

Maria Aparecida Costalonga Fabris
Edmar Reis Thiengo

portfólio na educação infantil

diversidades de práticas

Maria Aparecida Costalonga Fabris
Edmar Reis Thiengo

portfólio na educação infantil

diversidades de práticas



| São Paulo | 2020 |



Copyright © Pimenta Cultural, alguns direitos reservados.

Copyright do texto © 2020 a autora e o autor.

Copyright da edição © 2020 Pimenta Cultural.

Esta obra é licenciada por uma Licença Creative Commons: Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional - CC BY-NC (CC BY-NC-ND). Os termos desta licença estão disponíveis em: <<https://creativecommons.org/licenses/>>. Direitos para esta edição cedidos à Pimenta Cultural pelos autores para esta obra. O conteúdo publicado é de inteira responsabilidade dos autores, não representando a posição oficial da Pimenta Cultural.

CONSELHO EDITORIAL CIENTÍFICO

Doutores e Doutoradas

Airton Carlos Batistela <i>Universidade Católica do Paraná, Brasil</i>	Breno de Oliveira Ferreira <i>Universidade Federal do Amazonas, Brasil</i>
Alaim Souza Neto <i>Universidade do Estado de Santa Catarina, Brasil</i>	Carla Wanessa Caffagni <i>Universidade de São Paulo, Brasil</i>
Alessandra Regina Müller Germani <i>Universidade Federal de Santa Maria, Brasil</i>	Carlos Adriano Martins <i>Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil</i>
Alexandre Antonio Timbane <i>Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil</i>	Caroline Chioquetta Lorenset <i>Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil</i>
Alexandre Silva Santos Filho <i>Universidade Federal de Goiás, Brasil</i>	Cláudia Samuel Kessler <i>Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil</i>
Aline Daiane Nunes Mascarenhas <i>Universidade Estadual da Bahia, Brasil</i>	Daniel Nascimento e Silva <i>Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil</i>
Aline Pires de Moraes <i>Universidade do Estado de Mato Grosso, Brasil</i>	Daniela Susana Segre Guertzenstein <i>Universidade de São Paulo, Brasil</i>
Aline Wendpap Nunes de Siqueira <i>Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil</i>	Danielle Aparecida Nascimento dos Santos <i>Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil</i>
Ana Carolina Machado Ferrari <i>Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil</i>	Delton Aparecido Felipe <i>Universidade Estadual de Maringá, Brasil</i>
Andre Luiz Alvarenga de Souza <i>Emill Brunner World University, Estados Unidos</i>	Dorama de Miranda Carvalho <i>Escola Superior de Propaganda e Marketing, Brasil</i>
Andreza Regina Lopes da Silva <i>Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil</i>	Doris Roncarelli <i>Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil</i>
Antonio Henrique Coutelo de Moraes <i>Universidade Católica de Pernambuco, Brasil</i>	Elena Maria Mallmann <i>Universidade Federal de Santa Maria, Brasil</i>
Arthur Vianna Ferreira <i>Universidade Católica de São Paulo, Brasil</i>	Emanoel Cesar Pires Assis <i>Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil</i>
Bárbara Amaral da Silva <i>Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil</i>	Erika Viviane Costa Vieira <i>Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, Brasil</i>
Beatriz Braga Bezerra <i>Escola Superior de Propaganda e Marketing, Brasil</i>	Everly Pegoraro <i>Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil</i>
Bernadette Beber <i>Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil</i>	Fábio Santos de Andrade <i>Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil</i>

Fauston Negreiros

Universidade Federal do Ceará, Brasil

Felipe Henrique Monteiro Oliveira

Universidade Federal da Bahia, Brasil

Fernando Barcellos Razuck

Universidade de Brasília, Brasil

Francisca de Assiz Carvalho

Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil

Gabriela da Cunha Barbosa Saldanha

Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Gabrielle da Silva Forster

Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Guilherme do Val Toledo Prado

Universidade Estadual de Campinas, Brasil

Hebert Elias Lobo Sosa

Universidad de Los Andes, Venezuela

Helciclever Barros da Silva Vitoriano

*Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
Anísio Teixeira, Brasil*

Helen de Oliveira Faria

Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Heloisa Candello

IBM e University of Brighton, Inglaterra

Heloisa Juncklaus Preis Moraes

Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Brasil

Ismael Montero Fernández,

Universidade Federal de Roraima, Brasil

Jeronimo Becker Flores

Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Brasil

Jorge Eschriqui Vieira Pinto

Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Jorge Luís de Oliveira Pinto Filho

Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

José Luís Giovanoni Fornos Pontifícia

Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Brasil

Josué Antunes de Macêdo

Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil

Júlia Carolina da Costa Santos

Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil

Julia Lourenço Costa

Universidade de São Paulo, Brasil

Juliana de Oliveira Vicentini

Universidade de São Paulo, Brasil

Juliana Tiburcio Silveira-Fossaluzza

Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Julierme Sebastião Morais Souza

Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Karlla Christine Araújo Souza

Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Laionel Vieira da Silva

Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Leandro Fabricio Campelo

Universidade de São Paulo, Brasil

Leonardo Jose Leite da Rocha Vaz

Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Leonardo Pinheiro Mozdzenski

Universidade Federal de Pernambuco, Brasil

Lidia Oliveira

Universidade de Aveiro, Portugal

Luan Gomes dos Santos de Oliveira

Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Luciano Carlos Mendes Freitas Filho

Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil

Lucila Romano Tragtenberg

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil

Lucimara Rett

Universidade Metodista de São Paulo, Brasil

Marceli Cherchiglia Aquino

Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Marcia Raika Silva Lima

Universidade Federal do Piauí, Brasil

Marcos Uzel Pereira da Silva

Universidade Federal da Bahia, Brasil

Marcus Fernando da Silva Praxedes

Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Brasil

Margareth de Souza Freitas Thomopoulos

Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Maria Angelica Penatti Pipitone

Universidade Estadual de Campinas, Brasil

Maria Cristina Giorgi

Centro Federal de Educação Tecnológica

Celso Suckow da Fonseca, Brasil

Maria de Fátima Scaffo

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Maria Isabel Imbronito

Universidade de São Paulo, Brasil

Maria Luzia da Silva Santana

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil

Maria Sandra Montenegro Silva Leão

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil

Michele Marcelo Silva Bortolai

Universidade de São Paulo, Brasil

Miguel Rodrigues Netto

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil

Nara Oliveira Salles

Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Neli Maria Mengalli

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil

Patricia Biegling
Universidade de São Paulo, Brasil

Patrícia Helena dos Santos Carneiro
Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Patrícia Oliveira
Universidade de Aveiro, Portugal

Patricia Mara de Carvalho Costa Leite
Universidade Federal de São João del-Rei, Brasil

Paulo Augusto Tamanini
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Priscilla Stuart da Silva
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Radamés Mesquita Rogério
Universidade Federal do Ceará, Brasil

Ramofly Bicalho Dos Santos
Universidade de Campinas, Brasil

Ramon Taniguchi Pretti Brandao
Universidade Federal de Goiás, Brasil

Rarielle Rodrigues Lima
Universidade Federal do Maranhão, Brasil

Raul Inácio Busarello
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Renatto Cesar Marcondes
Universidade de São Paulo, Brasil

Ricardo Luiz de Bittencourt
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Rita Oliveira
Universidade de Aveiro, Portugal

Robson Teles Gomes
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Rodiney Marcelo Braga dos Santos
Universidade Federal de Roraima, Brasil

Rodrigo Amancio de Assis
Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Rodrigo Sarruge Molina
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Rosane de Fatima Antunes Obregon
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Sebastião Silva Soares
Universidade Federal do Tocantins, Brasil

