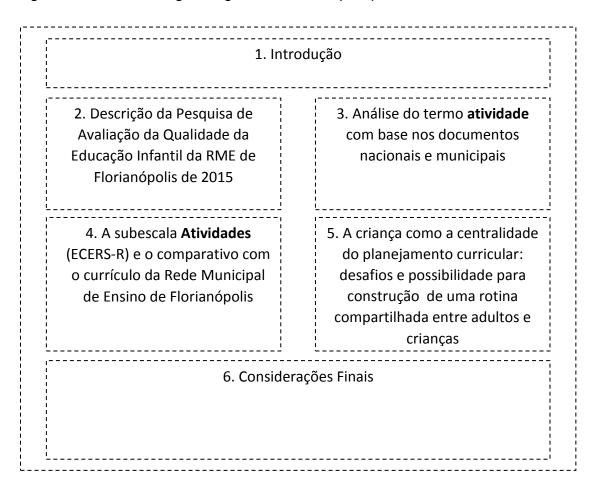
Muito se tem estudado sobre o tema avaliação institucional. A partir desse levantamento bibliográfico foi possível identificar questões que ainda não foram investigadas. Popp corrobora com essa questão quando reconhece que os estudos feitos com as escalas param após a divulgação dos resultados e que não existe "registro de experiência sistematizada que tenha se utilizado desse diagnóstico de qualidade para a construção coletiva de um espaço de discussão de qualidade e criação de indicadores" (POPP, 2015, p.96).

Apresentado esse panorama conceitual em torno da avaliação, apresentamos a seguir como está estruturado o presente trabalho.

1.1.4 Estrutura lógico-organizacional da pesquisa

Além deste capítulo introdutório, esta dissertação foi organizada em mais cinco capítulos, conforme ilustrado na Figura 3.

Figura 3 – Estrutura lógico-organizacional da pesquisa



Fonte: Figura elaborada pela pesquisadora, 2018.

O capítulo 2 descreve a pesquisa elaborada pela Fundação Carlos Chagas na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis usando a escala ECERS-R. O capítulo 3 trata da análise do termo **atividade** e rotina com base nos documentos nacionais e municipais supracitados. No capítulo seguinte é detalhada a subescala **Atividades** e seus itens e apresenta também um comparativo entre essa subescala e o Currículo da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, a fim de buscar uma compatibilidade ou convergência entre esses documentos que explique o baixo desempenho da subescala **Atividades**. No capítulo 5, analisamos uma abordagem curricular considerada bem sucedida em várias pesquisas, chamada de *Highscope*, que toma a criança e sua ação como centralidade da rotina e do planejamento curricular. Por fim, o último capítulo tece considerações finais sobre a pesquisa realizada.

2 DESCRIÇÃO DA PESQUISA DE 2015 SOBRE AVALIAÇÃO DA QUALIDADE DA EDUCAÇÃO INFANTIL DA RME DE FLORIANÓPOLIS

Como já citado na introdução, o ponto de partida deste trabalho foi uma pesquisa de 2010, intitulada "Educação Infantil no Brasil: avaliação qualitativa e quantitativa". Encomendada pelo MEC, foi financiada pelo BID e executada pela Fundação Carlos Chagas. Florianópolis integrou essa pesquisa juntamente com outras cinco capitais brasileiras sobre avaliação da qualidade da Educação Infantil. O gráfico abaixo mostra a média geral da escala ECERS-R de cada capital pesquisada. De acordo com essa pesquisa, a pontuação de Fortaleza (2,2) e Teresina (2,7) corresponderam a um nível de qualidade inadequado. As capitais, Belém (3,2), Campo Grande (3,6) e Rio de Janeiro (3,6) tiveram pontuação dentro do nível básico e Florianópolis (4,7) apresentou o melhor desempenho referente ao nível de qualidade adequado.

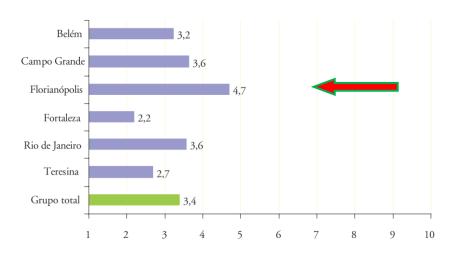


Figura 4 – Média geral – ECERS-R – Pré-escola

Fonte: Educação Infantil no Brasil: avaliação qualitativa e quantitativa – Relatório Final (2010)

Em 2015, a Prefeitura Municipal de Florianópolis solicitou ao BID apoio financeiro para efetuar um conjunto de ações a fim de ampliar e melhorar a qualidade da educação infantil e do ensino fundamental. Para tanto, foi implantado o "Projeto de Expansão e Aperfeiçoamento da Educação Infantil e do Ensino Fundamental". O objetivo geral desse projeto era expandir a cobertura e melhorar a qualidade da Educação Básica da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis. Ele

foi dividido em quatro segmentos, sendo que o que nos interessa é a parte de Gestão, Monitoramento e Avaliação, onde a Fundação Carlos Chagas (FCC) foi contratada para realizá-la.

No final de 2015 a FCC deu início à avaliação da qualidade da Educação Infantil em Florianópolis, desenvolvendo uma pesquisa de caráter censitário, isto é, envolvendo toda a rede de creches e pré-escolas, visando avaliar a qualidade dos ambientes das creches e núcleos de educação infantil (Nei's). Além disso, desenvolver e implantar um sistema contínuo de monitoramento das políticas relacionadas à educação infantil, bem como propor recomendações para a concepção do plano de formação continuada dos professores e uma proposta de acompanhamento das crianças ao longo da educação infantil.

Nessa pesquisa foi considerada a infraestrutura dos estabelecimentos, o mobiliário da unidade, o espaço físico, quantidade de livros e brinquedos, entre outros aspectos. Quanto ao processo educativo, a pesquisa analisou o uso da linguagem, a interação entre as crianças, professores-crianças, as atividades desenvolvidas e a relação das famílias com a unidade educativa. Essa pesquisa encontra-se em andamento, tendo o seu término previsto para 2019, quando ocorrerá uma nova avaliação dos ambientes das unidades municipais para averiguar se as ações programadas para a Educação Infantil tiveram algum impacto nas suas práticas e políticas.

2.1 DADOS DA PESQUISA DE 2015 DA PMF

Um breve relato sobre alguns dados da pesquisa realizada em Florianópolis em 2015 estão descritos a seguir nas categorias: amostra, instrumentos, coleta de dados e resultados.

2.1.1 Amostra

Nessa pesquisa todas as unidades de educação infantil foram avaliadas perfazendo um total de 87. Durante os meses de setembro a dezembro de 2015, 389 grupos de crianças (desde G1 até G6) foram observados, sendo 96 referentes à escala ITERS-R e 293 referentes à escala ECERS-R. A escala ITERS-R foi aplicada

nos grupos 1 e 2 enquanto que a ECERS-R nos grupos 3, 4, 5 e 6. No quadro abaixo é possível visualizar melhor a distribuição desses grupos.

Tabela 3 – Classificação dos grupos observados

GRUPO	N
G1	37
G2	59
G3	68
G4	74
G5	70
G6	81
TOTAL	389

Fonte: Relatório: Resultados da Avaliação para as Unidades Educativas (Jun/2016).

2.1.2 Instrumentos

Os intrumentos utilizados nessa pesquisa foram as escalas americanas ITERS-R e ECERS-R, as mesmas utilizadas na pesquisa de 2010 e já detalhadas no capítulo anterior. Segundo os relatórios

o conjunto de itens presentes nelas foram criteriosamente selecionados, por meio de processos científicos, e são considerados, internacionalmente, como aspectos-chave para a educação infantil de qualidade que prezam e zelam pela saúde, desenvolvimento e aprendizagem e fomentam as brincadeiras e interações entre elas e as equipes profissionais (FLORIANÓPOLIS, 2016, p. 9).

Os itens e indicadores de cada escala já foram descritos, entretanto, uma das diferenças entre a pesquisa de 2010 e a de 2015 foi a variação na pontuação, pois na pesquisa de 2010 a pontuação total da escala foi transformada e apresentada variando de 1 a 10 pontos sendo: 1-3: inadequado; 3-5: básico; 5-7: adequado; 7-8,5: bom e 8,5-10: excelente. Já na pesquisa de 2015, a pontuação seguiu a versão original que varia de 1 a 7. Abaixo segue quadro com maiores detalhes.

Tabela 4 - Pontuação, classificação e significado dos resultados das escalas

1 a 2,9	inadequado	A unidade não está em condições apropriadas para o atendimento de qualidade à faixa etária.
3 a 4,9	mínimo	A unidade apresenta indicações da presença de aspectos e elementos básicos importantes para o atendimento de qualidade à faixa etária.
5 a 6,9	bom	Observa-se a presença de muitos aspectos e elementos importantes para o atendimento de qualidade à faixa etária.
7	excelente	A unidade apresenta excelência em práticas que consideram as possibilidades do grupo atendido – atendimento de qualidade.

Fonte: Relatório: "Resultados da Avaliação para as Unidades Educativas (Julho/2016, p.15)

O desejável é que as instituições apresentem médias a partir de 5.

2.1.3 Coleta de dados

Antes de dar início à coleta de dados, foi realizada a seleção e treinamento da equipe de observadores que aplicariam as escalas ITERS-R e ECERS-R nas unidades de educação infantil. A equipe foi composta por 22 profissionais, sendo 11 assessoras da DEI – Diretoria de Educação Infantil, 4 pesquisadoras da FCC e 7 assistentes contratados pelo projeto. Para a contratação desses sete assistentes foi levada em conta a experiência profissional na área de educação infantil, assim como conhecimentos sobre pesquisa.

O treinamento foi dividido em duas etapas: o teórico e o prático. Para o treinamento teórico foram realizados dois encontros entre julho e agosto, quando foi apresentada a escala, discutidos os itens, e esclarecidas todas as dúvidas. Num segundo momento partiu-se para o treinamento prático. A fim de garantir que os pesquisadores tivessem bem claro o uso das escalas e dos seus indicadores, foram realizadas observações em duplas e trios em quatro unidades conveniadas para observarem individualmente uma mesma sala. Ao final, o nível de confiabilidade entre os membros da equipe de observadores foi alto, confirmando assim o conhecimento e domínio do uso das escalas.

Além do preenchimento das escalas, foi solicitado aos observadores que redigissem um diário de campo onde deveriam incluir as seguintes informações: a) descrição do entorno da unidade, b) dificuldades encontradas no trabalho, c) como foi a aplicação da escala e d) outros comentários. Foi também solicitado que

fizessem registros fotográficos dos ambientes observados e outras áreas da unidade. A coleta de dados foi realizada nos meses de setembro a dezembro.

2.1.4 Resultados

Pelo fato dessa pesquisa ainda estar em andamento, não será possível divulgar os resultados de acordo com solicitação da DEI. O que será descrito a seguir são informações gerais a fim de repassar uma ideia do que foi concluído nessa primeira etapa da coleta de dados. Nenhum valor numérico será publicado, em virtude do acordo firmado com a Secretaria Municipal de Educação.

A média geral para a Rede municipal, tanto para a escala ITERS-R quanto para a escala ECERS-R encontrou-se na categoria de qualidade mínima, mas os escores da ECERS-R foram timidamente melhores.

As médias gerais para o município apontaram a subescala Interação com a melhor pontuação tanto na ITERS-R como na ECERS-R, correspondendo ao nível de qualidade "bom".

No tocante às pontuações mais baixas, a subescala **Atividades** da escala ECERS-R obteve o pior desempenho, correspondendo ao nível "mínimo" de qualidade. Dos dez itens analisados na subescala **Atividades**, cinco receberam as piores avaliações sendo consideradas "inadequadas". São elas: 21. Música e movimento; 22. Blocos; 25. Natureza e ciências; 26 Matemática/número e 28. Promoção da aceitação da diversidade.

O relatório da pesquisa destacou cada item da subescala descrevendo o que estava sendo avaliado/observado, a média que recebeu na avaliação, a explicação dessa média, a semelhança desse item com os conteúdos do Currículo Municipal e algumas recomendações para a Secretaria.

Devido ao fato de não podermos expor as médias numéricas de cada item, apresentamos somente o nível de qualidade, a explicação das mesmas e as recomendações feitas para a Secretaria.

ITEM 19 MOTORA FINA - MÍNIMO

As unidades apresentaram materiais de motricidade fina adequados à faixa etária e em bom estado de conservação, mas em número reduzido e com pouca variedade.

Considerando a importância desse item, foi recomendada a aquisição de materiais específicos para a motricidade fina, que devem estar dispostos tanto nos espaços internos como externos. Devem ser mantidos e conservados e estar diariamente à disposição das crianças, acessíveis e etiquetados. Os adultos terão que planejar, selecionar e organizar esses materiais criteriosamente.

ITEM 20 ARTE - MÍNIMO

Observou-se, na maioria das unidades, a presença de pelo menos alguns materiais de arte disponível às crianças. A quantidade e a variedade eram limitadas e na metade das salas foi detectado que nos trabalhos de artes, a expressão individual das crianças era estimulada.

Recomendou-se investir em formações a fim de ampliar o repertório cultural dos professores e qualificar o acervo das unidades.

ITEM 21 MÚSICA E MOVIMENTO – INADEQUADO

Apesar de serem proporcionadas atividades com música, dança e movimentos para as crianças, a baixa pontuação nesse item deu-se pelo fato de não ter sido encontrado materiais para trabalhar música e movimento, bem como instrumentos e brinquedos musicais.

Foi detectado que esta prática ainda precisa ser qualificada e para tanto foi sugerido investir na formação dos profissionais "para que aprendam a compor a rotina diária, de forma que as crianças possam ter garantia de práticas pedagógicas exitosas" (p. 225) e a ampliação do acervo para que se tenha mais variedade e diversidade de materiais.

ITEM 22 BLOCOS - INADEQUADO

Somente em 10% dos grupos foi encontrado esse tipo de material. Por este motivo recomendou-se a seleção e aquisição de blocos que sejam duráveis e de boa qualidade e que as crianças tenham acesso durante maior parte do dia.

ITEM 23 AREIA/ÁGUA – MÍNIMO

Foi encontrado recursos nas unidades no que diz respeito a brincadeiras com areia e água, bem como alguns brinquedos como pás, baldes, funis, regadores, mangueiras, canos e outros recipientes na área interna ou externa. Recomendou-se

que ambos espaços, externo e interno fossem oferecidos mesas ou caixas com areia e água.

ITEM 24 BRINCADEIRA DE FAZ DE CONTA – MÍNIMO

Foram encontrados na grande maioria dos grupos, à disposição das crianças por pelo menos uma hora do dia, alguns materiais para a brincadeira de faz de conta. Para ampliar o repertório cultural das crianças foi solicitada a provisão de materiais, objetos e brinquedos para todos os grupos, de boa qualidade e duráveis.

ITEM 25 NATUREZA/CIÊNCIAS - INADEQUADO

Seguido do item blocos, o item natureza/ciências recebeu a segunda nota mais baixa. Em cerca de 35% dos grupos não havia nenhum tipo de material de Ciências. Em 65% das salas avaliadas, havia disponível para as crianças, algum material de Natureza e Ciências, apesar de não haver variedade e nem quantidade suficiente. Observou-se que em 55% das equipes observadas, as crianças eram incentivadas a trazer para a sala itens da natureza para compartilhar com os colegas ou iniciar coleções.

Por ter recebido essa média inadequada, foi sugerido à Secretaria que as ações de fomação concentrem-se mais sobre como oferecer experiências e atividades relativas à Natureza e Ciências para as crianças. Essa deverá também investir num trabalho formativo a fim de potencializar o conhecimento dos professores em torno dessas áreas, assim como, equipar as unidades educativas com uma varidade de materiais e espaços para promover experiências desafiadoras.

ITEM 26 MATEMÁTICA/NÚMERO – INADEQUADO

Em 68% das salas foram encontrados materias como balanças, quebracabeças, fitas métricas, ábacos, formas geométricas, mas em quantidade restrita. De acordo com a pesquisa, em cerca de 95% dos grupos, a Matemática não estava sendo ensinada de forma mecânica e em cerca de 60% deles havia atividades diárias envolvendo números e quantidade.

Considerando a pontuação inadequada, foi sugerido à Secretaria que a formação enfoque mais detalhadamente sobre como oferecer experiências e atividades relativas à matemática e número e um trabalho que potencialize o conhecimento dos professores nessa área. Foi considerado fundamental que os

professores tenham uma variedade de instrumentos para trabalhar conceitos básicos matemáticos como quantidade, tempo, número, espaço, classificação, havendo a necessidade de se investir além de brinquedos, diferentes ferramentas e instrumentos. (fita métrica, relógios, níveis, compassos, réguas, esferas, termômetros, balanças...)

ITEM 27 USO DE TV, VÍDEO E/OU COMPUTADORES - MÍNIMO

Foi constatado que o material utilizado pelas unidades educativas era adequado à faixa etária das crianças, assim como o tempo de uso do computador/TV era limitado. No caso da criança não querer assistir TV, outras atividades eram oferecidas na maioria das salas.

Entre as recomendações assinaladas sugeriu-se avaliar as condições de uso da TV, computador e vídeos nas unidades; adquirir softwares, CDs e vídeos para uso pedagógico e eleger como tema de supervisão no trabalho das assessoras pedagógicas o uso de TV, vídeos e computadores.

ITEM 28 PROMOÇÃO DA ACEITAÇÃO DA DIVERSIDADE - INADEQUADO

Não foram observadas, na maioria das unidades, manifestações de preconceito por parte dos adultos. Em 75% das salas foi encontrado algum material demonstrando a diversidade de maneira positiva.

Foi recomendada a ampliação das festividades que abrangem o repertório cultural de diferentes etnias e raças envolvendo as famílias; investir na formação continuada envolvendo temáticas de gênero, etnias, diversidade entre outros e adquirir livros e brinquedos a fim de explorar a promoção da diversidade.

2.1.5 Algumas considerações

Após apresentação dos resultados, foram levantados alguns pontos importantes para que fossem efetivados na prática pedagógia: 1. Os espaços internos e externos tem que oferecer uma infraestrutura adequada e os ambientes organizados; 2. Móveis adequados ao tamanho das crianças e em boa conservação; 3. Atenção aos cuidados com a saúde; 4. Estimular o desenvolvimento da linguagem e 5. Cuidado em relação à segurança das crianças.

Segundo o relatório da pesquisa (2016), para que todos esses pontos se efetivem,

a programação da rotina diária dever ser planejada de maneira a favorecer a aprendizagem, a interação e o desenvolvimento integral das crianças; as atividades devem ser diversificadas, seguindo as orientações dos documentos municipais e nacionais.... a rotina diária deve apresentar flexibilidade e uma variedade de atividades mantendo equilíbrio entre atividades dirigidas pelos adultos e outras iniciadas pela criança. Também é importante que um período considerável do dia seja destinado ao brincar. (FLORIANÓPOLIS, p. 282)

O relatório também concluiu que,

a média do município indica que as unidades ainda parecem pouco preparadas em relação à variedade de materiais e brinquedos organizados acessíveis na sala, maior parte do dia. Desta maneira, uma atenção dedicada aos itens que realçam a ação pedagógica diária seria importante para a melhoria das oportunidades educativas. O uso das DCNEIs (2009), a Base Nacional Comum Curricular (ainda em versão preliminar), as Orientações Curriculares e o Currículo Municipal tornam-se imprescindíveis para o enriquecimento das experiências diárias oferecidas para e com as crianças. (FLORIANÓPOLIS, 2016 p.3)

Um dos objetivos desse trabalho era utilizar os resultados da pesquisa para impulsionar uma crítica construtiva a fim de que velhos hábitos fossem transformados em ações que garantam uma educação de melhor qualidade para todas as crianças, pois concluiu-se que

as tendências teóricas (propostas sócio-construtivistas) que influenciam nossas práticas e documentos reforçam a necessidade de revermos a prática vigente tão ainda influenciada pelas práticas conhecidas como as tradicionais tão frequentemente ainda vistas no ensino fundamental (FLORIANÓPOLIS, 2016, p. 10).

Algumas etapas desse projeto precisaram ter o cronograma alterado devido à grande movimentação das atividades da Rede municipal de educação. Eventualidades inerentes ao trabalho e funcionamento da SME ocorreram, como foi o caso de greves (alterando outros cronogramas), o ingresso da nova gestão municipal com formação da nova equipe para atuar na Diretoria da Educação Infantil. Além disso, também houve eleição de diretores das unidades educativas, preparação para matrículas de 2017, entre outras atividades. Por consequência, todas as ações programadas para o segundo semestre de 2016 e o primeiro semestre de 2017 foram adiadas.

No começo do segundo semestre de 2017, após reunião da nova gestão da SME, DEI e a FCC na presença dos demais responsáveis, ficou decidida a reiniciação dos trabalhos em agosto de 2017 com a elaboração do sistema de

monitoramento com seu conteúdo e formulários e o novo cronograma para o período de 2017 a 2019.

Percebeu-se claramente uma forte necessidade em se investir na formação continuada dos profissionais da Rede municipal de ensino de Florianópolis com a finalidade de uma melhora na prática pedagógica, sendo que o próprio relatório (2016) relata que essa não se transforma a partir apenas do que os documentos declaram, é preciso explorar os profissionais nos espaços formativos, seu entendimento sobre o conteúdo dos documentos à luz das experiências docentes vividas nas unidades educativas. Também foi identificada uma prática pedagógica vigente que ainda parece estar influenciada pelas práticas conhecidas como tradicionais e ainda vistas no ensino fundamental. O relátorio reforça a necessidade de ser revista essa prática.

As duas pesquisas, tanto a de 2010, quanto a de 2015, utilizaram a mesma escala de avaliação americana. Entretanto, há alguns aspectos que divergem e que é necessário ser apresentado. No quadro abaixo mostramos as diferenças e semelhanças entre essas duas pesquisas.

É importante mencionar que na pesquisa de 2015, a subescala **Atividades** novamente apresentou o desempenho mais baixo entre todas as outras subescalas. Por esse motivo que consideramos a análise dessa questão ser tão importante por ser algo recorrente e necessitar de uma investigação.

Tabela 5 - Diferenças e semelhanças entre as pesquisas de 2010 e 2015

	2010	2015
Órgãos responsáveis	MEC, BID, FCC	MEC, BID, FCC
Escalas utilizadas	ITERS-R E ECERS-R	ITERS-R E ECERS-R
Subescalas analisadas	Todas	Exceto Subescala 7 – Pais e Equipe
Pontuação	Alterada	Original
	1 a 3 - Inadequado 3 a 5 - Básico 5 a 7 - Adequado 7 a 8,5 – Bom 8,5 a 10 - Excelente	1 a 2,9 - Inadequado 3 a 4,9- Mínimo 5 a 6,9 - Bom 7 - Excelente
Amostra	Nacional 22 unidades (somente da capital Florianópolis)	Todas as unidades do município de Florianópolis com exceção de 1
Subescala com pior desempenho (ECERS-R)	Atividades	Atividades

Fonte: Tabela elaborada pela pesquisadora, 2018.

Considerando então o baixo desempenho recorrente na subescala **Atividades**, e o que nos foi apontado/sugerido na Banca do exame de qualificação, no próximo capítulo aprofundamos conceitualmente o termo **Atividade** na e para a Educação Infantil.

3 ANÁLISE DO TERMO ATIVIDADE COM BASE NOS DOCUMENTOS NACIONAIS E MUNICIPAIS

Partindo do princípio que esta dissertação buscou definir o significado curricular do termo **atividade** na educação infantil pretendeu-se compreender por que a subescala **Atividades**, na pesquisa de avaliação de ambientes, realizada na RME de Florianópolis, usando a escala ECERS-R, apresentou o pior desempenho entre as outras subescalas. Fez-se necessário um mergulho nos documentos curriculares tanto nacionais quanto municipais, a fim de buscar maiores esclarecimentos quanto a esse tema. De acordo com a questão de investigação e a problemática já explicitada neste estudo, buscamos também, conhecer e compreender a semântica da palavra **atividade**.

A origem dessa palavra vem do latim: *activitas, -atis*. De acordo com o Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa, Michaelis (2018) ela pode ser:

- 1. Qualidade do que é ativo
- 2. Estado do que se move ou funciona; ação, movimento, operação
- 3. Rapidez de ação; diligência, presteza, prontidão
- 4. Modalidade de estudo que se destina a estimular a aprendizagem por meio de afazeres curriculares, extracurriculares, de recreação etc.
- 5. FILOSOFIA Modo do ser que age ou tem capacidade de ação, não sendo, portanto, meramente receptivo ou passivo
- 6. PSICOLOGIA Comportamento de um organismo ou de um indivíduo humano que é diretamente estimulado por condições internas.

Visivelmente o significado de **atividade** está relacionado a uma ação. Hentz (2000) explica que a educação brasileira designou durante décadas, "**atividade**" como qualquer ação realizada por alunos na relação com seus professores, ações essas que incluem copiar um conteúdo do quadro, exercícios nos livros didáticos e caderno, fazer redações, entre outras. Com isso generalizou-se a ideia de dizer que o "aluno estava realizando uma atividade". Mas e na Educação Infantil, como poderia ser compreendida?

Qual o entendimento que se tem sobre esse tema em espaços coletivos que cuidam e educam de crianças pequenas onde busca-se romper a concepção de uma educação pautada na assistência científica? Sendo que estudos apontam o quanto algumas práticas ainda privilegiam os cuidados físicos, o bem estar, e as **atividades** rotineiras. Ou ainda, práticas que aceleram o tempo da infância e antecipam o modelo escolar do ensino fundamental na educação infantil (Campos & Haddad, 1992; Rossetti-Ferreira, 1991; Souza, 1996).

Corsino (2012) relata que apesar do ambiente da educação infantil ser um espaço educativo, não quer dizer que tenha de adotar um modelo escolar, aos moldes da escolarização do Ensino Fundamental, com conteúdos segmentados e fragmentados, com atividades dirigidas pelos professores, com as crianças cumprindo tarefas. Daí a necessidade de realizarmos este estudo, para clarearmos uma lacuna que está posta. O que é **atividade** na educação infantil? Qual seu sentido curricular? Qual sua especificidade? De que forma **atividade** e rotina estão entrelaçadas no planejamento, criando uma interdependência? Que sentido os documentos nacionais e municipais dão a essa palavra?

Com o objetivo de esclarecer essas questões é que elegemos para análise os seguintes documentos: em nível nacional, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil - DCNEIs (2009), a Base Nacional Comum Curricular- BNCC (2017) e o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil - RCNEI (1998). E municipais: as Diretrizes Curriculares para a Educação Básica da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis/SC (2015), as Orientações Curriculares para a Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (2012) e o Currículo da Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (2015).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil é um documento de caráter mandatório que reúne princípios, fundamentos e procedimentos com o objetivo de orientar as instituições na organização, articulação, desenvolvimento e avaliação de suas propostas pedagógicas. Alguns apontamentos importantes: o Art. 3° diz que o currículo deve promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade; o Art 4° define a criança como um

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, 2009, p. 1)

e traz também que a criança precisa ser a centralidade do planejamento. De acordo com o 5° Art., a função da Educação Infantil é educar e cuidar de crianças de 0 a 5 anos e o Art 9° afirma que as práticas pedagógicas deverão ter as interações e brincadeiras como eixos norteadores do trabalho pedagógico. Nas DCNEIs o que encontramos sobre o tema **atividade** em específico foi no 5° inciso do artigo 9°, o qual diz que as experiências devem ampliar a confiança e a participação das

crianças nas **atividades** individuais e coletivas. E de acordo com o artigo 10°, inciso l°, que seja garantida a observação crítica e criativa das atividades, das brincadeiras e interações das crianças no cotidiano.

A Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2017), por sua vez, tem como objetivo "definir o conjunto de aprendizagens essenciais e indicar conhecimentos e competências para serem desenvolvidos ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica" (BRASIL, 2017, p. 7). Ela deverá ser usada como uma referência a fim de orientar o trabalho de desenvolvimento curricular do professor, para avaliação e formação de professores. O documento baseia-se nas DCNEIs para definir o conceito de criança e os eixos estruturantes das práticas pedagógicas.

De acordo com a BNCC, seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento devem ser assegurados na Educação Infantil: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se. No que se refere à organização curricular da Educação Infantil, a BNCC baseia-se em cinco campos de experiências, os quais estão relacionados aos saberes e conhecimentos considerados fundamentais às crianças e relacionados às suas aprendizagens. São eles: 1. O eu, o outro e o nós; 2. Corpo, gestos e movimentos; 3. Traços, sons, cores e formas; 4. Escuta, fala, pensamento e imaginação e 5. Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações.

Ainda falando sobre a BNCC, outro ponto que chama a atenção é a questão da importância e da necessidade de se ter uma intenção educativa nas práticas pedagógicas na Educação Infantil. O documento aponta que essa intenção educativa compõe-se

na organização e proposição, pelo educador, de experiências que permitam às crianças conhecer a si e ao outro e de conhecer e compreender as relações com a natureza, com a cultura e com a produção científica, que se traduzem nas práticas de cuidados pessoais (alimentar-se, vestir-se, higienizar-se), nas brincadeiras, nas experimentações com materiais variados, na aproximação com a literatura e no encontro com as pessoas (BRASIL, 2017, p. 37).

No que se refere ao tema **atividade** particularmente, o documento relata o seguinte:

Participar ativamente, com adultos e outras crianças, tanto do planejamento da gestão da escola e das atividades propostas pelo educador quanto da realização das atividades da vida cotidiana, tais como a escolha das brincadeiras, dos materiais e dos ambientes, desenvolvendo diferentes linguagens e elaborando conhecimentos, decidindo e se posicionando. (BRASIL, 2017, p. 36)

O texto também argumenta que na Educação Infantil é fundamental criar e promover oportunidades que se caracterizem por experiências e que essas girem em torno das brincadeiras e **atividades**, como, por exemplo, nesses dois objetivos de aprendizagem e desenvolvimento que se encontram dentro do campo de experiência "Corpo, Gestos e Movimentos": 1. (El02CG03) "Fazer uso de suas possibilidades corporais, ao se envolver em brincadeiras e **atividades** de diferentes naturezas" (p. 45) e 2. (El03CG03) "Demonstrar controle e adequação do uso de seu corpo em movimentos de cuidado, brincadeiras e jogos, escuta e reconto de histórias, **atividades** artísticas, entre outras possibilidades" (p. 45). Interessante ressaltar que a palavra **atividade** aparece somente nesse campo de experiência.

Quanto ao Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil — RCNEI (1998), esse é um documento de caráter instrumental e didático, que oferece uma proposta aberta, flexível e não obrigatória. Foi o primeiro referencial curricular nacional para a Educação Infantil brasileira e serve de subsídio aos profissionais que trabalham na área com crianças de 0 a 5 anos. Ele é composto de três volumes: Introdução (vol. 1), Formação Pessoal e Social (vol. 2) e Conhecimento de Mundo (vol. 3). Na Formação Pessoal e Social o eixo de trabalho é: Identidade e Autonomia da criança e no âmbito de Conhecimento de Mundo destacam-se os seguintes eixos: Movimento, Artes visuais, Música, Linguagem oral e escrita, Natureza e sociedade e Matemática. De acordo com o RCNEI, os âmbitos podem ser interpretados como domínios ou campos de ação que evidenciam os eixos do trabalho educativo a fim de ajudar o professor a organizar sua prática e refletir sobre a dimensão das experiências que propicia às crianças, por conseguinte, esse documento visa "contribuir com a implantação ou implementação de práticas educativas de qualidade" (BRASIL,1998, p. 13).

No tocante à **atividade** o texto já na introdução considera o brincar de faz-deconta ou com papéis como "**atividade** fundamental da qual se originam todas as outras; brincar com materiais de construção e brincar com regras" (BRASIL,1998, p. 28). Além disso, dois tipos de atividades são citados: **atividade lúdica**: onde são mencionadas as brincadeiras de faz-de-conta, os jogos de construção, jogos de tabuleiro, jogos tradicionais e aqueles que possuem regras. E a **atividade didática** onde aprendizagens relativas a conceitos, procedimentos ou atitudes explícitas são planejadas. Para esse tipo de **atividade** o documento aponta que pelo fato de haver

um objetivo didático essa não poderá ser considerada uma atividade de livre escolha, sugere nesse caso o uso de jogos, principalmente aqueles que tenham regras (p.29).

De acordo com o RCNEI, o professor ocupa um papel de parceiro mais experiente na instituição de educação infantil, em vista disso, na organização do trabalho educativo, é de suma importância que ele considere "o grau de desafio que as **atividades** apresentam e o fato de que devam ser significativas e propostas de maneira integrada para as crianças, assim como o mais próximas possível das práticas sociais reais" (BRASIL,1998, p. 30).

As orientações didáticas que esse documento apresenta são uma parte muito significativa para esta pesquisa, pois "elas remetem ao "como fazer", à intervenção direta do professor na promoção de **atividades** e cuidados alinhados com uma concepção de criança e de educação" (BRASIL,1998, p. 54). Essas orientações esclarecem circunstâncias relativas aos princípios gerais de cada eixo de trabalho em questão, da organização do tempo, do espaço e dos materiais (atividades permanentes, sequência de atividades e projetos), e da observação, registro e avaliação.

Quando o professor apresenta um novo tema à criança ele pode recorrer a diferentes estruturas didáticas que contêm múltiplas estratégias, dependendo do propósito educativo, e servem de instrumento para o planejamento do professor. Sendo assim, a organização do tempo segundo o RCNEI, pode ser agrupada da seguinte forma:

- 1. Atividades permanentes: correspondem às necessidades básicas de cuidado, aprendizagem e prazerosas para as crianças, necessitam de uma continuidade. Elas podem ser regulares, diárias ou semanais, dependendo da proposta curricular. Alguns exemplos de atividades permanentes: roda de história, brincadeiras no espaço externo e interno, cuidados com o corpo, ateliês ou oficina (desenho, modelagem, pintura, música), atividades ou ambientes organizados por temas ou materiais de livre escolha da criança.
- 2. **Sequência de atividades**: as atividades precisam ser planejadas e orientadas, a fim de proporcionar uma aprendizagem específica e definida.

3. Projetos: os projetos são conjuntos de atividades que trabalham com conhecimentos específicos, tem origem a partir de um problema, do interesse da criança, duram enquanto tiver um objetivo a ser alcançado. Os projetos envolvem as atividades permanentes bem como as de sequência (BRASIL, 1998).

Ainda sobre a organização do tempo o documento afirma que esse

deve prever possibilidades diversas e muitas vezes simultâneas de **atividades**, como **atividades** mais ou menos movimentadas, individuais ou em grupos, com maior ou menor grau de concentração; de repouso, alimentação e higiene; **atividades** referentes aos diferentes eixos de trabalho (BRASIL, 1998, p. 73).

Dando continuidade à análise, seguimos com os documentos no âmbito municipal: Orientações Curriculares para a Educação Infantil da Rede Municipal de Florianópolis – 2012. Esse documento tem como objetivo orientar a ação pedagógica. Ele aborda a brincadeira como eixo estruturante do trabalho educativo-pedagógico por considerá-la "uma das atividades centrais da vida das crianças" (FLORIANÓPOLIS, 2012, p. 34), bem como os Núcleos de Ação Pedagógica – NAPs.

O professor tem um papel muito importante, pois, é ele que seleciona os brinquedos, jogos, histórias, músicas, e organiza o espaço, e é por meio da sua observação, registro e análise que ele é capaz de criar condições mais adequadas para que as crianças brinquem. O texto esclarece que

identificar a brincadeira como pedagógica não significa didatizar a brincadeira, utilizando-a como meio para atingir algum objetivo de ensino por parte da professora, mas reconhecer todas as potencialidades (de conhecimento, de construção simbólica, de interação, de produção cultural, etc.) que existem na brincadeira e que acima de tudo, ela é um direito e uma **atividade** valorizada pela criança (FLORIANÓPOLIS, 2012, p. 50).

O documento declara que para que o brincar seja uma **atividade** significativa, diversificada e complexa para todas as crianças, é importante que se verifique e exija condições institucionais relativas aos tempos, brinquedos, materiais e espaços (FLORIANÓPOLIS, 2012, p. 52).

No tocante aos Núcleos da Ação Pedagógica (NAPs), esses têm por objetivo apresentar os conteúdos da ação pedagógica detalhando os âmbitos de experiência correlatos a essa ação. Considera toda relação adulto - criança como educativa. A

ideia é não haver uma fragmentação do conhecimento, e sim uma visão global desse com a participação das crianças. Segundo Rocha (2010, p. 13), "é impossível organizar e planejar de forma separada e parcial cada um dos diferentes núcleos de ação pedagógica na educação infantil". Os NAPs confirmam a especificidade da educação infantil, respeitando os direitos fundamentais da criança e garantindo uma educação integral nas diferentes dimensões humanas, seja linguística, emocional, corporal, social, intelectual, e cultural. São esses os NAPs: Relações Sociais e Culturais: contexto espacial e temporal/identidade e origens culturais e sociais; Linguagem: gestual, corporal, oral, sonoro-musical, plástica e escrita e Relações com a natureza: manifestações, dimensões, elementos, fenômenos físicos e naturais (ROCHA, 2010).

Em relação à **atividade**, o documento traz esse termo ligado diretamente com a brincadeira e os jogos como supracitados anteriormente. O texto menciona o fazde-conta como uma **atividade** importante da criança (p. 42). Também revela que a brincadeira é a base da cultura da infância, uma **atividade** social significativa, de fundamental importância na constituição humana (p. 44). O documento declara a necessidade de se pensar e garantir um espaço que dê conta de oportunizar às crianças os encontros, as trocas, as brincadeiras, as escolhas perante diferentes opções de **atividade**, por meio de um espaço que garanta elementos e condições para o envolvimento das crianças (p. 88). Mais adiante, o documento solicita ao professor que seja cúmplice das crianças e ofereça atividades que elas gostem (p. 110). Ao final, na parte de estratégias da ação pedagógica, o texto esclarece que o termo pedagógico precisa ir além de uma visão conservadora que valoriza **atividades** descontextualizadas para desenvolver habilidades específicas (p. 231).

Outro documento analisado foi as Diretrizes Curriculares para a Educação Básica da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis – 2015, o qual contém um caráter normativo, e "têm por finalidade definir os princípios e as concepções basilares para a Educação Básica" (FLORIANÓPOLIS, 2015, p. 11). Esse documento apresenta como concepções fundantes do processo educativo uma educação integral e o direito à aprendizagem. No que diz respeito à educação infantil, o documento aborda a questão do binômio educar e cuidar, propõe que o processo educativo se estruture a partir da brincadeira e dos Núcleos de Ação

Pedagógica. Deixa clara a importância da brincadeira, bem como o desafio de oferecer condições de espaço e tempo para que essa seja garantida.