Simone Alves de Carvalho
Universidade de São Paulo, Brasil

Stela Maris Vaucher Farias
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Tadeu João Ribeiro Baptista
Universidade Federal de Goiás, Brasil

Tania Micheline Miorando
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Tarcisio Vanzin
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Thiago Barbosa Soares
Universidade Federal de São Carlos, Brasil

Thiago Camargo Iwamoto
Universidade de Brasília, Brasil

Thyana Farias Galvão
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Valdir Lamim Guedes Junior
Universidade de São Paulo, Brasil

Valeska Maria Fortes de Oliveira
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Vanessa Elisabete Raue Rodrigues
Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil

Vania Ribas Ulbricht
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Wagner Corsino Enedino
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil

Wanderson Souza Rabello
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil

Washington Sales do Monte
Universidade Federal de Sergipe, Brasil

Wellington Furtado Ramos
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil

PARECERISTAS E REVISORES(AS) POR PARES

Avaliadores e avaliadoras Ad-Hoc

Adaylson Wagner Sousa de Vasconcelos
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Adilson Cristiano Habowski
Universidade La Salle - Canoas, Brasil

Adriana Flavvia Neu
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Aguimario Pimentel Silva
Instituto Federal de Alagoas, Brasil

Alessandra Dale Giacomini Terra
Universidade Federal Fluminense, Brasil

Alessandra Figueiró Thornton
Universidade Luterana do Brasil, Brasil

Alessandro Pinto Ribeiro
Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Brasil

Alexandre João Appio
Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil

Aline Corso
Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil

Aline Marques Marino
Centro Universitário Salesiano de São Paulo, Brasil

Aline Patrícia Campos de Tolentino Lima
Centro Universitário Moura Lacerda, Brasil

Ana Emídia Sousa Rocha
Universidade do Estado da Bahia, Brasil

Ana Iara Silva Deus
Universidade de Passo Fundo, Brasil

Ana Julia Bonzanini Bernardi
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Ana Rosa Gonçalves De Paula Guimarães
Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

André Gobbo
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Andressa Antonio de Oliveira
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Andressa Wiebusch
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Angela Maria Farah
Universidade de São Paulo, Brasil

Anísio Batista Pereira
Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Anne Karynne da Silva Barbosa
Universidade Federal do Maranhão, Brasil

Antônia de Jesus Alves dos Santos
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Antonio Edson Alves da Silva
Universidade Estadual do Ceará, Brasil

Ariane Maria Peronio Maria Fortes
Universidade de Passo Fundo, Brasil

Ary Albuquerque Cavalcanti Junior
Universidade do Estado da Bahia, Brasil

Bianca Gabriely Ferreira Silva
Universidade Federal de Pernambuco, Brasil

Bianka de Abreu Severo
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Bruna Carolina de Lima Siqueira dos Santos
Universidade do Vale do Itajaí, Brasil

Bruna Donato Reche
Universidade Estadual de Londrina, Brasil

Bruno Rafael Silva Nogueira Barbosa
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Camila Amaral Pereira
Universidade Estadual de Campinas, Brasil

Carlos Eduardo Damian Leite
Universidade de São Paulo, Brasil

Carlos Jordan Lapa Alves
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil

Carolina Fontana da Silva
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Carolina Fragoso Gonçalves
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil

Cássio Michel dos Santos Camargo
Universidade Federal do Rio Grande do Sul-Faced, Brasil

Cecília Machado Henriques
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Cíntia Morales Camillo
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Claudia Dourado de Salces
Universidade Estadual de Campinas, Brasil

Cleonice de Fátima Martins
Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil

Cristiane Silva Fontes
Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Cristiano das Neves Vilela
Universidade Federal de Sergipe, Brasil

Daniele Cristine Rodrigues
Universidade de São Paulo, Brasil

Daniella de Jesus Lima
Universidade Tiradentes, Brasil

Dayara Rosa Silva Vieira
Universidade Federal de Goiás, Brasil

Dayse Rodrigues dos Santos
Universidade Federal de Goiás, Brasil

Dayse Sampaio Lopes Borges
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil

Deborah Susan Sampaio Sousa Lima
Universidade Tuiuti do Paraná, Brasil

Diego Pizarro
Instituto Federal de Brasília, Brasil

Diogo Luiz Lima Augusto
Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Brasil

Ederson Silveira
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Elaine Santana de Souza
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil

Eleonora das Neves Simões
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Elias Theodoro Mateus
Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil

- Elisiene Borges Leal
Universidade Federal do Piauí, Brasil
- Elizabeth de Paula Pacheco
Universidade Federal de Uberlândia, Brasil
- Eliizânia Sousa do Nascimento
Universidade Federal do Piauí, Brasil
- Elton Simomukay
Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil
- Elvira Rodrigues de Santana
Universidade Federal da Bahia, Brasil
- Emanuella Silveira Vasconcelos
Universidade Estadual de Roraima, Brasil
- Érika Catarina de Melo Alves
Universidade Federal da Paraíba, Brasil
- Everton Boff
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil
- Fabiana Aparecida Vilaça
Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil
- Fabiano Antonio Melo
Universidade Nova de Lisboa, Portugal
- Fabricia Lopes Pinheiro
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil
- Fabício Nascimento da Cruz
Universidade Federal da Bahia, Brasil
- Francisco Geová Goveia Silva Júnior
Universidade Potiguar, Brasil
- Francisco Isaac Dantas de Oliveira
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil
- Francisco Jeimes de Oliveira Paiva
Universidade Estadual do Ceará, Brasil
- Gabriella Eldereti Machado
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil
- Gean Breda Queiros
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil
- Germano Ehler Pollnow
Universidade Federal de Pelotas, Brasil
- Glaucio Martins da Silva Bandeira
Universidade Federal Fluminense, Brasil
- Graciele Martins Lourenço
Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil
- Handerson Leylton Costa Damasceno
Universidade Federal da Bahia, Brasil
- Helena Azevedo Paulo de Almeida
Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil
- Heliton Diego Lau
Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil
- Hendy Barbosa Santos
Faculdade de Artes do Paraná, Brasil
- Inara Antunes Vieira Willerding
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil
- Ivan Farias Barreto
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil
- Jacqueline de Castro Rimá
Universidade Federal da Paraíba, Brasil
- Jeane Carla Oliveira de Melo
Universidade Federal do Maranhão, Brasil
- João Eudes Portela de Sousa
Universidade Tuiuti do Paraná, Brasil
- João Henriques de Sousa Junior
Universidade Federal de Pernambuco, Brasil
- Joelson Alves Onofre
Universidade Estadual de Santa Cruz, Brasil
- Juliana da Silva Paiva
Universidade Federal da Paraíba, Brasil
- Junior César Ferreira de Castro
Universidade Federal de Goiás, Brasil
- Lais Braga Costa
Universidade de Cruz Alta, Brasil
- Leia Mayer Eyng
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil
- Manoel Augusto Polastrelli Barbosa
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil
- Marcio Bernardino Sirino
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil
- Marcos dos Reis Batista
Universidade Federal do Pará, Brasil
- Maria Edith Maroca de Avelar Rivelli de Oliveira
Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil
- Michele de Oliveira Sampaio
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil
- Miriam Leite Farias
Universidade Federal de Pernambuco, Brasil
- Natália de Borba Pugens
Universidade La Salle, Brasil
- Patricia Flavia Mota
Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil
- Raick de Jesus Souza
Fundação Oswaldo Cruz, Brasil
- Railson Pereira Souza
Universidade Federal do Piauí, Brasil
- Rogério Rauber
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil
- Samuel André Pompeo
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil
- Simoni Urnau Bonfiglio
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Tayson Ribeiro Teles
Universidade Federal do Acre, Brasil

Valdemar Valente Júnior
Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil

Wallace da Silva Mello
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil

Wellton da Silva de Fátima
Universidade Federal Fluminense, Brasil

Weyber Rodrigues de Souza
Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Brasil

Wilder Kleber Fernandes de Santana
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

PARECER E REVISÃO POR PARES

Os textos que compõem esta obra foram submetidos para avaliação do Conselho Editorial da Pimenta Cultural, bem como revisados por pares, sendo indicados para a publicação.