Especificamente falando sobre **atividade**, pouco se é relatado. Na página 39, é citado o direito da criança em "conhecer o mundo a partir da sua vivência e do envolvimento em experiências ricas e diversificadas que permitirão o seu desenvolvimento, sobretudo, a fala e a imaginação" (FLORIANÓPOLIS, 2015). O texto segue afirmando que **atividades** de "outra ordem" deverão ser acrescentadas para que isso se concretize, mas não dá maiores detalhes.

O último documento estudado foi o Currículo da Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis – 2015, de caráter orientador, que veio delimitar o que é essencial a ser considerado nas propostas para as crianças. Ele "enfatiza a importância da brincadeira com intencionalidade pedagógica e a estruturação do cotidiano, mediante o processo de planejamento, observação, registro, avaliação e replanejamento" (FLORIANÓPOLIS, 2015, p. 5). Ele está organizado pelas dimensões do currículo: brincadeira e núcleos de ação pedagógica.

Segundo o Currículo da Educação Infantil da RME de Florianópolis,

um ponto de partida importante é a compreensão de que organizamos nas instituições de educação infantil variadas propostas para as crianças. Estas propostas, que englobam todas as situações de educação e cuidado cotidianos, pressupõem que as crianças tenham a possibilidade de ter vivências intencionalmente organizadas pelas profissionais, entendendo vivências como o que é vivido no âmbito dos sentidos, da percepção. Já a experiência se caracteriza como o que fica na memória, o que pode ser narrado. Nesse sentido, a experiência é aquilo que dura e, para tal, o planejamento e a constância nas proposições são fundamentais (FLORIANÓPOLIS, 2015, p. 10)

No que se refere ao termo atividade, o documento especifica que "a é brincadeira de faz-de-conta uma das atividades-guias da (FLORIANOPOLIS, 2015, p. 11) e a atividade do brincar como impulsionadora do desenvolvimento. O documento é riquíssimo em propostas, e menciona diversas vezes a questão da organização do espaço, materiais e tempo. As propostas vêm acompanhadas de sugestões verbais do tipo "propor, oferecer, apresentar, disponibilizar, garantir, construir, planejar, criar, ampliar, selecionar, valorizar", entre muitos outras. Nas páginas 163 e 167 o texto apresenta especificamente o termo "propor atividades".

Com o objetivo de entender o significado que os documentos nacionais e municipais dão ao termo **atividade**, foi possível chegar a algumas conclusões:

- 1. No texto das DCNEIs, em termos de tradução ao professor, não foi possível identificar com clareza o que é atividade. Como já supracitado, identificamos no inciso V do Art. 9 e no inciso I do Art. 10 a menção vaga do termo. Inclusive no inciso I do artigo 10 onde fala que as instituições de educação infantil devem garantir a observação crítica e criativa das atividades, das brincadeiras e interações das crianças no cotidiano, fica a pergunta, a que tipo de atividades o documento está se referindo?
- 2. Na nova BNCC o termo **atividade** é um pouco mais abordado, mas não apresenta nenhuma definição. Em alguns trechos são citadas as expressões: "propor, promover e criar oportunidades".
- 3. Foi no RCNEI que apareceu a primeira definição da terminologia "atividade". Como já mencionado anteriormente, o texto apresenta a definição de atividade lúdica e atividade didática, bem como as três modalidades de organização do tempo em: atividades permanentes, sequência de atividades e projetos. Devido ao seu caráter didático, o texto relata com mais clareza o que é atividade, incluindo ainda detalhes para facilitar o entendimento do "como fazer" ao professor.

Esses três documentos consideram a brincadeira e as interações como eixos estruturantes das práticas pedagógicas. Entendem que as funções de educar e cuidar são indissociáveis e que não há uma diferenciação de hierarquia entre os profissionais da área.

Quanto aos documentos municipais, essas foram as conclusões:

- O documento das Diretrizes Curriculares para a Educação Básica da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis apresentou pouca referência quanto ao termo atividade.
- 2. Nas Orientações Curriculares para a Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis a brincadeira é tratada como uma das atividades centrais da vida da criança. É possível perceber ao longo do documento a preocupação na organização e condições do ambiente que será oferecido às crianças. Verbos como "planejar, criar, organizar, incentivar, verificar, acompanhar, considerar, oportunizar, disponibiliar, valorizar, arranjar, buscar, compartilhar, garantir, propor", entre tantos outros, são potencializados a fim

- de reforçar a importância em propiciar um ambiente onde as crianças tenham os seus direitos garantidos.
- 3. O Currículo da Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis fala pouco sobre o que é atividade especificamente. Por outro lado, o documento apresenta uma gama de indicativos que tem por objetivo balizar o que é importante ser considerado nas propostas para as crianças. Segundo o Currículo da Educação Infantil da RME de Florianópolis,

Um ponto de partida importante é a compreensão de que organizamos nas instituições de educação infantil variadas propostas para as crianças. Estas propostas, que englobam todas as situações de educação e cuidado cotidianos, pressupõem que as crianças tenham a possibilidade de ter vivências intencionalmente organizadas pelas profissionais, entendendo vivências como o que é vivido no âmbito dos sentidos, da percepção. Já a experiência se caracteriza como o que fica na memória, o que pode ser narrado. Nesse sentido, a experiência é aquilo que dura e, para tal, o planejamento e a constância nas proposições são fundamentais (FLORIANÓPOLIS, 2015, p. 10)

Os três documentos reconhecem que o processo educativo se estrutura com base na brincadeira e nos Núcleos de Ação Pedagógica. Também reforçam a relação do educar e do cuidar como indissociáveis, legitimando a escuta, o acolhimento, o afeto e a relação com o próximo. Apesar dos documentos não trazerem uma definição sobre o tema **atividade**, é notável a preocupação em se planejar e organizar o tempo, o espaço, os materiais, as brincadeiras e os brinquedos no ambiente oferecido às crianças, bem como o livre acesso a eles. Os documentos destacam as relações sociais e as brincadeiras como a base para o desenvolvimento das crianças na educação infantil e por esse motivo precisam ser bem planejadas.

A seleção dos documentos analisados nesta pesquisa foi baseada principalmente na sua relevância para este trabalho, mas também, na limitação do tempo. Dentre os documentos investigados foram encontradas poucas referências no sentido de esclarecer ao professor o que é atividade na e para a Educação Infantil. Embora alguns documentos como o RCNEI apresentem definições mais claras, como já apresentamos, outros trazem tímidas referências e em algumas situações apresentam um caráter dúbio (brincadeira/atividade, livre/dirigido, atividade/proposta). Ao fim da análise criteriosa pautada nessa categoria concluímos que os documentos do ponto de vista conceitual e metodológico não esclarecem ao professor essa conceituação e talvez essa discussão incipiente tenha acarretado o baixo desempenho da subescala Atividades da escala ECERS-R

quando da avaliação censitária realizada no contexto da educação infantil de Florianópolis.

Neste trabalho entendemos **atividade** como o conjunto das interações, dos espaços, dos materiais, das brincadeiras e outros elementos curriculares. Ela não é um recorte, ou uma parcela da rotina. Por conseguinte, **atividades** como dormir, comer, escovar os dentes, desenhar, pintar, contar histórias, enfim, tudo que consta no planejamento do professor, precisa ser diariamente revisto, replanejado e avaliado pela equipe pedagógica a fim de melhor atender as necessidades das crianças.

É preciso deixar clara a importância da **atividade**, não como algo materializado em uma ação da criança, geralmente manifesta como produção da criança numa forma visível, como em folhas sulfite, mas como uma ação pedagógica do professor que perspassa todos os momentos do dia a dia eduacativo na educação infantil.

Faz-se necessário destacar neste estudo, que no planejamento da educação infantil, a **atividade** precisa ocupar um lugar central, pois essa precisa ser compreendida como o ato pedagógico do professor.

A nossa unidade de análise não é a ação da criança, pois não estamos neste trabalho avaliando essa ação, embora seja considerada uma **atividade**. Nesta dissertação discutimos **atividade** como uma unidade referencial do planejamento ou ainda um conjunto de interações pensado a partir da ação pedagógica do professor, já supracitado.

Nessa direção, é ela que vai provocar, desafiar e orientar a própria aprendizagem e desenvolvimento da criança. Por esse motivo que há uma grande necessidade de se planejar, refletir e considerar o conjunto que engloba esse ambiente (espaço, materiais, interações, tempo...) oferecido na educação infantil, que deverá ser, principalmente, um espaço de desenvolvimento, de novas aprendizagens, de socialização ampliada, e de brincadeiras diversificadas. Partimos do pressuposto que se temos um ambiente de qualidade adequado, isso afetará qualitativamente o desenvolvimento das crianças.

Pelo fato da atividade ser ponto referencial do planejamento se faz necessário também destacar a rotina que envolve a criança na educação infantil, a qual será explorada a seguir.

3.1 ATIVIDADE E ROTINA: CATEGORIAS AINDA NÃO RESOLVIDAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Na Educação Infantil, devido à sua especificidade e à sua função precípua, pelo caráter da docência, pela importância do cuidar e educar, e de acordo com o que os documentos sinalizam, não é possível pensar, planejar e avaliar **atividade** sem considerar outra categoria pedagógica de suma importância que é a rotina.

Desde que se institucionalizou o atendimento às crianças de pouca idade, fezse escolhas pedagógicas, ora num modelo, ora em outro. No entanto, mesmo quando a pré-escola começou a se consolidar na década de 1970 e com mais vigor nas décadas de 1980 e 1990, quando a creche e a pré-escola se colocaram do ponto de vista legal e científico como a primeira etapa da Educação Básica, continuou-se tendo ainda um estereótipo de rotina que vai na contramão do que os documentos oficiais atestam. Talvez, por isso, que haja tanta dificuldade em se compreender, esclarecer e traduzir pedagogicamente o que é **atividade** na educação infantil.

Dito isto, é importante esclarecer que a rotina na educação infantil precisa ser compreendida como um conjunto de **atividades** planejadas ao longo do dia a dia educativo, desde a hora em que a instituição abre até o momento em que se encerra. Desde a entrada da criança na instituição, o momento da roda, da alimentação, do sono, das trocas, do brincar, do banho, da saída, tudo que foi planejado pelos adultos são **atividades** e precisam ser diariamente avaliadas pela equipe pedagógica a fim de analisar se estão realmente atendendendo as necessidades de cada criança e do coletivo de crianças.

O tema rotina, entretanto, é um assunto um tanto complexo, primeiro por estar diretamente associado a vários temas, como **atividade**, tempo, espaço, material. Segundo porque ainda há muita carência de estudos e pesquisas nessa área no Brasil.

No seu livro "Por amor e por força: rotinas na educação infantil" (2006), Barbosa descreve rotina como uma categoria pedagógica "que os responsáveis pela educação infantil estruturam para, a partir dela, desenvolver o trabalho cotidiano nas instituições de educação infantil" (p. 35). A pesquisadora destaca que a rotina é um

produto cultural criado, produzido e reproduzido no dia-a-dia, a fim de organizar a cotidianeidade.

A rotina como categoria pedagógica na Educação Infantil apresenta algumas regularidades que são as sequências de **atividades** que a professora ou a instituição definem como os elementos mais importantes para serem efetivados no dia-a-dia, como momentos de entrada e saída, ida à área externa, a roda de conversa, a higiene, além da organização do ambiente, o uso do tempo, a seleção e propostas de materiais e a organização dos agrupamentos. Tais elementos são muito importantes para definir modos de pensar e estabelecer uma rotina (BARBOSA, 2006).

A rotina na organização do trabalho pedagógico nas instituições de Educação Infantil, entendida como conjunto das interações presentes ao longo do dia-a-dia educativo, precisa ser bem planejada, organizada e flexível. Como afirma Barbosa (2006), é importante ter uma margem de movimento e levar em conta o ritmo, a participação, a relação com o mundo, a liberdade, a consciência, e a imaginação das crianças para não se tornar uma organização mecanicista, rígida, regida pelo tempo do relógio e pelas necessidades e resistências dos adultos.

Após uma vasta pesquisa bibliográfica e sua pesquisa de campo em instituições brasileiras e europeias, Barbosa se deparou com duas distintas rotinas: uma para a faixa etária de 0 a 3 anos, cujos grupos são normalmente denominados de berçário ou maternal e uma para faixa etaria de 4 a 5 anos, chamada de préescola.

Em seu estudo, os mapas de rotina para a primeira faixa etária citada, apresentaram como eixo central **atividades** mais vinculadas aos cuidados corporais, principalmente os momentos ligados à higiene, à alimentação e ao sono (BARBOSA, 2006). Ela ainda afirma que nas suas observações os atos biológicos e os culturais se apresentavam totalmente desconectados um do outro, que

o padrão médico e higienista parece ser o mais valorizado, negando a ideia de que essas práticas sociais, apesar de atenderem ou responderem a uma demanda de sobrevivência biológica, também respondem a necessidades socioculturais e cognitivas e que, por isso, são profundamente pedagógicas (BARBOSA, 2006, p. 150).

Essa desconexão é tão expressiva que, segundo a autora, "o profissional que cuida do corpo é diferente daquele que cuida da cabeça" (BARBOSA, 2006, p. 150). Infelizmente isso vai totalmente contra o que as DCNEIs determinam: o cuidado como algo indissociável do processo educativo. Wajskop e Abramowicz (1999) apontam que os cuidados com a higiene e com o corpo das crianças são **atividades** educativas e, portanto, uma atenção individualizada nesses momentos é indispensável na programação das **atividades**. O currículo da Educação Infantil da RME de Florianópolis (2015) também sinaliza que as propostas para as crianças devem englobar todas as situações de educação e cuidado cotidianos.

No tocante à rotina das crianças de 4 e 5 anos, o estudo de Barbosa indica que há uma mudança de foco, pois a atenção se transfere dos cuidados do corpo para a mente das crianças. As rotinas se aproximam mais do modelo escolar do ensino fundamental. Aos poucos o tempo das **atividades** de cuidado pessoal (fralda, sono, mamadeira...) vai migrando para **atividades** mais diversificadas. Nessa fase se privilegia o jogo, as brincadeiras de faz de conta, experiências, música, desenho, etc..

Parece haver entre as rotinas da creche e pré-escola um descompasso entre as **atividades** de cuidar e as **atividades** de educar, formando-se dois blocos distintos. O primeiro dá uma grande ênfase no cuidado e higiene, desprezando o aspecto educativo, enquanto o segundo por sua vez antecipa a aprendizagem de conteúdos, parecendo separar cognição de afeto, e o ensino de cuidado.

A Base Nacional Comum Curricular (2017) reafirma o entendimento do cuidado como algo indissociável do processo educativo. Nas Orientações Curriculares para a educação infantil da Rede municipal de ensino, o cuidado está presente em toda e qualquer relação educativa, independentemente da idade; contudo, "esse ganha mais ênfase no contexto da educação infantil, pela condição de dependência das crianças, principalmente dos bebês e das bem pequenas, que necessitam da atenção dos adultos" (FLORIANÓPOLIS, 2012, p. 72).

Outra pesquisadora do tema rotina, Rosa Batista, na sua dissertação de mestrado: *A rotina no dia-a-dia da creche: entre o proposto e o vivido*, (1998) critica a rotina rígida, uniforme e homogeneizadora que se apresenta em uma das creches da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis. Segundo Batista (1998, p 12),

a rotina da creche da forma como está estabelecida no cotidiano constituise como um fator gerador de tensões e conflitos entre o proposto e o vivido: uma rotina proposta que insiste na homogeneidade e na uniformidade dos tempos, dos espaços, das atitudes, comportamentos e linguagens

A autora percebeu em sua pesquisa que no cotidiano da educação infantil há uma grande distância entre o que se pretende e o que se pratica, e o que gostaria de se fazer e o que realmente se pode fazer.

Batista também constatou alguns pontos da rotina da creche que lhe chamaram a atenção, e um deles foi a questão do tempo. Segundo a autora, não era a **atividade** que definia o tempo e sim o tempo que definia a **atividade**. Sendo assim, ela tinha um tempo e um espaço já definido para ser realizada seguindo uma ordem e uma sequência, concluindo que não importava se a **atividade** em questão estava sendo significativa para as crianças e sim manter uma pontualidade do horário predeterminado pelo adulto.

Outro ponto destacado foi a organização do tempo e espaço educativo da creche onde todas as crianças desenvolviam uma única **atividade** ao mesmo tempo e no mesmo espaço. Deveriam começar e terminar ao mesmo tempo, seguindo os comandos dos adultos. Constatou-se que a forma como era organizado o tempo-espaço da creche privilegiava uma estrutura assentada nos "sujeitos-alunos" e não nos "sujeitos-crianças". De acordo com Batista (1998, p. 14),

Era comum a desconsideração do tempo e do espaço das criançs, uma vez que quem definia onde e com quem elas deveriam estar, o que podiam e o que deveriam fazer, e o tempo de duração era, na grande maioria das vezes, a professora. Esta passava grande parte do tempo controlando-as, porque havia um tempo determinado para cada coisa e um espaço onde tudo parecia estar organizado sem uma preocupação explícita com o desenvolvimento da autonomia.

Outros estudos como os de Haddad (1991), Dutoit (1995), Wajskop (1995), Ramos (1998), Batista (1998) e Barbosa (1998) tiveram a rotina como elemento chave de suas pesquisas e, em geral, foi possível concluir que na maioria dos relatos encontrou-se uma rotina inflexivel e com horários rígidos. Alguns estudos apontaram que a alimentação, higiene e saúde eram mais organizadas e sistemáticas do que as outras **atividades**. Havia uma mesma rotina para todas as crianças da instituição e a ausênsia de uma preocupação com a compreensão e o uso do tempo. Wajskop (1995, p. 69), declara que

mais uma vez o manejo do tempo, como elemento estruturante da situação escolar, é controlado pela professora, seja através dos prazos definidos

para cada atividade, seja pela linguagem utilizada por ela. As frases curtas e imperativas expressas pela mestra excluem qualquer possibilidade de discordância ou de negociação por parte das crianças

Segundo Zabala (1998, p. 52), uma rotina estável está entre os dez aspectoschave de uma Educação Infantil de qualidade, pois,

elas atuam como as organizadoras estruturais das experiências quotidianas, pois esclarecem a estrutura e possibilitam o domínio do processo a ser seguido e, ainda substituem a incerteza do futuro (principalmente em relação às crianças com dificuldade para construir um esquema temporal de médio prazo) por um esquema fácil de assumir. O quotidiano passa, então, a ser algo previsível, o que tem importantes efeitos sobre a segurança e a autonomia.

Concordamos com Barbosa quando ela reitera que um dos desafios lançados aos professores é o de ressignificar o ritual da rotina tão banalizado e empobrecido. Para isso, é preciso "redescrever as rotinas, criar novas narrativas para situar o seu fazer cotidiano e poder contar e recontar seu dia-a-dia... dar a ela uma nova configuração, um novo significado" (2006, p. 203). De que forma? Rompendo com o tédio da repetição, dando ouvidos ao que as crianças tem para contribuir, sair da visão adultocêntrica, abrir um espaço para o não padronizado, para o diferente, procurando não torná-lo igual ao conhecido ou esperado (BARBOSA, 2006). Também acrescentaríamos o fato do professor ter clareza do conjunto de **atividades** que envolvem a rotina, que elas precisam ser bem planejadas, avaliadas e qualificadas para atender a individualidade de cada criança, as especificidades etárias, os objetivos curriculares.

Ainda é preciso compreender, que a rotina é um conjunto de interações que compreende o dia a dia educativo e dentro desse conjunto estão as **atividades** rotineiras como: a chegada/saída, roda de conversa, alimentação, higiene (lavar as mãos, escovar os dentes...), sono. Para Dias (2003, p. 54), "a rotina deve ser viva, dinâmica, buscando acompanhar e adequar a sua estruturação aos movimentos do grupo que é constituído por crianças e educadoras"

Seria possível fazer um planejamento flexível e coerente considerando as necessidades das crianças e ao mesmo tempo adaptar e estipular os tempos e espaços cumprindo todas as **atividades** de rotina? No capítulo 5, destacamos uma abordagem curricular chamada *Highscope*. Esclaremos que não se trata de um modelo referencial, mas uma abordagem que vai ao encontro do que preconizam os

documentos analisados, que nada mais é do que tomar a criança como centralidade do planejamento da rotina.

4 A SUBESCALA ATIVIDADES (ECERS-R) E O COMPARATIVO COM O CURRÍCULO DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE FLORIANÓPOLIS

O foco central desta pesquisa é a compreensão do significado curricular do termo **atividades** a fim de compreender por que a subescala **Atividades** na pesquisa de avaliação de ambientes realizada na Rede Municipal de Educação Infantil de Florianópolis (RME) usando a escala ECERS-R apresentou o pior desempenho entre as outras subescalas. Para tanto foi necessário compreender todos os indicadores e requisitos que são considerados no momento da execução da avaliação. É importante lembrar que para a escala nenhum componente é mais ou menos importante do que os outros, nenhum pode ser substituído por outro.

A proposta da subescala **Atividades** é contemplar os principais aspectos do trabalho pedagógico da educação infantil relacionados às brincadeiras das crianças. Os itens dessa subescala focam principalmente as áreas principais do currículo, o tipo e quantidade de materiais disponíveis, a quantidade de tempo que é dedicada ao brincar e a interação que ocorre enquanto as crianças estão envolvidas nas brincadeiras com os materiais pedagógicos (ou de aprendizagem). Faz-se necessário lembrar que as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil, bem como a Base Nacional Comum Curricular, trazem como eixos estruturantes das práticas pedagógicas as interações e a brincadeira. De acordo com os documentos orientadores de Thelma Harms, a importância dada à subescala **Atividades** nos cálculos da pontuação média reforça a ideia de que a brincadeira aliada a uma variedade de materiais apropriados para a aprendizagem é criticamente importante para se alcançar resultados positivos no desenvolvimento das crianças (HARMS, 2011).

As categorias de avaliação dentro da subescala **Atividades** da ECERS-R (os quais receberam os números de identificação 19 a 28), com seus respectivos quesitos que devem ser considerados durante a observação, são:

#19. Motricidade fina: Deverá ter 3 a 5 materiais em cada uma dessas categorias, os materiais deverão ser trocados com frequência para maior estimulação, os recipientes deverão estar etiquetados e disponível para as crianças e os quebracabeças completos.

- **#20. Arte**: Precisará ter 3 a 5 materiais de quatro das cinco categorias abaixo, expressões individualizadas são estimuladas.
- **#21. Música/movimentos**: Deverá ter 3 a 5 materiais em cada uma dessas categorias. **Atividades** de movimentos/dança acontecerão no mínimo uma vez por semana e **atividades** musicais diariamente, onde a criatividade deverá ser estimulada. Crianças deverão ter acesso a diferentes materiais musicais por pelo menos metado do tempo em que estiverem na instituição.
- **#22. Blocos**: Deverá ter espaço suficiente para no mínimo três crianças construirem diferentes estruturas ao mesmo tempo. Não deverá ser passagem de outras crianças. Os blocos e acessórios deverão estar etiquetados em prateleiras abertas com fácil acesso.
- **#23. Areia/água**: Oferecer às crianças tanto materias para água como para areia com uma variedade de acessórios disponíveis (recipientes, colheres, copos de medidas, carrinhos....), se possível oferecer **atividades** de areia e água na área exterior, também.
- **#24. Brincadeira de faz de conta**: Necessitará ter material suficiente para no mínimo três crianças brincarem ao mesmo tempo, com roupas de ambos os gêneros e materias que trabalhem dois ou mais temas.
- **#25. Natureza/ciências**: Deverá ter 3-5 materiais de três das categorias abaixo, estimular crianças a buscarem diferentes itens da natureza e trazer pra sala (conchas, folhas, insetos...), organizar materias por classes para faciliar limpeza e organização, aproveitar eventos do dia a dia para ensinar conceitos de ciências e natureza (clima, sombra, observar insetos, gelo derretendo....), utilizar livros e figuras para ajudar as crianças nas suas experiências.
- **#26. Matemática/números**: Terá que ter no mínimo três itens das categorias abaixo. O material deverá ser organizado por áreas para facilitar a limpeza e organização, aproveitar eventos do dia a dia para ensinar conceitos matemáticos (contar degraus, frutas durante o lanche, quantas crianças estão presentes/faltando....) e ter livros e figuras para facilitar a aprendizagem.
- **#27.** Uso da TV, vídeo e/ou computadores: O tempo de uso dos eletrônicos para cada criança não deverá ultrapassar 30 minutos por semana e não mais do que 15

minutos por dia. Isso inclui o uso de computadores, tablets, câmeras ou gravadores. Atividades alternativas deverão ser oferecidas quando a TV e os computadores forem utilizados (com exceção quando forem usados na rodinha). As informações nos eletrônicos deverão ser usadas para estimular o envolvimento ativo das crianças (através da dança ou resolução de problemas) e/ou dar suporte em algum projeto ou tema em andamento, os profissionais deverão estar envolvidos com as crianças nos momentos de uso da TV e computador e os softwares para estimular a criatividade, entre outros.

#28. Promoção da aceitação da diversidade: Os livros, figuras e materiais deverão mostrar pessoas de diferentes raças, culturas, idades, habilidades e gêneros. Ter disponíveis alguns acessórios relacionados a várias culturas na área da brincadeira de faz de conta. Os materiais deverão mostrar uma diversidade e não esteriótipos e os profissionais deverão fazer intervenções sempre que houver necessidade.

Além disso, é necessário deixar claro que para se obter boas pontuações, como sugerem os materias orientadores da escala ECERS-R, descritos pelo *Child Care Resourses Inc.* (2017), os seguintes critérios gerais também devem ser avaliados:

- Os materiais do ambiente têm que estar em bom estado;
- Ter uma quantidade suficiente de materiais e equipamentos;
- Tem que estar acessível às crianças sem a ajuda do adulto;
- Tem que estar disponível por uma boa parte do dia (no mínimo um terço do tempo que a criança está na unidade educativa);
- Tem que ter espaço interno e externo adequado;
- Ter atividades musicais no mínimo três vezes por semana;
- Crianças precisam brincar no mínimo três vezes por semana na parte externa;
- Prateleiras etiquetadas para incentivar habilidades de auto ajuda;
- Estimular a criatividade das crianças com atividades livres como: projetos de arte, danças e músicas, teatro;
- Promover atividades na areia e água no mínimo uma hora por dia;
- Se tiver computador disponível usá-lo como uma das opções de atividades livres;

 Planejar atividades que promovam a compreensão e aceitação da diversidade.

As informações que seguem abaixo foram retiradas do livro: *All About ECERS-R* (HARMS, CRYER, RILER, 1998).

Conforme visto acima, cada categoria da subescala (números 19 a 28) está subdividida em diferentes itens que são neste trabalho comparados às concepções extraídas do Currículo da Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis. Foi feito um estudo com o objetivo de encontrar possíveis similaridades e diferenças entre eles, que pudessem justificar o baixo desempenho da avaliação da Rede Municipal nessa subescala, em particular na pesquisa feita em 2015 (conforme descrito no Capítulo 2). Os resultados das análises estão listados a seguir nas Tabelas 6 a 15.

Tabela 6 – Motricidade Fina (#19)

	BRINQUEDOS	MATERIAIS DE	MATERIAIS DE	QUEBRA-
	PEQUENOS	ARTE	MANIPULAÇÃO	CABEÇAS
	PARA			
	CONSTRUÇÕES			
ECERS-R	Blocos de	Lápis de cera;	Contas de enfiar;	Quebra-cabeça
	encaixe; blocos	aquarela; lápis de	Pinos e quadro	gigante (chão),
	magnéticos	colorir; tintas.	de pinos; peças	quebra cabeça
		Ferramentas:	de montar e seus	com pino
		durex, furador,	suportes; cartões	
		tesoura; argila,	para costurar	
		massinha; papel:		
		diferentes;		
		tamanhos, cores		
Currículo da	Lego, toquinhos	Lápis; canetinhas;	Nada	Quebra-cabeça
Educação	de madeira,	lápis de cera;	especificado.	(p.170)
Infantil da	caixinhas (p. 170)	canetas; carvão;	Materiais/objetos	
RME de		giz de quadro;	para montar,	
Florianópolis		lápis de cor;	desmontar,	
		nanquim; tinta	empilhar,	
		guache; pincéis	esvaziar, encher,	
		atômicos; argila,	arrastar, fechar,	
		massa de modelar	abrir. (p. 29)	

Apesar dos documentos curriculares da Rede Municipal de Educação Infantil de Florianópolis não destacarem estritamente esse item em suas orientações, é sugerido que os profissionais propiciem diferentes materiais e objetos para as crianças a fim de trabalhar com suas percepções sensoriais e movimentos.

Tabela 7 – Arte (#20)

	DESENHO	PINTURA	3-D	COLAGEM	FERRAMEN-
					TAS
ECERS-R	Papéis em	Pintura no	Massinha,	Cola,	Tesoura,
	diferentes	cavalete,	argila, palitos,	pompom,	grampeador,
	tamanhos,	pintura a	madeira	lantejoula,	furador, fita
	formas e	dedo, tinta,		penas,	durex, pincéis,
	tipos, giz de	esponjas,		botão,	stencils,
	cera,	rolo,		lã/barbante,	
	canetinha,	aquarela		purpurina,	
	lápis de			algodão,	
	cor/escrever,			revistas	
	giz de quadro				
Currículo da	Papéis em	Tinta	Massinha,	Cola, papéis	Pincéis de
Educação	diferentes	guache,	argila, palitos	e tecidos,	vários
Infantil da	cores e	cavaletes,	de picolé e	jornais,	tamanhos,
RME de	formas,	rolo, cola	fósforo,	revistas	tesoura
Florianópolis	cadernos,	colorida,	algodão,		
	agendas	esponjas,	tampinhas,		
	bloquinhos,	nanquim.	garrafas,		
	giz de cera,	Onde pintar:	canudos,		
	canetas	papéis,	tocos de		
	hidrocores,	papelão,	madeira		
	giz pastel,	calçadas,	(p.102). Na		
	grafite,	muros de	página 126 há		
	canetas	piso branco	uma lista		
	esferográficas	entre outros.	imensa com		
	(p. 76,77)	(p.104, 110)	materiais 3-D		

O item de arte é reconhecido nos documentos da Rede Municipal, mas especificamente nos NAPs Relações Sociais e Culturais e Linguagens. É possível encontrar ao longo do Currículo da Rede uma variedade de materiais (como é possível ver na tabela acima) e sugestões de propostas a serem oferecidas às crianças.

Tabela 8 – Música/movimentos (#21)

	MATERIAIS	MOVIMENTOS	INSTRUMENTOS	VARIEDADE
			MUSICAIS	MUSICAL
ECERS-R	Toca-fita, CD,	Dança, marcha,	Sinos, bateria,	Clássica, popular,
	CD player,	exercícios em	teclado, violão,	músicas infantis,
	Computador,	geral, vídeos	flauta, xilofone	músicas de outras
	acessórios			nacionalidades
	(lenço, almofada)			reggae, rock, jazz
Currículo da	Disponibilizar:	Movimentos	Organizar	Explorar a
Educação	toca-fita, LP´s,	desafiadores:	materiais e	expressão sonoro-
Infantil da	rádios,	pular em planos	instrumentos	corporal com: canto,
RME de	gravadores de	e alturas	como sinetas,	a mímica, a
Florianópolis	áudio,	diferentes, virar	chocalhos,	imitação, a
	microfones,	estrela,	tambores, apitos,	improvisação,
	audiovisuais.	cambalhota,	flautas.	parlendas, cirandas,
	Acessórios:	equilibrar-se de	Instrumentos de	cantigas de roda,
	maquiagem,	um pé só,	cordas, sopro,	brincadeiras de
	adereços,	saltos, giros,	percussão e	roda Explorar
	fantasias,	pendurar-se	eletrônicos.	ritmos, entonações,
	colares,			melodias, tons,
	chapéus,			timbres, compasso
	sapatos (visando			e harmonia. (p.123,
	a expressão			131)
	corporal)			

A música e o movimento são evidenciados pelo currículo da Rede no NAP das Linguagens Corporais e Sonoras. É possivel perceber uma grande similaridade de descritores entre a escala ECERS-R e os documentos da Rede.

Tabela 9 – Blocos (#22)

	BLOCOS	BLOCOS	BLOCOS	ACESSÓRIOS
	UNITÁRIOS	GRANDES	FEITOS COM	
		ocos	SUCATA	
ECERS-R	De madeira,	Em madeira,	Materiais como	Pequenos carros,
	plástico ou	plástico ou	caixas de	caminhões e
	isopor; diferentes	papelão	alimentos, sapato	trens; sinais de
	formas e		e recipientes	trânsito;
	tamanhos		plásticos	pequenos
				animais e
				pessoas
Currículo da	Blocos de	Blocos de	Nada	Nada
Educação	construção (p. 22	diferentes	especificado	especificado
Infantil da	e 162)	tamanhos e		
RME de		formatos		
Florianópolis		(associado a		
		construção de		
		instrumetos		
		musicais) (p.		
		122 e 128)		

Foi possível perceber que nos documentos da Rede, não há referência ao item de Blocos. Talvez pelo fato de não ser facilmente encontrado no mercado brasileiro como é em outros países. Diferentes artefatos e objetos para brincar são mencionados no NAP Relações com a Natureza.

Tabela 10 – Areia/água (#23)

	TIPOS DE	BRINQUEDOS PARA	ACESSÓRIOS
	RECIPIENTES DE	AREIA E ÁGUA	
	AREIA E ÁGUA		
ECERS-R	Bacia, baldes, caixas	Copos de medida, funil,	Animais, dinossauros,
	de areia	pá, forminhas, ancinho,	caminhões, carrinhos,
		peneiras, colheres,	utensílios de cozinha
		esponja, conta gotas	(panela, copo, potes)
Currículo da	Caixa de areia (p.23)	Recipientes com	Nada especificado
Educação Infantil		aberturas de diferentes	
da RME de		tamanhos, como: conta	
Florianópolis		gotas, baldes, esponjas,	
		bacias, piscina, funis,	
		canos, ambulhetas,	
		garrafas (p. 106)	

A pesquisa 2015 desenvolvida na Rede constatou que "na composição da rotina diária, a interação com os elementos da natureza é muito restrita. As crianças interagem com areia basicamente no parque" (2016, p. 231). É importante chamar a atenção para o fato de que não faz parte da nossa rotina diária trabalhar com água e areia em *containers* específicos na sala referência como é sugerido na escala ECERS-R. Há sugestões para que as professoras elaborem brincadeiras com água e utilizem diferentes materiais como citado na tabela acima.

Tabela 11 – Brincadeira de faz conta (#24)

	ROUPAS	CANTOS	BRINQUEDOS
ECERS-R	Saias, vestidos,	Casinha; escritório;	Brinquedos adequados
	sandálias,	hospital; restaurante;	para cada canto
	fantasias.	salão de beleza;	
	Acessórios: óculos,	supermercado; oficina	
	bolsa, bijuteria,		
	lenço, chapéu,		
	peruca, uniformes,		
	tiaras		
Currículo da	Fantasias,	Casinha, mercado,	Utensílios de cozinha,
Educação	adereços	consultório médico, salão	máquina registradora,
Infantil da RME	Acessórios:	de beleza, escola,	estetoscópio,
de Florianópolis	sapatos, bolsas,	oficina, bombeiros,	termômetro, caixas de
	tecidos	aeroporto	remédios, ferramentas,
		Organizar espaços com	telefone, roupas de
		cenários, apetrechos e	bonecas, sucatas,
		fantasias das	bloquinhos
		personagens, para contar	
		histórias, dramatização e	
		vivência de enredos. (p.	
		78)	

Há uma grande semelhança de descritores desse item, tanto na escala ECERS-R como no Currículo da Rede. Sendo a brincadeira o eixo central da proposta curricular da Rede Municipal, a brincadeira de faz de conta tem um papel muito importante, pois, atravessa o currículo de forma diversificada e ampla.

Tabela 12 – Natureza/ciências (#25)

	COLEÇÕES	COISAS	LIVROS, JOGOS OU	ATIVIDADES DE
	DE	VIVAS	BRINQUEDOS DE	NATUREZA /
	OBJETOS	PARA	NATUREZA /	CIÊNCIAS
	NATURAIS	CUIDAR E	CIÊNCIAS	
		OBSERVAR		
ECERS-R	Pedras,	Seres vivos	Cartões para	Culinária; Instrumen-
	sementes	para cuidar e	equivalência e cartões	tos: ímãs, microscó-
	conchas do	observar:	de sequências com	pio, lupas; Atividades:
	mar	aquário,	figuras da natureza;	experimentos com
	folhas,	alimentador	livros ficção ou não-	magnéticos, lupas,
	pinhas,	de pássaros,	ficção e figuras sobre:	experiências simples
	insetos,	minhocário,	animais, plantas,	objetos para flutuar e
	ninho	fazenda de	pássaros, peixes,	afundar, uso do
		formigas,	corpo humano,	microscópio pêndulo,
		borboletário,	estações do ano,	provar dife-rentes
		plantas e	clima. Conjunto	comidas:doce, salgada,
		jardins	plástico de diferentes	azeda)
			animais, quebra –	Plantar sementes
			cabeça com figuras da	Fazer gráficos com
			natureza	informações do clima
Currículo da	Tocos de	Seres vivos	Livros, enciclopédias	Culinária (p. 153)
Educação	madeira,	para cuidar e	com temas de ciências	Instrumentos: lupas,
Infantil da	pedras,	observar:	naturais.	binóculos, pinças,
RME de	conchas do	Horta,	Vídeos, revistas,	microscópio, potes (p.
Florianópolis	mar, penas,	plantas,	fotografias	142, 148, 150) e
	sementes,	jardim		materiais de registro
	pinhas,	(p.151)		(caderno, blocos)
	folhas, grãos			Propor diferentes
	(p. 31, 100,			formas de plantio
	105, 107,			Atividades envolvendo:
	112, 141)			observações naturais,
				culturais e variedade
				das espécies,
				fenômenos químicos (p.
				149), fenômenos
				biológicos entre muitas
				outras

Há muita semelhança entre os descritores desse item. Além disso, é necessário destacar que os documentos da Rede ressaltam a importância do contato com elementos naturais. No NAP das Relações com a Natureza há várias informações sobre o tema Natureza e Ciências.