Direção editorial Patricia Biegging
Raul Inácio Busarello

Diretor de sistemas Marcelo Eyng

Diretor de criação Raul Inácio Busarello

Assistente de arte Elson Moraes

Editoração eletrônica Ligia Andrade Machado

Imagens da capa Kstudio, Freepik - Freepik.com

Editora executiva Patricia Biegging

Assistente editorial Peter Valmorbida

Revisão Rita Lelia Granha

Autores Maria Aparecida Costalonga Fabris
Edmar Reis Thiengo

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

F128f Fabris, Maria Aparecida Costalonga -
Portfólio na educação infantil: diversidades de práticas.
Maria Aparecida Costalonga Fabris, Edmar Reis Thiengo.
São Paulo: Pimenta Cultural, 2020. 117p..

Inclui bibliografia.
ISBN: 978-65-88285-90-9

1. Educação infantil. 2. Portfólio. 3. Prática. 4. Avaliação.
5. Pesquisa-ação. I. Fabris, Maria Aparecida Costalonga.
II. Thiengo, Edmar Reis. III. Título.

CDU: 37
CDD: 370

DOI: 10.31560/pimentacultural/2020.909

PIMENTA CULTURAL
São Paulo - SP
Telefone: +55 (11) 96766 2200
livro@pimentacultural.com
www.pimentacultural.com

 **pimenta
cultural**
2 0 2 0



“As crianças não devem aprender pela força e severidade, cabe ao professor encaminhá-las para que se divirtam com suas mentes, para que o mestre seja capaz de descobrir com precisão a tendência peculiar do gênio que existe dentro de cada um”.

Platão

SUMÁRIO

Apresentação..... 12

*Maria Aparecida Costalonga Fabris
Edmar Reis Thiengo*

Prefácio 17

Josete Pertel

Capítulo 1

Educação infantil:

alguns marcos importantes 19

 Projetos pedagógicos: inovação e desafio..... 22

 Inovações que emergem da realidade..... 26

Capítulo 2

**Portfólios: teorizando a prática
com quem pensa e escreve 35**

Capítulo 3

**Pesquisas na educação infantil:
o portfólio na voz dos pais, das crianças
e de autores consagrados..... 39**

Capítulo 4

Avaliação com portfólios: alguns olhares 50

Capítulo 5

**Importância dos portfólios na educação
infantil: práticas que transformam..... 66**

Capítulo 6

Conquistas na aplicação dos portfólios:

experiências para a vida..... 70

Capítulo 7

Práticas na produção de portfólios:

desafios em sala de aula..... 87

Capítulo 8

Trabalhando com portfólios:

outras perspectivas e possibilidades..... 99

Referências 113

Sobre a autora e o autor 115

Índice remissivo..... 116

APRESENTAÇÃO

Este trabalho é resultado de uma pesquisa de mestrado realizada com 1469 crianças da Educação Infantil distribuídas em 13 escolas do município de Jaguaré/ES, para atender demandas tanto particulares – dos pesquisadores – quanto gerais – da instituição, no Mestrado Profissional em Gestão Social, Educação e Desenvolvimento Regional, da Faculdade Vale do Cricaré, localizada na cidade de São Mateus/ES.

A busca por novos conhecimentos, diferentes práticas e as diversas possibilidades que a Educação Infantil pode oferecer motivou a opção pelo uso do portfólio, que é um documento avaliativo construído pela criança e que a acompanha até o Ensino Fundamental, sendo, portanto, uma vitrine de seu percurso escolar.

Todo o trabalho foi desenvolvido em uma pesquisa-ação, que possibilitou novas práticas avaliativas formativas, estas mais eficientes e diversificadas e que também objetivaram promover o desenvolvimento infantil nos aspectos: social, afetivo, cognitivo e motor, em uma perspectiva de práticas para a diversidade, por meio de parcerias com as famílias.

Assim destaca Andrade (2013):

Estudos realizados pelo Banco Mundial, UNICEF e UNESCO mostram que as ações dirigidas à primeira infância podem trazer impactos positivos, como aumento do número médio de anos de estudo, redução dos índices de fracasso escolar, melhoria na qualidade do emprego (ANDRADE, 2013, p. 52).

Tornou-se imprescindível repensar coletivamente a qualidade referente aos conhecimentos, objeto de ensino das instituições de EI, e responder a questões que se interpõem no cotidiano escolar, o

que exigiu empenho, aprofundamento e reflexões mobilizadoras da prática pedagógica diária.

As discussões sobre as Políticas Públicas, as condições físicas e materiais, a proposta política pedagógica, a formação de professores, a organização dos tempos e dos espaços, os processos interativos entre a escola, a família e a comunidade que ocorrem nas instituições, os diferentes contextos socioeconômicos nos quais as crianças estão inseridas, entre outros, são determinantes em maior ou menor grau para ampliar e promover o desenvolvimento integral da criança com qualidade.

Diante dessa realidade, a opção foi desenvolver práticas de portfólios mais eficientes e reflexivas para a diversidade presente em sala de aula. Para isso se configurar na prática, convém destacar os objetivos específicos propostos para o estudo:

1. Verificar como são elaborados e aplicados os portfólios nas turmas de creche 1 a 3 anos, 4 e 5 anos;
2. Propor o aperfeiçoamento dos objetivos específicos na aplicação de portfólios estabelecidos pela Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SEMEC), a fim de possibilitar o que se deseja alcançar a partir deles com as crianças;
3. Discutir novas técnicas de ampliação de portfólios, que insiram os educandos e suas famílias no processo de ensino e de aprendizagem, e consequente avaliação processual, formativa e mediadora;
4. Analisar as atividades desenvolvidas pelas professoras atuantes na EI, principalmente aquelas que passaram a implementar os portfólios avaliativos com a coleta de amostras das atividades diárias pelas crianças.

A avaliação na EI deve sempre pautar-se no desenvolvimento global do educando e, para isso, o professor precisa desempenhar seu papel de:

[...] investigador, de esclarecedor, de organizador de experiências significativas de aprendizagem. Seu compromisso é o de agir refletidamente, criando e recriando alternativas pedagógicas adequadas a partir da melhor observação e conhecimento de cada um dos alunos, sem perder a observação do conjunto e promovendo sempre ações interativas (HOFFMANN, 2011, p. 18).

Nesse contexto, a pesquisa foi realizada em parceria com a Secretaria Municipal de Educação e Cultura e 13 unidades escolares. Além de disponibilizar o transporte para a locomoção da pesquisadora nas comunidades rurais e urbana, também financiou os materiais que contribuíram para que as equipes escolares tivessem acesso à referência bibliográfica, artigos e dissertações. A finalidade foi auxiliar na modificação de novos fazeres pedagógicos, inovação e ampliação dos portfólios por meio de projetos que envolvessem a família ou amostras de trabalhos autênticas, a reorganização da prática pedagógica em uma perspectiva formativa e mediadora.