Tabela 13 – Matemática/números (#26)

	CONTAGEM	MEDIÇÃO	COMPARA-	RECONHE-	FAMILIARIZA-
			ÇÃO DE	CENDO AS	ÇÃO COM
			QUANTIDA-	FORMAS	NÚMEROS
			DES		ESCRITOS
ECERS-	Coleção de	Balança para	Brinquedos	Formas	Quebra-cabeça
R	pequenos	medição de	e jogos para	geométricos	de números,
	objetos para	peso, réguas	descobrir	de madeira	números
	contagem,	e fitas	"mais e	Geoboard	magnéticos,
	quebra-	métricas,	menos",		brinquedos
	cabeça com	copos de	jogos de		como:
	relação	medida,	carta,		telefones, caixa
	número e	termômetros	dominó		registra,
	quantidade,				relógios
	diferentes				Calendário
	miçangas				Jogos de carta
	para				Cartões de
	atividades				costura com
	de				números
	sequência				
Currículo	Planejar	Disponibilizar	Propor situa-		Oportunizar
da	situações	diferentes	ções (brinca-		situações
Educa-	para registro	instrumentos	deiras) para		envolvendo
ção	de	convencionais	comparar,		preços, idades,
Infantil	quantidades	ou não: fita	registrar e		datas, medidas,
da RME		métrica, ré-	elaborar		quantidades,
de		gua, balança,	hipóteses		pesos,
Florianó-		copos de	(167)		localização para
polis		medidas,			contar e/ou
		ampulhetas,			fazer registro
		relógios (p.29,			(p. 170)
		165, 167, 168)			

Esse item infelizmente recebeu uma pontuação inadequada na pesquisa de 2015. Por isso é urgente que seja garantido às crianças o acesso aos conhecimentos científico, ambiental e tecnológico por meio de unidades bem equipadas, que contenham uma variedade de materiais como descritos acima, a fim de oferecer às crianças experiências ricas e desafiadoras.

Tabela 14 – Uso de TV, vídeo e/ou computador (#27)

	INCENTIVAR ENVOLVIMENTO COM
ECERS-R	Dança, instrumentos musicais, dedoches, canto,
	exercícios, pintura e desenho criativo, resolução
	de problemas (jogos de computador), apoiar e
	ampliar os temas e atividades do ambiente
Currículo da Educação Infantil da RME	Diferentes formas de representação da realidade,
de Florianópolis	as possibilidades que o computador oferece à
	escrita, ao desenho, e à comunicação. Diferentes
	repertórios culturais e linguísticos (p. 81/89).
	Diversas fontes sonoras/recursos tecnológicos
	como: toca-fitas, toca-disco, rádios, gravadores de
	áudio, audiovisuais e microfones. Diversas
	possibilidades do movimento corporal e sons
	existentes (p. 122/128).
I	

Referente ao uso de computadores e vídeos, não há especificações curriculares nos documentos oficiais da Rede.

Tabela 15 – Promover aceitação da diversidade (#28)

	LIVROS,	ACESSÓRIOS	DIVERSIDADE	DIVERSIDADE
	FIGURAS,		COMO PARTE DA	COMO PARTE
	BRINQUEDOS		ROTINA DIÁRIA	DAS ATIVIDADES
	E IMAGENS			LÚDICAS
	QUE			
	ENVOLVAM			
ECERS-R	Raça Culturas Idades Habilidades Gênero	Brinquedos (quebra-cabeças, jogos, bonecas, dinheiro,fantoches) Imagens e fotogra- fia, CD's de músi- ca, vídeos e pro- gramas. Figuras em miniatura na área de blocos e adereços	Experimentar comidas de diferentes etnias. Músicas, línguas e tradições de diferentes etnias	Atividades de cu- linária, bingo em diferentes línguas. Materiais artísti- cos, instrumentos musicais. Músi-cas folclóricas Vídeos de crian- ças brincando em diferentes países.
Currículo da Educação Infantil da RME de Florianópolis	Cultura Gênero (p. 36, 37, 59) Raça Idades (p.35)	Brinquedos: rede, bonecas brancas, negras, indígenas, orientais. (p. 28, 52, 53 Elementos da cultura local: canoa, balaio, rendas, berimbau (p. 28) Instrumentos musicais (p.28, 37, 122) Revistas, jornais imagens que tratem da diversidade: étinico, cultural geracional e de gênero (p. 52, 59)	Incluir histórias, contos e lendas de dife-rentes origens cultu-rais, grupos folclóri-cos (p. 38, 60). Estar atento aos tipos de materiais disponibilizados nos espaços, considerando a diversidade (p. 52, 59, 60, 103, 108). Proporcionar situações onde as crianças dialoguem e experienciem o respeito às diferenças, propondo práticas solidárias e não discriminatórias (p. 60).	Atividades através da dança, música (p.38, 128), construção de diferente materiais de diferentes culturas (p.58) Livros em línguas estrangeiras (p. 67, 69, 122)

Ambos os documentos demonstram uma preocupação em trabalhar com a aceitação da diversidade. O NAP Relações Sociais e Culturais, "tem como pressuposto o direito de todos à educação e o direito à diferença, pontos de partida para a efetivação de uma educação inclusiva" (FLORIANÓPOLIS, 2015, p. 35). Por

esse motivo que há a necessidade de se investir na aquisição de livros e brinquedos que promovam a diversidade.

Alguns detalhes que podem ser elencados a partir da análise são: A) a categoria #19 motora fina não é retratada com detalhes no currículo da RME, apresenta diferentes materiais, mas não diretamente referenciados à motricidade fina. B) o mesmo documento retrata a especificidade das crianças com deficiência atentando para a acessibilidade aos espaços, materiais, brinquedos e objetos adaptados como: bola com guizo, jogos em braile, balanços com suporte de madeira para o equilíbrio da criança, entre outros. C) a categoria #28 promover aceitação da diversidade parece focar mais a parte de raça, cultura e etnia e não menciona a questão da relação com as crianças com deficiências.

O uso de materiais de sucata se destaca ao longo do currículo da RME, oferecendo uma gama de diferentes itens que podem ser utilizados: lã, fio, tubos plásticos, garrafas, caixas do tipo *tetra pack*, rolhas, tampinhas, arames, tecidos de variadas texturas e cores, bolinha de gude, papelão, entre outros.

O relatório da Fundação Carlos Chagas a respeito da pesquisa realizada na Rede Municipal de Ensino em 2015, "Resultados da Avaliação para as Unidades Educativas – Julho/2016", deixa claro que existe certo desconforto aqui no Brasil quanto ao uso de uma escala de origem estrangeira e que apresenta alguns descritores que parecem ser irrelevantes à realidade brasileira. Entretanto, é necessário ressaltar que a grande maioria dos descritores está de acordo com o conteúdo dos documentos nacionais, bem como os municipais.

Em 2009, Maria Malta Campos coordenou uma pesquisa intitulada "Educação Infantil no Brasil: avaliação qualitativa e quantitativa", onde as escalas de ambiente ITERS-R e ECERS-R foram utilizadas para avaliar a qualidade da educação infantil em seis capitais brasileiras. A escolha pelo uso dessa escala em particular foi justificada por Campos *et al.* (2010, p. 55) pelo fato do roteiro conter

aspectos que contemplam os principais critérios de qualidade adotados por documentos oficiais brasileiros, estando especializados por duas faixas etárias que correspondem de perto àquelas atendidas por creches e préescolas.

A lista de itens de ambos os documentos são muito pertinentes e convergem para o mesmo objetivo, a brincadeira como **atividade** guia da criança. Considerando que o Currículo da Educação Infantil está repleto de dicas de como organizar o espaço e uma lista imensa de materiais possíveis para serem trabalhados com as crianças na sua rotina diária, como justificar a avaliação da subescala **Atividades** ser tão baixa?

5 A CRIANÇA COMO CENTRALIDADE DO PLANEJAMENTO CURRICULAR: DESAFIOS E POSSIBILIDADES PARA CONSTRUÇÃO DE UMA ROTINA COMPARTILHADA ENTRE ADULTOS E CRIANÇAS

Uma abordagem curricular que coloca a criança como centralidade do planejamento curricular é o Currículo *Highscope*⁴. Essa proposta também preconiza que uma rotina diária consistente proporciona à criança um senso de segurança que ela precisa para fazer escolhas e se arriscar, o que impulsiona as oportunidades de aprendizagens concretas. Nessa abordagem, adultos e crianças compartilham o controle da rotina. O papel do adulto é guiar e dar suporte à criança por meio do seu aprendizado ativo nas aventuras e experiências que lhes são ofertadas.

Nessa abordagem, as **atividades** não são planejadas unilateralmente pelo adulto. Elas compõem um fluxo interativo, em que espaços e ambientes, materiais, interações, brincadeiras, são elementos curriculares interdependentes, construídos num controle partilhado entre adultos e crianças.

Durante nosso estudo, identificamos o quanto essa abordagem apresenta semelhanças com concepções fixadas nos documentos oficiais em nível nacional e municipal, bem como com a escala ECERS-R, por conseguinte apresentamos abaixo uma breve relação entre esses documentos.

Os cinco princípios curriculares⁵ orientadores dos profissionais na abordagem *Highscope* são:

 APRENDIZAGEM PELA AÇÃO: afirma que é por meio da aprendizagem ativa, tendo experiências diretas e imediatas e desenvolvendo uma compreensão delas por meio da reflexão, que as crianças constroem conhecimentos que as ajudam a entender o mundo. O poder do aprendizado ativo vem da iniciativa pessoal quando as crianças atuam sobre seu desejo

⁴ O currículo *HighScope* foi iniciado na década de 1960 por David Weikart in Michigan, USA. Baseia-se em três princípios fundamentais: 1. Participação ativa da criança em escolher, organizar e avaliar as atividades de aprendizagem, as quais são realizadas com a orientação e observação cuidadosa da professora em um ambiente de aprendizagem repleto de materiais organizados em vários centros de aprendizagem; 2. Planejamento diário elaborado pelo professor de acordo com o modelo básico curricular e observações cuidadosas das crianças e 3. Desenvolvimento sequenciado de metas e materiais para crianças baseados no material "experiências chave" do *Highscope*.

⁵ Informações retiradas do site oficial do *Highscope*: https://highscope.org/ e traduzidas pela autora.

de explorar, resolver problemas e gerar estratégias para tentar jogar e trabalhar o que é significativo para elas.

As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (BRASIL, 2009), em seu Artigo 4°, definem a criança como centro do planejamento curricular, na medida em que desde bebê, a criança,

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 (BRASIL, 2009).

No Artigo 9°, inciso I, o mesmo documento afirma que as práticas pedagógicas devem promover

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 (BRASIL, 2009).

As diretrizes também trazem no inciso VIII, a garantia de experiências que "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" (BRASIL, 2009).

A Base Nacional Comum Curricular (2017) assegura seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento para a Educação Infantil: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se. Considera a criança como um ser que "observa, questiona, levanta hipóteses, conclui, faz julgamentos e assimila valores e que constrói conhecimentos e se apropria do conhecimento sistematizado por meio da ação e nas interações com o mundo físico e social" (BRASIL, 2017, p. 36).

De acordo com Barbosa e Horn (2001), diferentes **atividades** incorporarão a jornada diária das crianças e adultos como: o horário da chegada, a alimentação, a higiene, o repouso, as brincadeiras, o faz de conta, contação de histórias, **atividades** elaboradas pelo adulto, etc... Essas **atividades** deverão estimular a criatividade, a experimentação, a imaginação e a interação com outras pessoas. As autoras sugerem que o mais importante é que "as **atividades** planejadas diariamente devem contar com a participação ativa das crianças garantindo às mesmas a construção das noções de tempo e espaço" (2001, p. 67).

Outro princípio muito caro para a abordagem *Highscope* é a interação.

• INTERAÇÃO ADULTO-CRIANÇA: nos programas *Highscope*, os adultos são tão ativos no processo de aprendizagem quanto as crianças. Existe um relacionamento de troca em que ambos os grupos participam ativamente das propostas constitutivas da rotina. Os adultos interagem com as crianças, compartilhando controle com elas, concentrando-se em seus pontos fortes, formando relações genuínas com elas, apoiando suas ideias de jogo e ajudando-as a resolver conflitos. Os adultos participam como parceiros em atividades infantis e não como supervisores ou condutores. Eles respeitam as crianças e suas escolhas, e incentivam a iniciativa, a independência e a criatividade. Pelo fato dos adultos receberem muita formação sobre desenvolvimento infantil, eles fornecem materiais e planejam experiências que as crianças precisam para desenvolver-se e aprender.

Para o RCNEI (1998, p. 30), o professor é

mediador entre as crianças e os objetos de conhecimento, organizando e propiciando espaços e situações de aprendizagens que articulem os recursos e capacidades afetivas, sociais e cognitivas de cada criança aos seus conhecimentos prévios e aos conteúdos referentes aos diferentes campos de conhecimento humano.

O documento ainda descreve o professor como o "parceiro" mais experiente, e que sua função é de "propiciar e garantir um ambiente rico, prazeroso, saudável e não discriminatório de experiências educativas e sociais variadas" (p. 30) e na organização do trabalho educativo esse deverá considerar a resolução de problemas como forma de aprendizagem.

Quanto às DCNEIs a interação é destacada como um dos eixos norteadores das práticas pedagógicas e a BNCC (2017) também apoiando-se nas diretrizes, ressalta que ao observar as interações e a brincadeira entre criança-criança e criança-adulto, "é possível identificar, por exemplo, a expressão dos afetos, a mediação das frustrações, a resolução de conflitos e a regulação das emoções" (BRASIL, p. 35).

Apesar do documento Orientações Curriculares da RME abordar somente a brincadeira como eixo estruturante e estruturador do trabalho educativo-pedagógico e deixar de fora as interações como eixo curricular, o texto apresenta "alguns modos de atuação das professoras/profissionais na brincadeira" onde oferece uma lista de ações para serem colocadas em prática.

As escalas de avaliação de ambientes por sua vez, são projetadas para avaliar a qualidade do processo em um grupo de cuidados da primeira infância. Semelhante ao *Highscope*, a qualidade do processo consiste nas várias interações que ocorrem na instituição, entre funcionários e crianças, funcionários, pais e outros adultos, entre as próprias crianças, e as interações que as crianças têm com os muitos materiais e **atividades** no meio ambiente, bem como aqueles recursos, como espaço, cronograma e materiais que dão suporte a essas interações.

• AMBIENTE DE APRENDIZAGEM: O espaço e os materiais em uma configuração Highscope são cuidadosamente escolhidos e organizados para promover a aprendizagem ativa. Embora não avaliem tipos específicos ou marcas de brinquedos e equipamentos, o Highscope fornece diretrizes gerais para selecionar materiais que sejam significativos e interessantes para as crianças. O ambiente de aprendizagem deve ser acolhedor, fornecer materiais suficientes para todas as crianças, permitir que elas encontrem, usem e devolvam os materiais de forma independente, encorajar diferentes tipos de jogos e aprendizagem e permitir que as crianças se movam facilmente pela sala e fornecer materiais que refletem a diversidade das vidas familiares nas quais as crianças se inserem.

Quanto à questão da organização do espaço e materiais, tanto os documentos nacionais quanto municipais trazem uma boa quantidade de informações necessárias nessa categoria. Começando com as DCNEIs (2009), no primeiro parágrafo do Artigo 8° o documento alega que "as propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil deverão prever condições para o trabalho coletivo e para a organização de materiais, espaços e tempos..." O RCNEI (1998) ressalta que materiais adequados e um espaço estruturado para brincar "permite o enriquecimento das competências imaginativas, criativas e organizacionais infantis" (p. 29); e que "a organização dos espaços e dos materiais se constitui em um instrumento fundamental para a prática educativa com crianças pequenas" (p. 58). O documento ainda afirma que

a estruturação do espaço, a forma como os materiais estão organizados, a qualidade e adequação dos mesmos são elementos essenciais de um projeto educativo. Espaço físico, materiais, brinquedos, instrumentos sonoros e mobiliários não devem ser vistos como elementos passivos, mas como componentes ativos do processo educacional que refletem a concepção de educação assumida pela instituição (BRASIL, 1998, p. 68).

Similarmente, os documentos da Rede municipal de ensino também dão uma grande ênfase à organização do espaço e dos materiais. As Orientações Curriculares da RME trazem ao longo de todo o documento diversas contribuições de como organizar e planejar o espaço e os materiais. Afirmam que as crianças "precisam dispor de espaços e tempos para a brincadeira, que devem ser previamente planejados pelas professoras, considerando não só a idade das crianças, mas principalmente seus interesses e repertórios..." (p. 40). Nas páginas 89 a 92 há uma longa lista de orientações para reflexão e discussão entre os profissionais sobre essa questão. Entre elas podemos citar algumas que se assemelham à abordagem do Highscope: o espaço precisa ser organizado antes das crianças e famílias chegarem à instituição; dispor objetos e brinquedos de diferentes materiais; o espaço precisa ser organizado e replanejado constantemente; na organização do espaço é fundamental pesquisar e conhecer as diferentes origens culturais das crianças e famílias; organizar espaços que possibilitem que as crianças fiquem sozinhas se desejarem; entre outros.

Nogueira (2014), lembra que geralmente a organização do espaço no ambiente de educação infantil tem a sua especificidade como o tamanho do mobiliário que de modo geral, é menor do que os convencionais, adequado à altura das crianças. Os espaços são organizados em formas de 'cantos': o canto temático da leitura, dos brinquedos, do teatro, da cozinha, do supermercado, enfim, eles variam de acordo com o espaço, com o interesse e necessidade das crianças e a criatividade do professor. A autora afirma também que a rotina da educação infantil deveria ser mais flexível, infelizmente não foi o que as pesquisas de Barbosa e Batista apontaram.

De acordo com Oliveira (2013, p. 5),

o cotidiano das unidades de Educação Infantil, enquanto contextos de vivência, aprendizagem e desenvolvimento, requer a organização de diversos aspectos: os tempos de realização das atividades (ocasião, frequência, duração), os espaços em que essas atividades transcorrem (o que inclui a estruturação dos espaços internos, externos, de modo a favorecer as interações infantis na exploração que fazem do mundo), os materiais disponíveis e, em especial, as maneiras de o professor exercer seu papel (organizando o ambiente, ouvindo as crianças, respondendo-lhes de determinada maneira, oferecendo-lhes materiais, sugestões, apoio emocional, ou promovendo condições para a ocorrência de valiosas interações e brincadeiras criadas pelas crianças etc.)

É fundamental ressaltar que as escalas de avaliação definem o ambiente em um sentido amplo e orientam o observador para avaliar o arranjo do espaço tanto no interior quanto no exterior. Avaliar também os materiais e as **atividades** oferecidas às crianças, a supervisão e as interações (incluindo linguagem) que ocorrem na instituição, bem como o cronograma do dia, incluindo rotinas e **atividades**. O apoio oferecido aos pais e funcionários também está incluído. Percebe-se novamente que rotina, **atividade**, organização do espaço, tempo e materiais estão todos conectados sendo impossível falar, pensar, planejar ou esclarecer cada um de uma forma isolada ou desconectada. É impossível planejar **atividade** sem considerar a rotina, a organização do espaço, a qualidade/quantidade de materiais pedagógicos. Parece a rigor que ao longo da trajetória da Educação Infantil isso foi perdendo o foco e talvez por isso que a rotina apresente tantos problemas.

- ROTINA DIÁRIA: na abordagem Highscope os adultos planejam uma rotina consistente que dê suporte a uma aprendizagem ativa. Isso fornece uma estrutura dentro da qual as crianças podem fazer escolhas, seguir seus interesses e desenvolver suas habilidades em cada área do currículo, ou seja, das experiências-chave definidas pela abordagem, tais como linguagem, tempo, dentre outras. A rotina permite às crianças antecipar o que acontecerá em seguida e lhes dá um grande controle sobre o que fazem durante cada parte do dia. Cada programa Highscope decide sobre a rotina diária que funciona melhor para sua configuração, horário e população. Os seguintes componentes estão sempre incluídos na rotina, embora o cumprimento e a ordem dos segmentos variem de programa para programa:
- 1. Planejar-fazer-revisar (tempo para planejar, trabalhar e revisar): Essa sequência de planejar-fazer-revisar oferece à criança a oportunidade de expressar as suas intenções, colocá-las em prática e refletir sobre as atividades desenvolvidas. Essa sequência de três partes é exclusiva do Currículo HighScope. Inclui um período de pequenos grupos de 10 a 15 minutos durante o qual as crianças planejam o que querem fazer durante o tempo de trabalho (área a visitar, materiais para uso e amigos para brincar); um tempo de trabalho de 45 a 60 minutos para a realização de seus planos; e outro período de pequenos grupos de 10-15 minutos para rever e recordar com um adulto e outras crianças o que eles fizeram e aprenderam. Entre "fazer" e "revisar", as crianças guardam os brinquedos, organizam os materiais, ou armazenam projetos inacabados. Geralmente, quanto maiores forem as crianças, mais longos e detalhados serão seus tempos de

- planejamento e revisão. As crianças são muito ativas e determinadas durante o tempo de "fazer" porque estão buscando **atividades** que as interessam. Elas podem seguir seus planos iniciais, mas muitas vezes, à medida que se tornam engajadas, podem vir a mudar completamente o que idealizaram no tempo de planejamento.
- 2. Tempo de trabalho em pequenos grupos: Durante esse período, um pequeno grupo de crianças se encontra com o professor para experimentar diferentes materiais, explorar novas habilidades e resolver problemas. Esse desenvolve uma atividade com base nos interesses das crianças e nas habilidades, materiais ou áreas curriculares particulares que atendem às necessidades de aprendizagem de desenvolvimento das crianças. Embora o adulto planeje e organize a atividade, as crianças fazem escolhas sobre como usar os materiais e comunicar livremente suas ideias. É importante ressaltar que nesse momento de pequenos grupos há uma variedade de cenários que o professor pode explorar, como por exemplo: a) um professor trabalha com um pequeno grupo e as outras crianças estão autoorganizadas em cantos temáticos; b) vários pequenos grupos com diferentes atividades ou ainda c) pequenos grupos ao mesmo tempo com o mesmo objetivo trabalhando com diferentes materiais.
- 3. Tempo de trabalho em grande grupo: conhecido como roda, é a parte do dia em que as crianças e adultos se reunem para iniciar atividades de música e movimento, de contar histórias, de jogos cooperativos, de reflexões coletivas e de projetos. Normalmente tem a duração de 10 minutos. Esse é um momento ao qual as crianças constroem um sentido de comunidade, e as ajuda a se sentirem membros desse grupo. Os adultos planejam as experiências do grande grupo antecipadamente, de acordo com os interesses e desenvolvimento das crianças. Antes de começar a roda o professor precisa ter tudo organizado como a música, os jogos e materiais necessários. Durante o tempo em grande grupo o adulto tem uma participação ativa, motivando as crianças a interagirem umas com as outras. Para encerrar esse momento, o professor geralmente canta uma música e juntamente com as crianças vão guardando todos os materiais. Apesar do trabalho de grande grupo ser uma atividade rotineira, todos os dias são planejadas diferentes

- músicas, histórias, movimentos e partilhas. A criança tem a chance de trocar ideias e mudar ou solicitar algo que não está do seu agrado.
- 4. Tempo ao ar livre: crianças e adultos ficam no mínimo 30 minutos brincando ao ar livre. Sem as restrições de quatro paredes, eles se sentem mais livres para fazer grandes movimentos e experimentar a amplitude de suas explorações. Crianças correm, escalam, balançam, rolam, pulam, gritam e cantam com energia. Elas experimentam a natureza, incluindo a coleta, a jardinagem e a análise da vida selvagem. Durante condições climáticas adversas, os professores devem encontrar uma localização alternativa para atividades de grande motricidade.
- 5. Tempos de transição: é o tempo entre os blocos do dia como a hora de chegada e partida. Nesse período os professores planejam experiências de aprendizagem significativas para manter as crianças envolvidas. Sempre que possível, é dado às crianças escolhas sobre como fazer a transição. Por exemplo, por meio de um jogo, uma música ou mesmo um movimento diferente. Com uma rotina diária consistente, as crianças sabem o que acontecerá a seguir, e não é incomum que anunciem a próxima atividade e iniciem a transição.
- 6. Tempo de comer e descansar (quando aplicável): os adultos dividem esse tempo com as crianças e aproveitam a oportunidade para introduzir diferentes experiências como colaboração, cooperação, matemática, oralidade... O sono é encarado como um momento de descanso ou de atividade individual, como a leitura de um livro. Uma vez que ambas as atividades acontecem tanto em casa como na unidade educativa, são respeitados os costumes familiares nesses momentos, tanto quanto possível. O objetivo principal é criar um senso de comunidade compartilhado e seguro dentro do programa.
- 7. **Tempo de planejamento da equipe**: professores se reúnem para trocar suas observações quanto ao desenvolvimento das aprendizagens e habilidades das crianças, planejar novas **atividades** e revisar materiais do ambiente.
- Segue abaixo um exemplo de rotina diária de acordo com os componentes Highscope:
 - ✓ Tempo de planejamento (10-15 minutos)
 - ✓ Tempo de trabalho (no mínimo 40-60 minutos, incluindo tempo para organizar)

- √ Tempo de revisar (10-15 minutos)
- ✓ Tempo de trabalho em pequeno grupo (15-20 minutos)
- ✓ Tempo de trabalho em grande grupo (10-15 minutos)
- ✓ Tempo ao ar livre (30-40 minutos)
- ✓ Transição (tempo varia e inclui chegada e partida)
- ✓ Refeição e descanso (varia)
- √ Tempo de planejamento da equipe (20-40 minutos)

É importante ressaltar que as **atividades** planejadas pelos professores para a rotina diária do *Highscope*, precisam ser variadas frequentemente e estar de acordo com o interesse e a necessidade das crianças.

Como já mencionado anteriormente, a interação adulto-criança e a organização cuidadosa do espaço e materiais ocupam um papel significativo no contexto de aprendizagem tanto do *Highscope* quanto nos documentos nacionais de caráter mandatório, como as DCNEIs. A questão é que apesar desses dois fatores serem essenciais na rotina diária da educação infantil, é necessário também, que o professor encontre uma forma de organizar melhor o tempo. Para Formosinho (1998, p. 158), criar uma rotina diária é "fazer com que o tempo seja um momento de experiências ricas e interações positivas. O desenvolvimento é lento, mas o tempo por si mesmo, pelo simples fato de passar no relógio, não produz desenvolvimento". O objetivo do *Highscope* é oferecer um conjunto de tempos que estão encadeados, que apesar de ser flexível de acordo com as necessidades das crianças, é estável, o que permite que as crianças se organizem, pois, têm o conhecimento da sequência dos acontecimentos.

A rotina que a abordagem *Highscope* propõe é um conjunto dos tempos interativos, não o tempo do relógio. Embora tenha uma previsão de duração de cada interação, o tempo do relógio não é imperativo, como na cultura pedagógica das rotinas na creche e na pré-escola brasileiras. A nossa cultura pedagógica está pautada fortemente no tempo do relógio. Pouca atenção é dada ainda às iniciativas das crianças, seus fluxos interativos, suas necessidades, planos, escolhas. O *Highscope* por sua vez vê a rotina como um fluxo, um conjunto de tempos que estão encadeados. É o tempo das interações, das crianças-crianças, crianças-adulto, crianças-materiais, crianças-espaço. Sendo assim, essa proposta oferece uma extensa gama de possibilidades de interpretação das **atividades** que podem ser

exploradas diariamente entre os pequenos grupos, grande grupo, refeição, entrada e saída, principalmente porque há um olhar cuidadoso que se volta para as necessidades das crianças e um planejamento diário da equipe.

A atividade do ponto de vista da política e da função social da educação infantil envolve um conjunto muito amplo. É impossível planejar qualquer atividade sem considerar a rotina, o espaço, os materiais e principalmente as interações. Novamente, o que parece nos estudos é que ao longo da trajetória da educação infantil essas definições foram pinceladas sem ser dada a justa importância. Por isso, talvez, que a rotina na educação infantil brasileira apresente tantas limitações e problemas, onde tanto a professora quanto a criança não visualizam a rotina na sua integralidade. Essa mentalidade pedagógica é muito bem representada por Barbosa (2006) na sua pesquisa quando retrata que o tempo encontrado nas rotinas por ela pesquisadas não é da interação e sim do relógio, de ocupar a criança e favorecer o ritmo do adulto. A autora ressalta que o que lhe chamou a atenção foi o fato que o horário do relógio pertencia apenas ao adulto e que não havia presenciado "nenhuma situação na qual as crianças discutiram os usos do tempo, a relação do seu tempo pessoal com o do grupo, as horas do relógio e as horas das atividades" (BARBOSA, 2006, p. 147). Seria o manuseio do tempo um dos fatores de ainda termos problemas na rotina na educação infantil e talvez um dos motivos da avaliação da subescala ter apresentado um desempenho inadequado no item Atividades?

Quanto mais nos aprofundamos nas categorias pedagógicas na área da Educação Infantil mais clara é a relação entre **atividade** e rotina, a relação indissociável entre o educar e o cuidar, a importância da brincadeira que de acordo com os documentos e autores estudados é um dos elementos curriculares principais.

Barbosa (2006, p. 116) afirma que

muitas vezes, as rotinas que estão presentes nas propostas pedagógicas e nas práticas das instituições de educação infantil tornam-se um elemento indiscutível por estarem profundamente ligadas a uma tradição social e educacional, não fazendo, assim, parte das discussões pedagógicas, das teorizações da educação infantil e de uma tomada consciente de decisão do educador ou da equipe de trabalho das instituções de educação e cuidados das crianças pequenas.

Com relação aos documentos tanto nacionais como municipais, o único em que foi possível encontrar algumas considerações no tocante à rotina foi o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Abaixo sintetizamos alguns trechos do documento onde a rotina aparece conceitualmente:

No volume 1 (introdução):

- ➤ Representa a "estrutura sobre a qual será organizado o tempo didático, ou seja, o tempo de trabalho educativo realizado com as crianças que deve envolver os cuidados, as brincadeiras e as situações de aprendizagens orientadas" (p. 54).
- ➤ Pode ser facilitadora ou reduzida aos processos de desenvolvimento e aprendizagem; e que uma rotina rígida e inflexível desconsidera a criança e o adulto (p. 73).
- > Quando clara e compreensível para as crianças produz confiança (p. 73).
- ➤ Pode orientar as ações das crianças, e dos professores prevendo as situações que acontecerão (p. 73).
- ➤ Durante a adaptação, o professor pode planejar e organizar o ambiente de acordo com os gostos e preferências das crianças e repensar a rotina em função da chegada, oferecendo **atividades** mais atrativas (p. 82).

No volume 2 (formação pessoal e social) encontramos:

- As escolhas dos objetos para brincar dependem muito de como o adulto organiza a rotina e compõe o ambiente (p. 31).
- Devido à importância do faz-de-conta, esse precisa ter um espaço garantido na rotina em toda educação infantil (p. 33).
- > O conhecimento da sequência de uma rotina corrobora ao desenvolvimento da autonomia (p. 40).
- Cuidados com os dentes e troca de fralda fazem parte da rotina e não devem ser mecanizados, bem como o banho que quando incluído na rotina precisa ser planejado e preparado (p. 57,58).

E finalizando com o volume 3 (conhecimento de mundo) temos:

➢ Os conteúdos referentes ao movimento, bem como a organização do ambiente, materiais e tempo para as manifestações motoras das crianças, deverão estar inseridos na rotina (p. 39).

- ➤ A **atividade** de construção de instrumentos é de grande importância e por isso poderá justificar a organização de um momento específico na rotina, comumente denominado de oficina (p. 69).
- Que as crianças tenham um tempo garantido na rotina para desenharem diariamente sem a intervenção do professor (p. 108).
- A roda de conversa marca um momento definido na rotina das instituições de educação infantil (p. 119).
- Se houver disponibilidade de manter pequenos animais e plantas na sala, as atividades de observação e registro podem fazer parte da rotina diária e integrá-las como atividades permanentes (p. 189).
- ➤ Uso do calendário para organizar a rotina para marcar compromissos importantes do grupo, como aniversários, passeios (p. 223).

Da mesma maneira que alguns dos documentos nacionais e municipais não evidenciaram com clareza o significado do tema **atividade**, o mesmo ocorreu para a categoria rotina. Apesar da organização dos espaços e tempos, bem como a seleção e oferta de materiais serem elementos constitutivos das rotinas no ambiente da Educação Infantil e aparecerem constantemente em alguns documentos, não se evidencia com clareza um formato ou definição de uma rotina diária. As informações são expostas de forma mais generalizada, não entrando em detalhes.

Tanto quanto o planejamento dos tempos constitutivos da rotina diária, para a abordagem *Highscope*, a avaliação é também elemento curricular fundamental.

AVALIAÇÃO: avaliar segundo a abordagem Highscope implica em um conjunto de tarefas. A observação/avaliação da criança é diária, o professor mantêm notas sobre ações/reações, mudanças e observações feitas a partir da fala das crianças. São usadas duas técnicas para ajudar na avaliação: as experiêcias-chave e o portfólio. Além disso, o professor também conta com um material de apoio chamado Child Observation Record (COR), que o auxilia a ter uma melhor visão acerca do desenvolvimento integral da criança.

As DCNEIs trazem no seu Artigo 10° que as instituições de educação infantil devem criar procedimentos para acompanhar o trabalho pedagógico e avaliar o desenvolvimento das crianças sem objetivo de seleção, promoção ou classificação. A ideia é ter uma observação crítica e criativa das brincadeiras, interações e atividades das crianças no seu dia a dia, utilizando-se de relatórios, portfólios, fotografias, desenhos ou albuns para o registro. A BNCC também relata os mesmos

procedimentos que as diretrizes. No que se refere ao RCNEI, a observação e o registro são ferramentas fundamentais para o professor poder registrar as interações entre as crianças e crianças-adultos, bem como acompanhar os seus processos de desenvolvimento e aprendizagem. O documento descreve avaliação como um "conjunto de ações que auxiliam o professor a refletir sobre as condições de aprendizagem oferecidas e ajustar sua prática às necessidades colocadas pelas crianças" (BRASIL, 1998, p. 59).

No tocante às Orientações Curriculares para a educação infantill da RME, esse documento também apresenta como ferramentas indispensáveis para avaliar, a observação e o registro.

Para a escala de avaliação de ambientes, um programa de qualidade deve providenciar três necessidades básicas para todas as crianças: proteção de sua saúde e segurança, construção de relacionamentos positivos e oportunidades de estimulação e aprendizagem por experiência própria. Seu objetivo é proporcionar cuidados e educação que permitam que as crianças experimentem uma alta qualidade de vida, ajudando-as a desenvolver suas habilidades.

São necessários os três para criar cuidados de qualidade. Cada um dos três componentes básicos de cuidados de qualidade manifesta-se em formas tangíveis no ambiente, currículo, cronograma, supervisão e interação do programa e pode ser observado. Esses são os aspectos-chave da qualidade do processo que estão incluídos nas nossas escalas de avaliação de ambiente.

Fazendo essa relação direta entre a abordagem *Highscope*, os documentos e a escala, é possível perceber muitos pontos em comum. O objetivo de todos esses documentos de diferentes origens parece ser o mesmo: colocar a criança como centralidade do currículo, oferecer um ambiente de educação infantil de qualidade garantindo espaço, tempo e materiais de qualidade e valorizando as interações das crianças. O problema poderia estar na prática pedagógica?

Aparentemente propor uma abordagem curricular americana dentro da realidade brasileira parece algo impossível de ser pensado. Analisando novamente o Currículo da Educação Infantil da RME de Florianópolis foi possível elencar nas entrelinhas muitas informações similares a essa abordagem que se faz apropriado citar:

Tabela 16 – Diálogo entre o *Highscope* e o Currículo da RME

Os cinco princípios curriculares	Onde encontrar no Currículo de
orientadores do Highscope	educação infantil de Florianópolis
1. Aprendizagem pela ação	p.59 - "Ouvir e observar as crianças, complementando os planejamentos com suas sugestões, indicativos e hipóteses, de forma a complexificar os seus conhecimentos". p.83 - "Criar estratégias com as crianças que favoreçam a conquista da autonomia nas ações do cotidiano, na organização do tempo e espaços, nos momentos de higiene, alimentação e na resolução de conflitos". p.91 - "Organizar o tempo considerando a heterogeneidade de ritmos das crianças, bem como a constância das propostas, no sentido de que as crianças possam dedicar-se às suas experimentações e produções de modo intenso, assim como possam retomá-las para dar continuidade". p.150 - "Promover a participação ativa das crianças nas iniciativas de construção de brinquedos, estruturas, engenhocas"
2. Interação adulto-criança	p.59 - idem p.66 - "Estabelecer ações dialógicasconsiderar aquilo que as crianças têm a dizer, incentivando-as a comunicarem-se com os pares e com os adultos, expressarem seus desejos" p.79 - "Promover momentos de conversa que valorizem o que as crianças têm a dizer de interessanteexpressar as experiências que vivenciam cotidianamente". p.82 - "Planejar e avaliar com as crianças a organização do tempo e espaço cotidiano, oportunizando que se expressem, manifestem suas intenções em momentos de conversa coletiva". p.133 - "Os profissionais da educação infantil precisam escutar as criançs, considerar suas perguntas e hipóteses sobre as formas como o

	mundo se organiza, para pensar seu
	planejamento e conplexificá-lo".
3. Ambiente de aprendizagem	p.21 - "Planejar espaços semiestruturados que
	possibilitem às crianças organizar diferentes
	cenários para as brincadeiras"
	p.41- "Organizar os tempos e espaços prevendo
	os interesses e necessidades diversas das
	crianças".
	p.54 - "Estruturar o espaço para promover as
	interações entre as crianças e com o próprio
	ambiente"
	p.57 - "É preciso pensar em uma organização de
	tempo e espaço que ofereça alternativas às
	diferentes necessidades e desejos das crianças".
	p.101 - "Organizar os espaços da sala de
	referência com e para as crianças"
	p.111 - "Organizar espaços e materiais
	adequados e tempos suficientes"
	p.124 - "Organizar ambientes tranquilos,
	seguros, acompanhados de uma adequada
	iluminação, ventilação e temperatura"
	p.126/127 - Organizar os espaços (as salas, os
	corredores, o parque e outros) com diversos
	materiais e objetos . Ver lista.
	p.163 - "Organização do espaço com elementos
	da natureza, que proporcionem a construção de
	diferentes ambientes, para as crianças brincarem
	sozinhas ou em grupo"
4. Rotina diária	p.54 - "Prever ambientes para o encontro de
	grandes e pequenos grupos"
	p.58 - "Privilegiar as trocas de informação nas
	conversas em pequenos grupos e grandes
	grupos envolvendo as falas das crianças"
	p.79 - idem
	p.82 - idem
5. Avaliação	p.5 - "estruturação do cotidiano, mediante o
	processo de planejamento, observação, registro,
	avaliação e replanejamento"
	p.9 - "cabe aos profissionais que atuam com as
	crianças, mediante o processo de planejamento,
L	1

	observação,	registro,	avaliação	е
	replanejamento, estruturar o cotidiano"			
	p.40 - "encontros para avaliação contínua do processo vivido pelas crianças na instituição"			

O *Highscope* neste trabalho não está sendo considerado como uma proposta de melhoria e sim como uma parte da fundamentação teórica para mostrar que, embora muito criticado por ter uma origem piagetiana, é uma abordagem curricular em cujo planejamento, a **atividade** da criança tem centralidade e que é exatamente o que os nossos documentos sinalizam, que a criança é a centralidade do processo, a sua ação, portanto, é uma **atividade estruturante da rotina diária**. Sendo assim, toda rotina precisa ser planejada considerando esse aspecto. Não considerando o relógio como um imperativo ou o que o adulto julga ser apropriado porque sempre fez assim, e sim o que a criança realmente precisa para o seu desenvolvimento integral. O *Highscope* é uma abordagem que parece ir ao encontro do que sinalizam as escalas americanas e inclusive o que anunciam os nossos documentos nacionais e municipais, embora em diferentes perspectivas teóricas, mas que todos defendem a criança como centralidade do planejamento.