Em termos práticos, o desenvolvimento da pesquisa-ação envolveu a observação e a participação direta dos profissionais da educação na ampliação e no aperfeiçoamento dos mecanismos avaliativos, bem como reflexões constantes das atividades diárias ofertadas às crianças porque a seleção destas passou a compor o portfólio e precisava garantir qualidade para promover o desenvolvimento global dessas crianças. Além disso, parcerias foram formadas com as professoras que necessitaram de auxílio para implementar novas maneiras de ensinar e aprender com crianças pequenas, sempre em uma perspectiva de trabalho conjunto e troca de experiência.

É fundamental destacar a importância do portfólio como mecanismo avaliativo, o qual pode ser construído por meio de diversas

práticas, ser constantemente aprimorado e ampliado, constituir-se de amostras significativas da prática diária do professor e da criança, utilizar imagens, fotografias como facilitadoras da aprendizagem e estimuladoras da autonomia e da reflexão, bem como receber intervenções do professor que conduzam a criança a produzi-lo de forma autêntica e original.

Os resultados de melhorias e a divulgação das atividades pedagógicas permitiram aos pais, pedagogos e à SEMEC acompanhar melhor as fichas descritivas visto que há uma relação interdiscursiva entre a prática avaliativa por meio de portfólios e os relatórios descritivos, baseados no processo de desenvolvimento da aprendizagem de cada criança como singular. E, por fim, a participação e o acompanhamento da família nos portfólios, porque “[...] uma educação infantil eficiente deve envolver os pais como parceiros e ainda outros membros da família” (SHORES; GRACE, 2001, p. 24).

Foram realizadas várias leituras, reuniões com as equipes das escolas e conversas diretas com professores, pedagogos e gestores; reuniões de pais foram dinamizadas para que o desenvolvimento de habilidades e competências imprescindíveis à formação da criança e de todos os envolvidos no processo educacional acontecesse no dia a dia, a fim de que pudessem refletir e transformar a prática pedagógica com atividades dinâmicas e ricas. E começou baseada na política de portfólio já existente, porém ampliando-a por meio de projetos pedagógicos, como práticas potencializadoras de aprendizagens que contemplam cada vez mais a diversidade e que buscam atenuar as desigualdades socioeconômicas pela apropriação dos saberes construídos pela sociedade ao longo de sua história.

Portanto, com a pesquisa-ação, parcerias com os profissionais em EI e a SEMEC, análises das situações-problema em lócus foi possível analisar, conhecer as dificuldades e os desafios, propor ampliação de mecanismos e apresentar soluções que colaborassem

para a criação de portfólios mais eficientes e diversificados, que demonstrassem os conhecimentos construídos e aperfeiçoados no decorrer da vida do ser humano. Foi preciso acreditar que é possível fazer uma educação de qualidade, pautada no compromisso, na equidade, na reflexão, na autonomia, na cidadania e na família como colaboradora direta e coautora da aprendizagem das crianças do município de Jaguaré/ES.

Maria Aparecida Costalonga Fabris
Edmar Reis Thiengo

PREFÁCIO

A Obra intitulada “Portfólio na Educação Infantil: Diversidades de práticas” nasceu do desejo da autora Maria Aparecida Costalonga Fabris que possui mais de 20 anos de vivência prática de sala de aula, a qual se deparou, assim como os demais professores, em vários momentos com dificuldade para avaliar as crianças.

Diante dessa realidade Maria Aparecida sentiu necessidade de aprofundar os seus estudos e ingressou no mestrado na Faculdade Vale do Cricaré. Nessa oportunidade conheceu o Doutor Edmar Reis Thiengo, possuidor de uma vasta e rica experiência de mais de 20 anos na área da educação e pesquisa, o qual foi seu professor e orientador do mestrado e juntos construíram essa obra, com o objetivo de contribuir com a Educação Infantil.

O estudo aqui apresentado trata-se de uma pesquisa-ação envolvendo a Secretaria Municipal de Educação e Cultura e 13 unidades escolares de Educação Infantil de Jaguaré (ES), cuja contribuição foi primordial a esse estudo.

É importante que entendam que o propósito dessa obra é apresentar o Portfólio e as diversas formas do professor tratar o conhecimento produzido pelas crianças dentro do contexto da Educação Infantil. Diante da complexidade que é tratar a questão da “avaliação” para essa fase da educação, esta obra mostra estratégias de avaliar de forma a desenvolver práticas de portfólios mais eficientes e reflexivas para as diversidades presentes em sala de aula.

Para Maria Aparecida a avaliação na Educação Infantil sempre foi um ponto de inquietude em sala de aula, além de haver muitas dúvidas e questionamentos do processo como um todo, as quais

sempre foram presentes. Logo, produzir essa obra compartilhando essas experiências práticas, nos enobrece como profissionais da educação, preocupados em oferecer uma aprendizagem de qualidade.

Esta obra foi produzida para contribuir com os profissionais da área da Educação Infantil que buscam otimizar o uso do Portfólio em suas aulas, o qual é produzido como fruto do conhecimento de uma criança por meio do desenvolvimento de habilidades e competências e é usado rotineiramente nos critérios de avaliação da Educação Infantil. Um fator importante mostrado nesse estudo foi a inserção da participação da família nesse processo.

Lembrando que o portfólio é tratado pela BNCC como um recurso de observação da trajetória de cada criança e de todo o grupo, abordando suas conquistas, avanços, possibilidades e aprendizagens, reforçando ainda mais a importância desse tema aqui debatido.

Os profissionais da área da Educação Infantil terão a oportunidade de poder aprofundar os conhecimentos sobre a produção de portfólios e entender como tratar as informações presentes neles, informações essas que evidenciem os processos vivenciados pelas crianças ao longo de sua trajetória na Educação Infantil as quais podem contribuir ainda para a compreensão da história de vida escolar de cada aluno do Ensino Fundamental.

Abra as janelas de sua mente e mergulhe nessa experiência de aprendizagem e leve para a sua prática de sala de aula, o que aqui você aprender, esse é o nosso maior propósito do compartilhamento desse trabalho.

São Mateus, setembro de 2020

Josete Pertel

Coordenadora de Pesquisa e Extensão
Faculdade Multivix



1

EDUCAÇÃO INFANTIL: alguns marcos importantes

As Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Infantil (DCNEI) direcionam o processo avaliativo na Educação Infantil (BRASIL, 2012). Apresentam sugestões que permitem registros mais completos, dinâmicos, incluindo registros de adultos e crianças (relatórios, fotografias, desenhos, álbuns, etc.). Especificamente, as DCNEI BRASIL (2012) contêm orientações que colaboram para desenvolver práticas que valorizam as diversidades de conhecimento das crianças ainda muito pequenas, destacando-se:

1. Planejar como e quando colher os dados e sistematizar os registros: usar fotografias, selecionar desenhos e outras produções das crianças, verificar os preferidos pelas crianças e pela professora, esclarecendo as razões dessas escolhas e elaborar relatórios de atividades. [...];
2. Essa documentação pedagógica pode aparecer na forma de uma sequência de imagens e frases [...];
3. A documentação visual ou tridimensional, exposta nas paredes da sala ou do corredor da creche, serve de consulta para as crianças, que gostam de ver suas produções e fazer comentários, ou para os pais compreenderem o trabalho realizado;
4. Há portfólios ou formato de documentação em grandes cadernos [...]. Outros podem existir no formato tecnológico, em CDs ou DVDs. (BRASIL, 2012, p. 56).

As Diretrizes mantêm uma relação intrínseca com a obra de Shores e Grace (2001), pois sugerem para a EI: uma política de portfólio, a coleta de atividades e o uso das fotografias. Destacam a importância do uso do portfólio como instrumento eficaz no processo de ensino-aprendizagem, em parceria com as crianças e suas famílias, com enfoque no diálogo permanente e na avaliação processual e formativa.