Tomando como referência a inspiração da abordagem *Highscope*, os pronunciamentos dos documentos oficiais nacionais e municipais e também os indicadores de avaliação da subescala **Atividades**, bem como o que encontramos conceitualmente em torno do conceito de **Atividade** e rotina, apresentamos ao leitor uma proposição de um roteiro que pode auxiliar os professores e professoras no planejamento de uma estrutura de rotina diária que tome as interações como elementos estruturantes do planejamento e as ações das crianças como centralidade do dia a dia educativo.

5.1 PROPOSIÇÃO DE UM ROTEIRO PARA CONSTRUÇÃO DE UMA ROTINA

Um dos grandes desafios que encaramos hoje na rotina da educação infantil é a gestão do tempo, a qual demanda flexibilidade e planejamento constantes. É comum ainda encontrarmos rotinas na pré-escola que valorizam a lógica de uma "hora" da atividade, com uma lógica de ação interna que visa ocupar a criança e extrair dela um produto final, geralmente, focado num tema, num conteúdo.

O desenho de uma rotina orgânica deve apresentar um fluxo contínuo de interações e não pautado na hora/tempo do relógio. A rotina precisa ser organizada de maneira que seja possível dar atenção aos cuidados pessoais e à aprendizagem da base conceitual referente aos conceitos de mundo, de sociedade, das relações com a natureza, com a matemática, com a linguagem, com a música, e outros campos conceituais.

O indicador referência na rotina que propomos não é o relógio e sim as interações (criança/criança, criança/adulto, criança-espaço, criança-materiais). Essa rotina precisa também oferecer oportunidades para atividades individuais, de grande grupo e de pequeno grupo, em ambiente externo e interno, permitir que as crianças expressem suas opiniões, intenções e coloque-as em prática nas interações desenvolvidas ao longo do dia.

A prioridade precisa ser a ação das crianças. É importante para a criança compreender a rotina diária e saber a estrutura que a compõe, caso contrário passará o dia a deduzir o que acontecerá em seguida.

Uma rotina organizada e centrada na criança precisa atender três pontos importantes: 1. Um tempo de planejar-trabalhar e rever o que foi feito a fim de oferecer à criança a oportunidade de escolher, explorar, planejar e executar projetos, 2. Oferecer um ambiente amplo de interações: de grande grupo/pequeno grupo, criança/criança, adulto/criança e tempos em que algumas atividades são de iniciativa da criança e outras do adulto e 3. Propiciar tempo para trabalhar em diferentes ambientes como em sala, ao ar livre, biblioteca, passeios fora da instituição, entre outros.

Partimos então para a proposição de um roteiro que possa auxiliar as professoras no planejamento da rotina nos ambientes da pré-escola, se pautando na

concepção de criança, de currículo, e de aprendizagem manifestas nos documentos oficiais nacionais e municipais. Destarte, entendemos que atividade na educação infantil é toda e qualquer ação que envolva o ato de educar e de cuidar, contemplando o conjunto das interações que constituem a rotina diária. Sendo assim, se a criança está no colchonete descansando ou no refeitório almoçando, essas interações configuram-se como atividades e necessitam ser planejadas. Ou ainda, se a professora está em pequeno grupo trabalhando um conceito matemático ou uma brincadeira auto organizada na área externa, essas interações também são atividades. Dessa forma, elencamos alguns elementos da rotina capazes de proporcionar às crianças diferentes experiências ao longo do seu dia na pré-escola, levando-se em conta os eixos norteadores das práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil:

Tempo de planejamento: momento em que a professora e as crianças se agrupam para conversar sobre as atividades do dia, mudanças na rotina, ítens/brinquedos novos adicionados no ambiente, conversar sobre futuros eventos/festa/visitas, construir hipóteses. É o momento de apresentar às crianças se as propostas serão em grande ou pequeno grupo, no ambiente interno ou externo, conduzidas pelo professor ou de auto organização das crianças.

Tempo de trabalho: o tempo de trabalho constitui o período mais longo da rotina diária para dar oportunidade às crianças de colocarem em prática suas ideias ou desejos que tiveram no tempo de planejamento. É nesse momento que elas poderão explorar os diferentes ambientes da sala referência (cantos temáticos), criar hipóteses, testar ideias, e vivenciar diferentes tipos de interações. Elas podem trabalhar sozinhas, com um colega, em pequeno grupo, ou com um adulto. O tempo de pequeno grupo é planejado pelo professor que se reunirá com um pequeno grupo de crianças para explorar conceitos previstos na organização curricular ou no fluxo de um projeto.

O professor terá que ter um olhar cuidadoso a fim de selecionar os materiais para cada dia, ter claro os desafios que serão ofertados diariamente, estar atento aos eixos interação e brincadeira e como planejar para melhor atender as necessidades que as crianças trazem e compartilham diariamente. O objetivo principal do tempo de trabalho é fazer com que as crianças aprendam a tomar decisões, resolvam problemas, se expressem utilizando diferentes linguagens

(verbal, plástica, motora, musical, dentre outras). Em vista disso salientamos a importância em se ter um ambiente capaz de garantir o desenvolvimento integral da criança, organizado e equipado com brinquedos e materiais pedagógicos que desafiem a multiplicidade de dimensões humanas.

Quando a escala ECERS-R fala em atividade, ela não fala da "hora" atividade e nem de uma proposta isolada, ela fala de um planejamento estrutural, pois para as crianças interagirem, é preciso ter um espaço e mobiliário adequados, materiais, brinquedos, um programa estruturado, a fim de dar conta dessa rotina. E é por esse motivo que é imprescindível que ela seja planejada, analisada, avaliada, registrada e replanejada constantemente.

Tempo em grande grupo ou roda: momento em que a professora proporciona atividades de roda que podem envolver canto e narrativas, dança, tocar instrumentos e compartilhar qualquer outra vivência.

Tempo de rever: as crianças se reúnem para conversar e compartilhar o que construíram durante o tempo em que trabalharam nos cantos temáticos, ou envolvidas com algum projeto ou brincadeira. O professor pode questionar sobre o plano de cada criança, o que fez, com quem brincou, em que canto temático, que materiais explorou, o que construiu. É uma oportunidade de verbalizar suas experiências, frustrações, limitações e conquistas e finalizar o dia na pré-escola.

Um exemplo prático de uma rotina seguindo essas proposições:

Chegada e acolhida pela professora, tempo de planejamento, tempo de trabalho (atividades nos cantos/pequenos grupos, no ambiente externo, relacionadas ao projeto da turma), preparação para a refeição, higiene, brincadeira auto organizada no parque ou em outro espaço, como uma área de interesse, e tempo de rever (registro para compor a documentação pedagógica).

Uma rotina diária coerente envolve etapas que organizam melhor o funcionamento do dia-a-dia na educação infantil. Ter todos os dias a mesma sequência de acontecimentos não significa dizer que a rotina é rígida, muito pelo contrário, oferece à criança a noção de previsibilidade, o que permite compreender melhor o fluxo espaço-temporal. O simples fato de organizar o ambiente, disponibilizando os diferentes materiais e recursos para as crianças dá a ela

autonomia para escolher com o que e quando brincar. O tempo passa a ser das interações entre as crianças, crianças/adultos, pequenos grupos e grande grupo. De acordo com Horn (2005, p.29) "o espaço na educação infantil não é somente um local de trabalho, um elemento a mais no processo educativo, é, antes de tudo, um recurso, um instrumento, um parceiro do professor na prática educativa", é por isso que a organização da rotina e das atividades na educação infantil precisa ser tão bem organizada, planejada, avaliada e replanejada.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O interesse por esta pesquisa teve origem nas minhas experiências profissionais nesses últimos catorze anos como professora de Educação Infantil (EI) na faixa etária de 3 a 6 anos em instituições particulares, em conversas com outros profissionais da área e visitas a algumas instituições do segmento. Há algum tempo tenho visto práticas e ambientes que colocam em dúvida a qualidade do que é ofertado às crianças. Desde professores sem formação e experiência, a falta de materiais pedagógicos, ambientes inadequados (sem mobília, sem brinquedos, espaços pequenos, sem iluminação apropriada), entre outros aspectos que chamaram atenção e me instigaram a pesquisar sobre o tema avaliação e qualidade da educação infantil.

Por meio de leituras foi possível perceber que o Brasil passa atualmente por um momento muito importante no que diz respeito ao estudo da avaliação da qualidade da Educação Infantil. Por meio das duas pesquisas desenvolvidas pela Fundação Carlos Chagas e financiadas pelo Banco Interamericano de Desenvolvimento, citadas neste trabalho, foi possível ter uma ideia em dados qualitativos e quantitativos de como se encontram os ambientes oferecidos às crianças de 0 a 5 anos e 11 meses (tanto em nível nacional (seis capitais), quanto em nível municipal - pesquisa censitária na RME de Florianópolis).

Inicialmente o projeto tinha a intenção de analisar o baixo desempenho da subescala **Atividades** na Rede Municipal de Educação Infantil de Florianópolis. Mas, após reflexão e sugestão da Banca de qualificação, o presente estudo foi redirecionado com o objetivo de definir com maior precisão o efetivo significado curricular e pedagógico do termo **atividade** na creche e na pré-escola.

Dessa forma, nos lançamos a um novo desafio nesta pesquisa que foi compreender o significado do termo "atividade" para posteriormente poder compreender o baixo desempenho da subescala Atividades na pesquisa de avaliação de ambientes realizada na RME de Florianópolis (2015).

Nesse contexto, um dos primeiros procedimentos adotados foi a realização de um estudo dos documentos nacionais e municipais. Por intermédio deles, buscouse uma definição mais clara do que seria **atividade** na e para a Educação Infantil.

Por meio deste mergulho nos documentos, constatamos que apesar de todos os esforços na sua elaboração e idealização, parece haver uma limitação teórica quanto à definição apurada do que é efetivamente atividade na educação infantil. Como já mencionado, foram encontradas poucas referências no sentido de esclarecer ao professor o que é atividade na e para a Educação Infantil. Apesar de alguns documentos como o RCNEI apresentarem definições mais claras sobre o tema, outros trazem tímidas referências e em algumas situações apresentam um caráter dúbio (brincadeira/atividade, livre/dirigido, atividade/proposta. atividade/experiência). Sendo assim, ao fim da análise pautada nessa categoria, concluímos que os documentos do ponto de vista conceitual e metodológico não esclarecem ao professor essa conceituação e, possivelmente, essa falta de precisão tanto nos documentos nacionais quanto municipais tenha sido um dos fatores que levaram ao baixo desempenho da subescala Atividades da escala ECERS-R quando da avaliação censitária realizada no contexto da educação infantil de Florianópolis.

Como já anunciado, os itens da subescala **Atividades** prezam pelas principais áreas do currículo, o tipo e quantidade de materiais disponíveis, a quantidade de tempo que é dedicada ao brincar e a interação que ocorre enquanto as crianças estão envolvidas nas brincadeiras com os materiais pedagógicos (ou de aprendizagem). Se declaramos que a escala ECERS-R como um todo mostrou ter uma correlação com os documentos oficiais brasileiros, talvez o que tenha agravado o baixo desempenho, além da falta de um esclarecimento conceitual do tema **atividade**, seja a dificuldade em ver a rotina como um conjunto de interações que vão sendo tramadas ao longo do dia a dia educativo. Concluímos, a partir dos aportes teóricos nos quais nos apoiamos, que a rotina na Educação Infantil até esse momento parece ainda estar pautada em uma visão adultocêntrica, na qual o professor controla e regula o tempo, o espaço e muitas vezes, a distribuição dos brinquedos (Barbosa, 2006, Batista, 1998; Wakskop, 2001). Esse tipo de rotina não dá conta do que os documentos sinalizam, pois deixa de favorecer as necessidades e os ritmos das crianças para se adequar às vontades e necessidades dos adultos.

Reconhecemos que a **atividade** não é um recorte, ou uma parcela isolada da rotina, ela está inserida em um planejamento orgânico, que reúne o conjunto das interações, dos espaços, materiais, brincadeiras e outros elementos curriculares. Sendo assim, todas as **atividades**, desde o dormir, comer, cantar, desenhar, lavar

as mãos, as brincadeiras com blocos, faz de conta, contação de história, parque, entre tantas outras que estão no planejamento, precisam ser planejadas e avaliadas diariamente pela equipe pedagógica, a fim de replanejar o que não está atendendo as necessidades formativas das crianças e aos objetivos curriculares definidos pelos documentos oficiais. Atividade é interação vivida, no tempo e no espaço, na relação com os materiais e nos agrupamentos. Está tudo encadeado, mas, parece que ao longo da trajetória da Educação Infantil, isso foi assumindo um caráter ambíguo. Por isso que em boa parte das instituições, a rotina ainda apresenta esse cenário de entendimento que a atividade é quando se ocupa a criança e essa apresenta um produto final ou quando o professor toma a centralidade do trabalho para si.

Como os documentos não trazem a definição do que seja uma **atividade**, corre-se o risco de cada profissional interpretar de diferentes maneiras. Fica novamente a pergunta, qual o entendimento que se tem sobre o que é **atividade** no dia a dia educativo? Está claro para o professor da Rede municipal de Educação Infantil como que isso se traduz na prática?

Em um segundo momento contextualizamos a pesquisa de avaliação da qualidade da educação infantil da RME de Florianópolis de 2015 atendo-se a analisar os resultados referentes à subescala **Atividades**, a fim de buscar informações que nos ajudassem a compreender por que que em relação às outras subescalas, essa em particular apresentou o pior desempenho correspondendo ao nível "mínimo" de qualidade. De acordo com o relatório da Fundação Carlos Chagas (2016), dentre as recomendações feitas à Secretaria Municipal de Educação, no que diz respeito à subescala **Atividades**, essas se centralizaram em dois pontos fundamentais: 1. a falta de materiais pedagógicos, sendo que muitas vezes eram reduzidos ou tinham pouca variedade e 2. fragilidades nas práticas pedagógicas, apresentando a necessidade de uma ação de formação.

É imprescindível levar em conta que a média da avaliação do município indicou que as unidades parecem ainda pouco preparadas no que diz respeito à variedade de materiais e brinquedos organizados e acessíveis no ambiente na maior parte do dia.

É necessário reiterar que todo instrumento de avaliação nomeadamente, avaliações externas, tem por objetivo ajudar as instituições a se olharem de dentro e a partir desse olhar serem capazes de apontar o que está funcionando e perceber o

que ainda precisa ser qualificado por meio de um plano de melhoria. Decisões tomadas em nível de políticas educacionais nessa proporção com o Banco Interamericano, envolvendo um grande investimento como foi com a pesquisa "Avaliação da qualidade e elaboração do sistema de monitoramento da Educação Infantil da Rede Municipal de Florianópolis", precisam ser dialogadas com o coletivo e com os envolvidos no processo pedagógico e com suas representações.

Devido à limitação do tempo, não foi possível fazer um estudo aprofundado da literatura acerca do tema **atividade**, por esse motivo nos limitamos a analisar tão somente os documentos já mencionados, onde foi possível perceber a carência de uma definição clara do sentido e significado do termo **atividade**. Apesar da imprecisão nos documentos, de forma geral, entendemos que **atividade** na educação infantil é toda e qualquer ação que envolva o ato de educar e de cuidar.

Foi possível constatar também que se faz necessário por parte da RME uma urgência na aquisição de novos materiais para as unidades educativas, como detectado na pesquisa de avaliação, bem como o investimento na formação de professores nas áreas que apresentaram baixo desempenho.

Ao final do estudo, propomos um roteiro para a construção de uma rotina em que as crianças e adultos compartilham as tomadas de decisões com relação às **atividades** a serem desenvolvidas e o tempo das interações como marcador curricular.

Espera-se que com esta dissertação possamos contribuir com pesquisas na área das práticas pedagógicas sinalizando a falta de clareza que envolve o sentido e significado do termo **atividade** nos documentos nacionais e municipais. Da necessidade de se rever não somente o conceito de **atividade**, bem como de rotina, da organização do espaço, tempo e materiais, a fim de realmente podermos oferecer um ambiente em que a criança seja a centralidade do planejamento curricular.