Godoi (2010) também dialoga com a temática ao mencionar, com base nos estudos já realizados, a permanência de um grande número de crianças de seis a onze anos ainda frequentando a pré-escola, portanto fora da idade ideal. Revela pela pesquisa de campo como se efetiva o processo avaliativo excludente na EI, com práticas avaliativas classificatórias e seletivas. Contudo, mesmo diante disso, acredita que:

Uma mudança na prática avaliativa requer mudança na concepção de mundo, de sociedade, de homem e de educação, enquanto isso não acontece, acreditamos ser possível propor novas formas de trabalho, apesar dos limites, pois não podemos esquecer que a contradição também está presente no espaço educativo (GODOI, 2010, p. 22).

Defende que a EI tem suas peculiaridades e estas devem ser respeitadas, de maneira a realmente formar cidadãos autônomos. E enfatiza que essa obra pode subsidiar novas formas de avaliação para crianças pequenas no Brasil.

Para finalizar o percurso pela literatura são apresentadas as obras de Hoffmann (1995, 1999, 2011, 2012), que dialogam entre si e propõem desenvolver os pressupostos teóricos e práticos da avaliação reflexiva, processual e formativa na EI. Abordam questões subjacentes às ações educativas e aprofundam as discussões, reforçando a concepção mediadora de avaliação, sempre em uma relação dialética e de respeito às diferenças, ou seja, defendem práticas que uma boa educação deve pautar no ensinar e no aprender, na construção de alternativas pedagógicas e na valorização de princípios éticos e de cidadania. Avaliar ainda gera medo e incertezas, complementa Hoffmann ao afirmar:

Estudos sobre avaliação parecem mexer com as estruturas de uma instituição. Desestabilizam diretores, coordenadores, professores, funcionários, pais e até mesmo as crianças. Os relatos apontam que os fantasmas da avaliação

transparecem no momento das discussões. Por isso, existe o medo de assumir o compromisso da mudança que implica desestabilizar práticas já consolidadas. A prática avaliativa não interfere apenas na relação professor/criança, mas nas múltiplas relações que se estabelecem entre os momentos da ação educativa. As vivências de todos são constitutivas do processo. Discutir amplamente experiências de vida, crenças e sentimentos de todos os profissionais é essencial à reconstrução de um processo avaliativo mediador em Educação Infantil (HOFFMANN, 2012, p. 146).

As obras reforçam que a avaliação deve ter sempre como base a observação diária do educando e a aproximação dos professores com sua diversidade sociocultural. O objetivo da avaliação precisa acompanhar as várias subjetividades manifestadas pelas crianças e planejar novas ações educativas que promovam aprendizagens significativas e inclusão social.

PROJETOS PEDAGÓGICOS: INOVAÇÃO E DESAFIO

O livro *Projetos Pedagógicos na Educação Infantil*, de Barbosa e Horn (2008), colabora com a temática relacionada à avaliação com portfólios porque insere a criança no centro do processo educacional. O professor nesse processo é orientador de saberes e de cultura.

Uma das grandes contribuições da pedagogia de projetos é a sua dimensão social. [...] Trabalhar com projetos é criar uma escola como uma instituição aberta, onde os sujeitos aprendem uns com os outros e onde as investigações sobre o emergente têm papel fundamental. É preciso transformar a escola em uma comunidade de investigação e de aprendizagem (BARBOSA; HORN, 2008, p. 85).

As autoras abordam as origens da palavra projeto e como esse modo de ensino foi construído nos diferentes momentos da história da

educação. Justificam a retomada do tema como modo de organizar o ensino na perspectiva dos novos paradigmas da ciência, esclarecendo como acontece a aprendizagem humana e o que significa trabalhar com projetos no contexto atual, enfatizando a etimologia da palavra projeto e o seu entendimento em uma abordagem pedagógica.

Reforçam que a compreensão de que trabalhar com projetos não se encerra nas paredes de uma sala de aula nem se organiza o ensino baseado nessa metodologia se não houver articulação com a proposta pedagógica da escola. Adentram outras questões mais estruturais, direcionadas ao planejamento, e trabalham a ideia de que não existe uma estrutura única e fixa na construção de um projeto de trabalho, discutindo também diferentes modos de operacionalizá-lo e o papel desempenhado pelos diversos atores desse processo: educadores, pais e alunos.

Apontam pontos cruciais dessa metodologia de trabalho, documentação e avaliação, demonstrando que é necessário romper com as tradicionais práticas avaliativas ao utilizar a pedagogia de projetos e considerar as individualidades como práticas para a diversidade de saberes e de construção da cidadania. É preciso documentar com qualidade e não pela obrigatoriedade do sistema de ensino.

[...] observar que cada sujeito tem um percurso pessoal e que o acompanhamento das aprendizagens é a única maneira de não valorizar apenas o resultado, mas sim dar valor e visibilidade a todo o percurso construído no processo de aprendizagem. [...] A multiplicidade de instrumentos de registro ajuda no processo de detalhamento e na criação de pontos de vista diferenciados (BARBOSA; HORN, 2008, p. 103).

Sobre os portfólios, afirmam que devem ser analisados periodicamente com os pais e as crianças para discutir os progressos, as áreas fundamentais para ampliar as potencialidades, os progressos, as dificuldades das crianças e a proposta de novos desafios, enfim, o como construir conhecimentos em que os envolvidos no processo educativo devem participar, destacando que:

Todos devem ter espaço para o registro: os pais ao enviar comentários sobre as crianças e o processo educativo propiciado pela escola; as crianças ao selecionar materiais; desenhar, pintar, ditar mensagens, fazer autoavaliação; a professora ao transcrever entrevistas com as crianças, contar pequenas histórias e apreciar imagens. As crianças também podem participar da elaboração dos portfólios de seus amigos. As disciplinas especializadas, mesmo quando orientadas por outro professor, podem estar incluídas neles. Alguns portfólios apresentam espaços de brincadeira e interação com as crianças (BARBOSA; HORN, 2008, p. 112).

Por isso é importante o compromisso com uma documentação que realmente promova a democratização dos registros avaliativos, em que principalmente as crianças e suas famílias possam fazer parte dessa metodologia de avaliação, baseados sempre na perspectiva histórico-cultural de Vygotsky, de que “construir conhecimentos implica numa ação partilhada, já que é através dos outros que as relações entre sujeito e objeto de conhecimento são estabelecidas” (REGO, 1995, p. 110).

Outra obra que dialoga com o tema desta pesquisa é O poder dos projetos: novas estratégias e soluções para a Educação Infantil, de Helm e Beneke (2005). Esses autores demonstram por meio de exemplos reais como um bom projeto pode apresentar soluções para problemas que se apresentam como intransponíveis para os educadores que trabalham com crianças na primeira infância, porque:

Os projetos abrem espaço nos quais a curiosidade das crianças pode ser comunicada com maior espontaneidade, capacitando-as a experimentar a alegria da aprendizagem independente. Os projetos bem-desenvolvidos levam a criança a usar sua mente e suas emoções, tornando-se aventuras em que tanto alunos como professores embarcam com satisfação (HELM; BENEKE, 2005, p. 23).

Segundo eles, são cinco os desafios fundamentais encontrados nas escolas da atualidade, e oferecem diretrizes curriculares que auxiliam os professores a entender com eficiência esses desafios.

Destacam-se: A superação dos efeitos nocivos da pobreza; a passagem das crianças à alfabetização; a resposta às necessidades especiais das crianças; o apoio aos aprendizes de uma segunda língua; a resposta eficaz aos padrões de ensino.

Dos cinco, apenas o 4º desafio não é apropriado à questão abordada neste estudo, porque há indícios pela Prova BRASIL¹, Programa da Educação Básica do Espírito Santo e outras mais, que as crianças brasileiras não sabem nem a 1ª língua. Os esforços deste trabalho são justamente estes, fazer com que o portfólio na EI seja a metodologia avaliativa formativa, processual para a diversidade que centrada na criança, encontre na pedagogia de projetos um veículo para a aquisição de saberes necessários à vida. “A avaliação autêntica do desempenho depende da qualidade da documentação, incluindo exemplos dos trabalhos das crianças reunidos em portfólios, registros em foto ou em filme e anotações dos professores” (HELM; BENEKE, 2005, p. 146).

Ressaltam ainda que:

O envolvimento e a participação dos pais são estimulados quando os professores compartilham a documentação. [...] Uma boa documentação demonstra o valor das experiências de aprendizagem envolventes e dos projetos culturalmente relevantes e integrados; também mostra aos pais e à comunidade como eles podem auxiliar e estimular o desenvolvimento das crianças (HELM; BENEKE, 2005, p. 148).

Assim, a documentação compartilhada com a família pode assegurar o acompanhamento e práticas mais amplas, como também uma gradativa melhoria no processo avaliativo e, conseqüentemente, melhorias na aprendizagem.

1 A Prova Brasil e o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb) são avaliações para diagnóstico, desenvolvidas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep/MEC). Têm o objetivo de avaliar a qualidade do ensino oferecido pelo sistema educacional brasileiro na quarta e oitava séries (quinto e nono anos) do EF, com foco em Matemática e Língua Portuguesa.

INOVAÇÕES QUE EMERGEM DA REALIDADE

Durante toda a pesquisa, muitas foram as visitas pedagógicas nas escolas com a finalidade de observar a realidade, especificamente os portfólios aplicados e os que já se encontravam prontos dos meses anteriores. Pela observação direta pretendeu-se verificar como é na prática a aplicação dos portfólios nas turmas de 1, 2, 3, 4 e 5 anos em cada escola e analisar os portfólios já aplicados em 2014, para, então, propor mudanças significativas e reais.

A constatação da realidade observada somada às experiências pessoais da pesquisadora e associadas à fundamentação teórica colaborou para delinear os caminhos a serem percorridos, caminho longo, exaustivo, contudo prazeroso, porque na prática a aprendizagem se efetiva consciente ou inconscientemente em todos os envolvidos no contexto.

Das muitas observações resultaram estratégias diferenciadas por escola, de acordo com suas especificidades, que foram organizadas assim:

1. Conversas com a diretora e a pedagoga para apresentar a pesquisa-ação, sua finalidade, ação concreta proposta nos portfólios, importância, exemplos de atividades de portfólios de outros municípios, como Serra, Vitória e de outros pesquisadores de cursos de Mestrado e Doutorado, fundamentados por rica e diversificada bibliografia utilizando um projetor de datashow;
2. Com o uso de máquina fotográfica, o registro das práticas de portfólio, a intencionalidade das professoras, a aplicação individual, por grupos de crianças ou totalmente coletivas, as tentativas de escritas, as pinturas, as estratégias utilizadas para o alcance dos objetivos, entre outros detalhes.

Como toda a pesquisa foi baseada na pesquisa-ação, os trabalhos foram desenvolvidos em cada unidade escolar. Quando as equipes eram numerosas, havia reuniões formativas e informativas acerca do assunto, ressaltando a importância deles na ação pedagógica e na pesquisa de modo geral.

Na prática, muitas professoras acreditaram na proposta e começaram a coletar as atividades para ampliar e aperfeiçoar o portfólio. As crianças participaram ativamente do processo de coleta, sendo que a professora registrava o motivo de cada uma e também selecionava atividades significativas. Assim, o portfólio deixou de ser formado por apenas uma atividade avaliativa mensal.

O uso das fotografias foi bastante disseminado, porém os empecilhos foram muitos, quase suplantando sua importância, em decorrência dos recursos financeiros. Foi preciso demonstrar na prática como ela é importante no processo de qualidade dos resultados do trabalho na EI, uma vez que possibilita às famílias ver, rever e analisar as atitudes, os comportamentos, as várias ações da criança que a atividade escrita do portfólio não consegue retratar na realidade.

A pesquisadora, em todas as reuniões pedagógicas, esclareceu que o uso da fotografia é mecanismo potencial para o processo avaliativo e que a escola precisa estabelecer parcerias com as famílias, a fim de promover o aperfeiçoamento da qualidade educacional no e do município, já que este é sistema e tem poder de decisão.

Das observações, registros escritos e fotográficos resultou um material rico e diversificado, apoio que foi utilizado para mostrar os avanços, as dificuldades a serem sanadas, o que será necessário reorganizar, rever, repensar com olhar crítico e analítico no ano de 2014 e possivelmente em 2015.

Muitos foram os relatos e depoimentos colhidos do contexto real, o que os profissionais pensam sobre os portfólios, as angústias, o

processo avaliativo em si, as incertezas, principalmente no trabalho com a creche, a importância dos objetivos específicos, o tempo de duração da aplicação do portfólio e a participação da criança e da família.

Foi esclarecido que em toda a pesquisa-ação a creche de 1 e 2 anos não selecionaria atividades para compor o portfólio, apenas sugeriu-se o uso das fotografias como forma mais adequada e concreta para mostrar a evolução da criança pequena, e promover diálogos sobre como devem ser esses portfólios para que realmente sejam formativos e informativos para as famílias e a escola. Além das formações pedagógicas com suporte teórico foram utilizados outros recursos metodológicos na pesquisa-ação. Thiollent (2011) ressalta que:

No caso da projeção, pressupõe-se que o pesquisador dispõe de um conhecimento prévio a partir do qual serão resolvidos os problemas de concepção do objeto de acordo com regras ou critérios a serem concretizados na discussão com os usuários. Não é um método de obtenção de informações; nesse caso particular, é um método de “injeção” de informações na configuração do projeto (THIOLLENT, 2011, p. 85-86).

As visitas constantes e as observações diárias foram pontos decisivos da pesquisa porque possibilitaram adotar metodologias mais adequadas para cada escola, de acordo com as singularidades, as concepções e o trabalho pedagógico desenvolvido, intrínseco a cada unidade escolar, ou seja, aspectos de grande relevância para alcançar os resultados esperados e obter o máximo de participação e aceitação.