7 REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, Anete; WAJSKOP, Gisela. Educação Infantil - creches : atividades para crianças de zero a seis anos. 2.ed. São Paulo: Moderna, 1999
BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Por amor e por força : rotinas na educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2006
; HORN, M. G. S. Organização do espaço e do tempo na escola infantil . In: CRAIDY, C.; KAERCHER, G. E. Educação Infantil. Pra que te quero? Porto Alegre: Artmed, 2001, p. 67-79
BATISTA, Rosa. A rotina no dia-a-dia da creche : entre o proposto e o vivido. 2001. Disponível em: https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/77723/139633. pdf?sequence=1. Acesso em: 10 mar. 2018
BHERING, Eliana; ABUCHAIM, Beatriz de Oliveira. Monitoramamento da educação infantil : possibilidades e conteúdos. Estudos em Avaliação Educacional, São Paulo, v. 25, n. 58, p.74-98, maio-ago. 2014
BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. Investigação qualitativa em educação : uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994
BONDIOLI, Anna (Org.). O projeto pedagógico da creche e a sua avaliação : a qualidade negociada. Tradução: Fernanda Landucci Ortale & Ilse Paschoal Moreita. Campinas, SP: Autores Associados, 2004
BRASIL. Ministério da Educação. Base nacional comum curricular . Brasília, DF, 2017
Ministério da Educação. Educação Infantil : subsídios para construção de uma sistemática de avaliação. Brasília, DF MEC, out. 2012
Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil. Brasília: MRC, SEB, 2010
Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Indicadores da qualidade na educação infantil . Brasília, DF: MEC, 2009

Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação
Fundamental. Referencial curricular nacional para a educação infantil. Brasília
MEC/SEF, 1998
Ministério da Educação. Critérios para um atendimento em creches que
respeite os direitos fundamentais das crianças. Brasília, DF MEC/SEB/COEDI
•
1995
CAMPOS, Maria Malta; FÜLLGRAF, Jodete; WIGGERS, Verena. A qualidade da
Educação Infantil brasileira : alguns resultados de pesquisa. Cadernos de
Pesquisa, São Paulo, v. 36, n. 127, p. 87-128, jan abr. 2006
Educação infantil no Brasil: avaliação qualitativa e quantitativa. Relatório
de Pesquisa. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2010
Maria Malta; ESPOSITO, Yara Lúcia; BHERING, Eliana; GIMENES, Nelson
ABUCHAIM, Beatriz. A qualidade da educação infantil: um estudo em seis capitais
Brasileiras. Cadernos de Pesquisa. São Paulo vol.41 no.142, p. 20-54 Jan.
Apr. 2011

CARVALHO, A. M.; PEREIRA, A. S. Qualidade em ambientes de um programa de educação infantil pública. Psicologia: Teoria e Pesquisa, v. 24, n. 3, p. 269-277, 2008

CASTRO, Maria Helena Guimarães de. **Sistemas de avaliação da educação no Brasil**: avanços e novos desafios. São Paulo em Perspectiva, São Paulo, Fundação Seade, v. 23, n. 1, p. 5-18, jan.- jun. 2009

CORSINO, Patrícia *et al.* **Educação Infantil**: cotidiano e políticas. Campinas, SP: Autores Associados, 2012

CRESWELL, John W. **Projeto de pesquisa**: métodos qualitativo, quantitativo e misto. 3 ed. Porto Alegre: Artmed, 2007

CRUZ, Neto; MOREIRA, M. R.; SUCENA, L. F. M. **Grupos Focais e Pesquisa Social Qualitativa**: o debate orientado como técnica de investigação. In: XIII Encontro da Associação Brasileira de Estudos Populares. Ouro Preto, Minas Gerais, 2002

CRYER, Debby; HARMS, Thelma; RILEY, Cathy. **All about the ECERS-R**. Lewisville, NC: Kaplan PACT House, 2003

DIAS, Julice. **Um estudo sobre a interação adulto/crianças em grupos de idades mistas na educação infantil**. 128 p. Dissertação (Mestrado) – Univali, 2003

_____, Julice. **(Pré)-escola, cidade e famílias**: produção de comunidades de sentido em cadeias ritualísticas de interação (1980-1999). 2009. 234p. Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, SP, 2009

FERNANDES, Rosina Inês Ribeiro De Sá. **Avaliar a qualidade em educação pré-escolar**: um estudo integrador. 2009. 102 p. Dissertação (Mestrado em Temas da Psicologia) - Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação. Universidade do Porto, Portugal, 2009

FLORIANÓPOLIS. Curriculo da Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis. Florianópolis: Prefeitura Municipal de Florianópolis, Secretaria Municipal de Educação, 2015

_____. Diretrizes curriculares para a educação básica da rede municipal de ensino de florianópolis/SC. Florianópolis: Secretaria Municipal de Educação, 2015

_____. Orientações Curriculares para a Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis. Florianópolis: Prefeitura Municipal de Florianópolis, Secretaria Municipal de Educação, 2012

FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS. Avaliação da qualidade e elaboração do sistema de monitoramento da Educação Infantil da Rede Municipal de Florianópolis. Relatório: Resultados da Avaliação para as Unidades. São Paulo: FCC, 2016

GATTI, Bernadete Angelina. **Ensino superior e avaliação institucional**: um modelo de implantação. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Brasília, v.80, n.194, p. 148-155, jan.- abr. 1999

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5 ed. São Paulo: Atlas, 2010

HARMS, Thelma. **Making long-lasting changes with the Environment Rating Scales**. Exchange magazine, p. 12-15, Jan./Feb. 2010

_____. **O** uso de escalas de avaliação de ambientes na educação infantil. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 43, n. 148, p. 76-97, jan.- abr. 2013 (Trad. De Akemi Kamimura)

HENTZ, Paulo. Dos diferentes significados do termo "atividade". In: **Tempo de Aprender**: subsídios para classes de aceleração de aprendizagem. Florianópolis: DIEF, 2000

HORN, Maria da Graça Souza. **O papel do espaço na formação e na transformação do educador infantil**. Revista Criança do Professor de Educação Infantil, Brasília, n. 38, p. 29-32, jan. 2005

KUHLMANN, Moysés Junior. **Infância e Educação Infantil: uma abordagem históric**a. 2 ed. Porto Alegre: Mediação, 2001

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em Saúde. 13 ed. São Paulo: Hucitec, 2013

MORO, Catarina; SOUZA, Gizele de. **Produção acadêmica sobre avaliação em educação infantil**: primeiras aproximações. Estudos em Avaliação Educacional, São Paulo, v. 25, n. 58, p.100-125, maio-ago. 2014

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. Educação Infantil: fundamentos e métodos. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2011

PEREIRA, Arlete Santana; CARVALHO, Alysson Massote. **Qualidade em ambientes de um programa de educação infantil pública**. Psicologia: Teoria e Pesquisa, Brasília, v. 24, n. 3, p. 269-277, 2008

POPP, Bárbara. **Qualidade da Educação Infantil**: é possível medí-la? 182 p. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, 2015

RIBEIRO, José Luís Duarte; MILAN, Gabriel Sperandio. **Entrevistas Individuais**: teoria e aplicações. Porto Alegre: FEENG/UFRGS, 2004.

ROCHA, Eloisa A. C. **Diretrizes Educacionais pedagógicas para a educação infantil**. In: FLORIANÓPOLIS. Prefeitura Municipal de Florianópolis. Secretaria Municipal de Educação. Florianópolis: Prelo Gráfica e Editora Ltda, 2010, P. 12-20

ROSEMBERG, Fúlvia. **Políticas de educação infantil e avaliação**. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 43, n. 148, p. 44-75, jan.- abr. 2013

SCHLINDWEIN, Luciane M.; LATERMAN, Llana; PETERS, Leila. (Org.) A criança e o brincar nos tempos e espaços da escola. Florianópolis: NUP, 2017

SOUSA, Sandra Zakia. **Avaliação da Educação Infantil**: Propostas em Debate no Brasil. Interacções, n. 32, p. 68-88, 2014

TOZONI-REIS., Marília F. De Campos. A pesquisa e a produção de conhecimentos. Introdução a pesquisa científica em educação. UNESP. p. 1-38, 2010

VIGOTSKI, Lev S. **Imaginação e criação na infância.** Tradução: Zoia Prestes. São Paulo: Ática, 2009.

WEIKART P. David; BANET, Bernard; HOHMANN, Mary. **A criança em ação**. Tradução: Rosa Maria de Macedo e Rui Santana Brito. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1995

ZUCOLOTO, Karla Aparecida. **Educação infantil em creches**: uma experiência com a escala ITERS-R. 2011. 208 p. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011

Portal da ANPEd. **ANEI e Educação Infantil - Entrevista com Gizele de Souza (GT 07)**. http://www.anped.org.br/news/anei-e-educacao-infantil-entrevista-comgizele-de-souza-gt-07. Acesso em 03 dez. 2016.

Child Care Resources Inc. **ITERS & ECERS-R Breaking down the subscales**. Tip sheet #561. Disponível em: http://www.childcareresourcesinc.org. Acesso em 22 jun. 2017.

8 APÊNDICES

8.1 QUADRO DE ANÁLISE DOS DOCUMENTOS DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE FLORIANÓPOLIS

	Cúrriculo da	Orientações	Diretrizes
	Educação Infantil da	Curriculares da	Curriculares
	RME de	RME de	para a
	Florianópolis/2015	Florianópolis	Educação
	Articulado em grupos		Básica da Rede
	etários: Crianças		Municipal de
	Pequenas		Ensino de
			Florianópolis/SC
Brincadeira	- Eixo estruturador e	- Caráter	- Caráter de
	estruturante das	estruturante e	centralidade nos
	propostas	estruturador de todo	processos de
	- Sugere uma	trabalho educativo-	socialização das
	diversidade de	pedagógico	crianças
	materiais e recursos		
	pelas diferentes		
	linguagens		
	explorando: faz de		
	conta, artes,		
	natureza/ciências,		
	diversidade de		
	culturas, música,		
	recursos de TV e		
	vídeo		
	- Sugere a		
	organização dos		
	espaços, tempos e		
	materiais.		

Relações	- Tem como	- Considera a	- Define as
Sociais e	pressuposto o direito	diversidade como	relações como
Culturais	de todos à educação	príncipio das	eixo central do
	e o direito à	relações educativas	processo
	diferença.		educativo
			- Promove a
			valorização da
			cultura local e
			acesso à cultura
			global
Linguagens	- Sugere uma	- Linguagem é um	- Foca na
Oral e	diversidade de	elemento chave da	organização do
Escrita	materiais e recursos	produção cultural e	tempo e espaço
	para ampliação de	é considerada como	
	habilidades como a	um núcleo de	
	linguagem, escrita,	trabalho.	
	desenho, traçado,		
	leitura		
	- Sugere a		
	organização dos		
	espaços e tempos.		
Linguagens	- Sugere trabalhar	- Privilegia a	- Sugere a
Visuais	com diferentes	linguagem plástica,	reorganização
Viouaio	materialidades como	migaagom piaotioa,	dos tempos e
	elementos naturais,	- Sugere a	espaços
	sintéticos ou	organização do	educativos
	suportes	espaço e materiais	visando uma
	•	como estratégia.	educação
	- Propõe a		integral.
	organização de		9. 3
	diferentes espaços e		
	diferentes materiais		

	artísticos e não		
	artísticos.		
Linguagens	- Sugere a	- Sugere a	- Sugere a
Corporais e	organização do	organização de	reorganização
Sonoras	tempo, espaço e	espaços e tempos	dos tempos e
	diferentes materiais	diversificados (para	espaços
	tanto para a	meninos e meninas,	educativos
	promoção dos	sozinhos ou	visando uma
	movimentos	coletivamente),	educação
	corporais como para	propostas	integral.
	a musicalização	pedagógicas na	
		área interna e	
		externa como	
		prática constante.	
Relações	- Inclui categorias de	- Propõe a	- Sugere o
com a	materiais como:	participação das	desenvolviment
Natureza	coleções de objetos	experiências tanto	o sustentável
	naturais, coisas vivas	individuais como	através de
	para cuidar ou	coletivas; planejar e	práticas
	observar, livros,	organizar espaços e	desenvolvidas
	jogos e brinquedos,	tempos bem como	no âmbito das
	atividades de	suportes materiais e	instituições
	natureza/ciências	imateriais, e sugere	educacionais.
	(cozinhar,	desenvolver	
	experiências)	estratégias de	
	- Considera materiais	observação,	
	tanto para o espaço	exploração e	
	interno como para o	investigação.	
	espaço externo.		
	. ,		_
Linguagem	- Propõe diversas	- Propõe a	- Sugere a
Matemática	situações para:	organização dos	reorganização
	comparação,	espaços, dos	dos tempos e

correspondência, tempos, dos objetos espaços conservação, e brinquedos; educativos classificação, visando uma - Propõe situações inclusão, educação de experimentações sequenciação e integral. e conhecimento das seriação com formas, dos materiais específicos volumes, das linhas, para cada atividade; quantidade, - Propõe espaços classificação, internos e externos seriação e para trabalho ordenação em contexto lúdico. individual/grupo; - Sugere materiais - Divide os de matemática como conhecimentos balança, régua, fita matemáticos em grupos como por métrica, relógio...) exemplo: espaço e forma, números e sistemas de numeração, grandezas e medidas

8.2 CARTA DE AUTORIZAÇÃO DA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PARA REALIZAR A PESQUISA



SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DIRETORIA DE GESTÃO ESCOLAR GERÊNCIA DE EDUCAÇÃO CONTINUADA Rua Ferreira Lima, 82 – Centro CEP 88014-420 – Florianópolis – SC Telefones: (48) 32120922 – (48) 32120923

Florianópolis, 3 de março de 2017.

DECLARAÇÃO

Declaro para os devidos fins e efeitos legais que, objetivando atender as exigências para a obtenção de parecer do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos, e como representante legal da Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis (Gerência de Educação Continuada), tomei conhecimento do projeto de pesquisa: "AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL: ANÁLISE DA SUBESCALA "ATIVIDADES" DA ESCALA DE AVALIAÇÃO DE AMBIENTES ECERS NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE FLORIANÓPOLIS", em desenvolvimento no Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), nível de mestrado, no período de 2017. O (a) pesquisador (a) Karla Maria Vidal Vieira está sob orientação do (a) Prof[®] Dra. Julice Dias. Cumprirei os termos da Resolução CNS 466/2012 e suas complementares, e como esta instituição tem condição para o desenvolvimento deste projeto, autorizo a sua execução nos termos propostos.

Articuladara da Gerência de Formação Permanante

Matricula 10.171-0

MARTA ROSSETTO NUNES Assessora da Gerência de Educação Continuada

8.3 DETALHAMENTO DO QUE É AVALIADO NOS ITENS DA SUBESCALA ATIVIDADES DA ESCALA ECERS-R

#19. Motora fina

Existem tipos diferentes de materiais para atividades motoras finas, incluindo bringuedos pequenos para construções, tais como blocos de encaixe; materiais de arte tais como giz de cera e tesouras; materiais de manipulação tais como contas de enfiar de diferentes tamanhos, pinos e quadros de pinos, peças de montar e seus suportes; cartões para costurar e quebra-cabeças. "Alguns" de cada tipo significa que mais do que um exemplar de cada um dos 4 tipos estão acessíveis por 1 hora em um programa de 8 horas, adequando a pontuação para os programas mais curtos (veja a tabela na "Explicação dos Termos Usados ao longo da Escala") a quantidade de tempo necessária. Para pontuar 1 exemplar de cada tipo, o material deve estar completo e em boas condições o suficiente para permitir a atividade para a qual é designado. Assim, giz de cera com papel para desenhar é considerado um exemplo de material de arte, um quebracabeças com todas as suas peças é um considerado um exemplo de quebra-cabeças, um

conjunto de contas com cordas é um exemplo de considerado um material de manipulação. (Para maiores detalhes sobre os quatro tipos de materiais de coordenação motora fina veja *All about the ECERS-R*, página189-190).

#20. Arte

Item 20. Categorias de materiais de arte: materiais de desenho tais como papel, giz de cera, canetinhas não tóxicas, lápis grossos; tintas, materiais tridimensionais tais como massa de modelar, argila, cola de madeira, ou carpintaria; materiais de colagem, ferramentas tais como tesouras seguras, grampeadores, perfuradores de papel, porta fita adesiva.

#21. Música e movimento

Para pontuar "muitos", devem haver instrumentos musicais suficientes para pelo menos metade das crianças usarem ao mesmo tempo, mais alguma música para ouvir, assim como CDs player e CDs para ouvir ou programas de computador com conteúdos musicais (por exemplo, atividades de completar as canções e/ou partes de músicas). Não pontue caso haja músicas muito curtas no computador, como as de jogos. Adereços para dança devem estar acompanhados de alguma coisa que produza música tais como uma música gravada, música criada pelas crianças, ou música criada pelos adultos. Para que um CD player seja considerado acessível num grupo de crianças mais velhas (a maioria das crianças tendo 4 anos ou mais), as crianças devem poder usar os CDs de forma independente, mas nos grupos de crianças mais novas, a ajuda de adultos é necessária. Para pontuar "muitos" materiais musicais, estes devem estar acessíveis por pelo

menos 1 hora diariamente em programas que funcionam 8 horas ou mais por dia. Menos tempo é necessário no caso de programas que funcionam menos de 8 horas, com a quantidade de tempo calculada proporcionalmente, baseando-se na razão de 1 hora para programas de 8 horas ou mais (veja a tabela na "Explicação dos Termos Usados ao longo da Escala", a quantidade de tempo necessária nos programas mais curtos).

#22. Blocos

Item 22. Os blocos são materiais adequados para construção de estruturas grandes. Tipos de blocos: blocos unitários (em madeira ou plástico, que contêm formas tais como retângulos, quadrados, triângulos; cilindros); blocos grandes ocos (em madeira, plástico ou papelão); blocos feitos com materiais de sucata (materiais como caixas de alimentos e recipientes de plástico). Atenção: blocos que se encaixam (grandes ou pequenos usados em áreas internas ou externas) e blocos pequenos (como por ex.: pequeno construtor) não são considerados blocos para este item, mas são pontuados no item 19 - Motora Fina. Em uma escola onde há um área de blocos externa à sala observada (como em uma sala utilizada para várias atividades, ou no espaço externo), que é acessível às crianças regularmente, isto deve ser considerado quando for pontuar o item.

#23. Areia/Água

Item 23. Materiais que podem ser facilmente despejados de um recipiente para o outro, podem ser usados como substitutos da areia. Areia ou substitutos devem estar disponíveis em quantidade suficiente para que as crianças possam cavar, encher recipientes e despejar de um para outro recipiente. Questões de saúde ou segurança que estiverem relacionadas ao uso de areia, água, ou substitutos de areia deveriam ser considerados nos Itens 13 e 14.

#24. Brincadeira de faz de conta

Item 24. Brincadeira de faz de conta ocorre quando as crianças representam papéis e quando manipulam figuras, tais como bonecos, figuras em miniatura numa casa de bonecas. Assim, as atividades usadas para ensinar as crianças a seguirem sequências específicas para completar apropriadamente tarefas domésticas, tais como limpeza de mesas ou outras atividades de limpeza, não são contabilizadas como atendendo aos requisitos deste item. Para pontuar as crianças devem ser livres para usarem os materiais à seu próprio modo, como parte de sua própria brincadeira de faz de conta. A brincadeira de faz de conta é enriquecida por adereços que encorajam uma variedade de temas que incluem: trabalhos domésticos (Ex. bonecas, mobiliário do tamanho da criança, roupas e fantasias, utensílios de cozinha); diferentes tipos de trabalho (Ex: escritório, construção, fazenda, loja, bombeiros, transporte); fantasia (Ex.: animais, dinossauros, personagens dos livros de histórias) e lazer (Ex.: acampar, esportes).

#25. Natureza/Ciências

Item 25. Natureza/ciências inclui categorias de materiais tais como coleções de objetos naturais (Ex: pedras, insetos, sementes), coisas vivas para cuidar e observar (Ex: plantas, jardins, animais de estimação), livros, jogos ou brinquedos de natureza / ciências (Ex: cartões para equivalência e cartões de següências com motivos da natureza), e atividades de natureza/ciências tais como cozinhar e experiências simples (Ex: com ímãs, lupas, objetos para flutuar e afundar). O termo coleções de objetos naturais requer que haja grupos de objetos similares que possam ser classificados juntos. Por exemplo, procure por uma coleção de conchas do mar, sementes, folhas, pinhas. Número suficiente de objetos de cada coleção devem estar presentes para permitir que as crianças explorem as similaridades e diferenças. As coleções devem ser de coisas naturais; coleções de objetos plásticos (por exemplo, insetos, animais do zoológico) são contabilizados como brinquedos de natureza / ciências. Para chegar a pontuar o indicador 5.2, as coleções devem estar acessíveis às crianças a maior parte do dia.

#26. Matemática/Número

Item 26. Materiais para matemática/
número ajudam as crianças
a experimentar a contagem,
medição, comparação de
quantidades e reconhecimento
de formas e a familiarizar-se com
números escritos. Exemplos de
materiais de matemática/número
são pequenos objetos para contar,
balanças, réguas, quebra-cabeças
de números, números magnéticos,
jogos de números tais como
dominós ou lotos de números e
formas geométricas tais como
blocos de madeira.

#27. Uso de TV, vídeo e/ou computadores

Item 27. Se a televisão, o vídeo ou o computador não forem utilizados, pontue este item com NA (Não se aplica). Deve-se sempre perguntar sobre a utilização da televisão e dos computadores dado que muitas vezes são compartilhados por várias salas e o seu uso pode não ser evidente no momento da observação. Se TV/vídeo são usados com muito pouca frequência, menos que uma vez ao mês, e somente por períodos relativamente curtos durante os quais todas as crianças estão interessadas, marque este item com NA. Entretanto, mesmo se a TV for usada com pouca frequência, mas por longos períodos cada vez, causando problemas para as crianças, pontue normalmente este item.

#28. Promoção da aceitação da diversidade

Item 28. Ao avaliar a diversidade nos materiais, considere todas as áreas e materiais usados pelas crianças, incluindo imagens e fotografias expostas, livros, quebracabeças, jogos, bonecas, figuras em miniatura na área dos blocos, fantoches, CDs de música, vídeos e programas para computador.

Fonte: Escala de Avaliação de Ambientes de Educação Infantil. HARMS, Thelma; CLIFFORD, Richard; CRYER, Debby