Além disso, as orientações abaixo serviram para esclarecer pontos obscuros da ação pedagógica que precisavam de transformações e que emergiram também do confronto das ideias da equipe da escola com a pesquisadora, já que nas diversas oportunidades repetiu, refletiu, questionou, explicou, incansavelmente. As ideias suscitaram novas e fundamentadas formas de saberes e fazeres pedagógicos. Por isso, fez-se necessário:

1. Apresentar a fundamentação teórica às equipes e estimular discussões sobre a mesma por meio de livros, artigos, portfólios de outros municípios, destacando atividades ricas e diversificadas que serviram de ponto de análise, reflexão e sugestão;
2. Fazer o acompanhamento e o registro por fotografia da maioria das coletas de atividades realizadas pelas crianças em cada escola;
3. Realizar reunião pedagógica de pais em cada escola e utilizar a fotografia para apresentar as inovações pela coleta de atividades ou uso da fotografia impressa, CD ou DVD que acompanharam os portfólios em 2014. Também foram apresentados aos pais os autores que fundamentaram a pesquisa, a importância da criança ser o centro das discussões e a busca pela participação constante das famílias;
4. Promover a formação de equipes utilizando material teórico de portfólio, acrescida de apresentação de slides elaborados com portfólios já aplicados pelas escolas, objetivos coletados de vários portfólios dos anos anteriores. Também foram discutidas e analisadas as etapas do desenho, baseada em Shores e Grace (2001), que são rabisco, rabisco com controle, estágio pré-esquemático e esquemático. Para ilustrar cada etapa foram utilizados os portfólios das crianças da própria escola;
5. Manter diálogo constante a distância ou presencialmente nas visitas realizadas ao longo do período para aprofundamento de como os portfólios podem ser implementados pela coleta de atividades pela criança, professora e família, e reforçar o uso da fotografia como “método poderoso de preservar e apresentar informações sobre o que e como as crianças estão aprendendo no dia a dia” (SHORES; GRACE, 2001, p. 54). Foram utilizados slides com fotografias de coletas de atividades realizadas pelas escolas na prática e análise dos objetivos coletados nos anos

de 2011, 2012, 2013 e 2014 para discutir sobre a necessidade e como traçar objetivos claros, precisos, específicos que a criança possa alcançar;

6. Mostrar os portfólios com as inovações ao professor orientador da pesquisa-ação para acompanhamento e análise dos trabalhos realizados parcialmente;
7. Visitar as escolas para verificar a continuidade dos trabalhos, conversar e dar orientações, quando necessário;
8. Também foram entregues a todas as escolas materiais de apoio, tabela com sugestões de verbos específicos para ajudar na elaboração dos mesmos, sugestões de leituras de dissertações por e-mail para fundamentar e embasar essas práticas pedagógicas, dando sustentabilidade para a melhoria na qualidade educativa;

Vale destacar que nas reuniões de pais e da equipe foram apresentadas pela pesquisadora as DCNEI, (BRASIL, 2012), Módulo I, que trata do acompanhamento e avaliação do trabalho pedagógico e ressalta que:

Escutar as crianças é um procedimento importante para melhorar a qualidade da EI. Essa escuta se faz por meio de observações e registros do que a crianças faz, de seus desenhos, produções e falas. Todo esse material é importante para identificar os seus interesses e experiências e para planejar etapas subsequentes (BRASIL, 2012, p. 56).

O que explicita a DCNEI é excelente e complementou o trabalho realizado pelas escolas do município, incrementados pela pesquisa Portfólios na Educação infantil: uma prática para a diversidade.

É importante mencionar que, para efetivar o trabalho na prática, os profissionais da educação foram ativos, participativos,

atuantes e reflexivos, pois o processo foi permeado por mudanças, posturas críticas e inovadoras, ou seja, a ação modificou a prática pedagógica pelas coletas, anotações das falas das crianças, uso da fotografia, entre outros.

Essas análises e reflexões evidenciaram uma motivação para explorar e compreender as atividades desenvolvidas no mecanismo avaliativo de cada EI, e, com isso, foi possível avaliar a prática diária e as melhorias efetivadas ao realizar a pesquisa-ação nas escolas que aderiram a ela, bem como as que se fizeram necessárias de acordo com as peculiaridades. Ao final da pesquisa no município de Jaguaré, ano 2014, destacaram-se como pontos positivos na análise dos portfólios:

1. A produção das crianças de creche de maneira autêntica;
2. Inovações por meio de atividades coletivas;
3. A coleta de atividades na maioria dos portfólios;
4. Seleção pela professora de atividades diárias com registro. Atividades de acordo com o desenvolvimento da criança, por isso as atividades em sua maioria são diferentes;
5. Melhoria na elaboração dos objetivos específicos;
6. Registros bem completos das falas das crianças;
7. Registro pela professora do que a criança desenhou;
8. Compromisso dos professores na organização dos portfólios;
9. Diversidade de atividades nos portfólios: cartazes fotografados, relatórios de visitas; fotografias impressas; ilustrações de terrários, atividades de matemática, entre outros;
10. Desenhos livres selecionados pela professora com registro;

11. Portfólios ricos em tentativas de escrita e produções textuais escritas;
12. Marcação na escrita da criança pelo professor, o que evidencia práticas de leituras diárias;
13. A produção textual de desenhos, a criatividade, o lúdico; a imaginação; a autenticidade nas produções;
14. Desenhos livres, pinturas, recorte e colagem;
15. A interação entre professora e aluno;
16. Riqueza de tipologias textuais: poesias, histórias, relatórios das visitas, listas, músicas, histórias em quadrinhos, cantigas, entre outros;
17. Uso da fotografia contextualizada e significativa baseada nos espaços escolares;
18. Registros amplos pela professora, na parte inferior ou atrás da folha, de como foi o desenvolvimento da criança naquela atividade;
19. Personalização com fotografias das crianças nas aberturas dos portfólios.

Durante toda a pesquisa, muito embora forças opostas a tenham rondado, um lado mostrou uma vontade imensa por novas práticas pedagógicas, principalmente pelos projetos; e o outro, uma angústia em relação à aplicação, pela mesmice do fazer pedagógico. Pois o objetivo maior era desenvolver novas práticas reflexivas de portfólios sem desconsiderar o que já havia sido construído ao longo dos anos no município.

Logo, as considerações finais e as sugestões tendem a reorientar novas práticas em 2015, acompanhadas pela SEMEC. Há

ainda pontos a serem melhorados e discutidos com as equipes, dentre eles ressaltam-se:

1. O registro escrito deve ser quase sempre na parte inferior da folha, a lápis, salvo os casos em que isso não for possível, fazê-los atrás da folha;
2. Propor sempre a tentativa de escrita nas atividades diárias e nas atividades dos portfólios, a fim de incentivar a leitura e a própria escrita de maneira simples; pois elas estão presentes em todos os lugares na sociedade;
3. Melhorar os registros das falas das crianças em alguns casos, explicando o porquê da escolha;
4. Planejar o momento da escuta das crianças para a seleção das atividades;
5. Selecionar sempre atividades significativas, ricas em detalhes; num processo de interação constante com a criança;
6. No momento da seleção refletir a escolha junto com a criança, perguntando o porquê sempre;
7. Lembrar sempre que as crianças não são iguais, portanto os portfólios tendem a ser diferentes pelas coletas da professora, da criança e atividades que os pais podem enviar para ampliá-lo;
8. Lembrar sempre que os objetivos são elaborados para que a criança os alcance. Isso é um processo contínuo de aprendizagem que acontece pela pesquisa e interações com outros profissionais da educação, em um processo reflexivo que exige empenho;
9. Refletir sobre a aplicação diária das atividades para então melhorá-las. Atividades mecânicas pouco colaboram para práticas eficientes de aprendizagem.

Já há por parte dos profissionais envolvidos uma conscientização, uma preocupação pertinente à prática diária. As intervenções da pesquisa colaboraram para que o professor regente, no momento do planejamento, tivesse o cuidado de selecionar e elaborar atividades pensando na possibilidade de serem coletadas para documentar o portfólio do aluno.

Isso revela que muitas aprendizagens se estabeleceram à proporção que as professoras, as pedagogas, as diretoras descobrem, por meio de outros portfólios e de autores consagrados, que portfólio não é uma atividade mensal aplicada pela professora para mostrar o desenvolvimento global da criança, e nem necessariamente deve ser por meio de desenhos somente, entre outros.

Pelas análises dos portfólios fica a certeza também de que a diversidade é bem maior quando a criança se torna o centro das atenções. Silva, Pasuch e Silva (2012) ressaltam que:

Assim, em contexto de creche/pré-escola é preciso buscar a construção de relações horizontais, democráticas e críticas entre adultos e crianças. Se em nossas práticas lhes possibilitamos construir significações sobre as relações humanas, também possibilitamos que elas construam significações sobre as relações intergeracionais, sobre os (im)possíveis para adultos e para crianças. Ou seja, possibilitamos que elas construam o próprio significado do que é ser criança na nossa sociedade (SILVA; PASUCH; SILVA, 2012, p. 201).

Inverter a lógica, colocá-la para analisar, expor seus pensamentos, ideias e opiniões ganha novas dimensões e proporções na autorregulação da formação intelectual e da personalidade dos educandos.



2

PORTFÓLIOS:
teorizando
a prática
com quem pensa
e escreve

No processo ensino e aprendizagem, o portfólio tem se mostrado bastante eficaz como mecanismo da avaliação da aprendizagem, pois, para construí-lo, são selecionados os melhores trabalhos, fotografias e atividades individuais ou em grupo.

Convém ressaltar que sua utilização e importância vêm de longa data. Na década de 1990, o portfólio foi inicialmente usado na EI, nos Estados Unidos da América, com a finalidade de verificar os interesses e o processo de construção dos saberes pelo aluno, ou seja, refletir sobre o desenvolvimento intelectual de cada criança, para assim propor o aprimoramento das habilidades e a construção de competências. Com o passar dos anos, sua utilização se ampliou, o que possibilitou empregá-lo de diversas e diferentes maneiras.

Assim, utilizar o portfólio viabiliza listar várias vantagens, visto que valoriza o saber construído por cada um individualmente na diversidade de conhecimentos trabalhados e permite, pela interação entre professor, aluno e pais, o registro das conquistas, das escolhas reflexivas, do conhecimento que a criança possui, os seus avanços e a necessidade de intervenções diárias.

Esse instrumento é o orientador do que precisa ser alcançado por cada aprendiz, além de estimular a autoestima e a curiosidade, à medida que emana dos projetos coletivos em que o tema é o mesmo para todos, mas os registros são individuais, o que personifica, individualiza e aceita as diversidades de estágios de desenvolvimento das fases do desenho e da escrita. Os caminhos de produção de habilidades que geram competências são percorridos de maneiras diferenciadas por cada criança na aquisição e na apropriação da cultura escolar.

De acordo com Shores e Grace (2001), o trabalho por meio de portfólios visa a um aprendizado aperfeiçoado para as crianças, os professores e as famílias. A avaliação se transforma em um processo de inovação e adaptação em que professores e demais

profissionais da educação testam e revisam novas técnicas. É o planejamento mais cuidadoso que gera práticas eficientes de aprendizagens, o que permite entender, acompanhar e direcionar melhor as aprendizagens significativas.

Reforçam que nesse processo o professor pode se tornar mais capacitado e mais eficiente, porque se concentra em discutir como as crianças são diferentes em vez de provar que são iguais. Além disso, esses profissionais ficam mais criteriosos e habilidosos, as crianças aprendem com mais eficiência e os pais se envolvem mais no desenvolvimento de seus filhos.

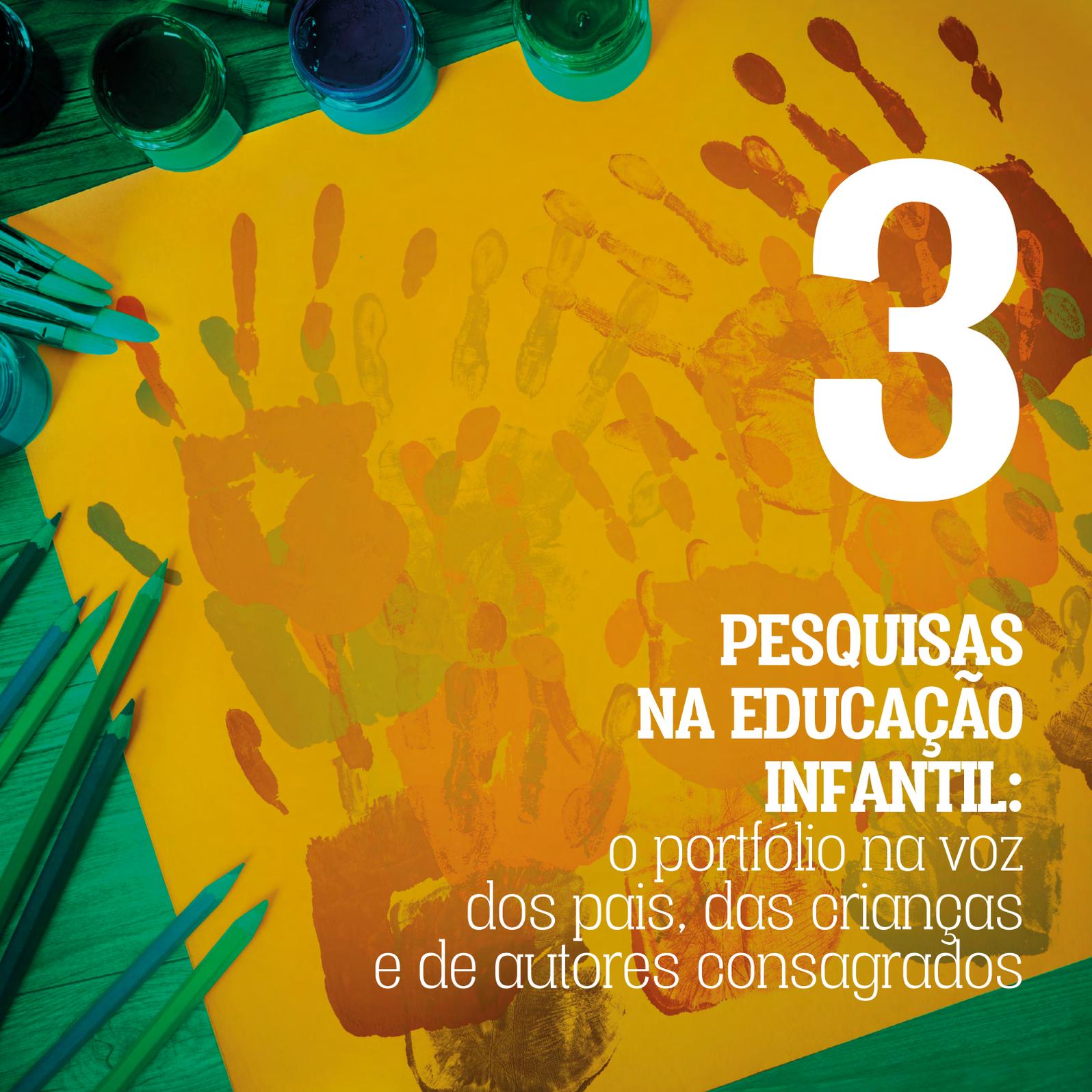
O uso de portfólios promove a discussão, o questionamento, a proposição, a suposição, a análise e a reflexão, porque sua estratégia fundamental é colecionar amostras de trabalhos, envolver as famílias, revelar o progresso individual de cada criança e, conseqüentemente, a eficiência das práticas pedagógicas do professor e da escola como um todo. Todos são avaliados no processo, por isso, quanto mais parceiros competentes, mais se garantem as chances de sucesso do aprendiz.

Essas autoras sugerem dez passos para a montagem dos portfólios, porém apenas três são indicados à EI, destacando-se entre eles: estabelecer uma política de portfólio; coletar amostras de trabalho e o uso da fotografia. Ressaltam ainda sobre a importância de envolver as famílias durante todo o processo de aprendizagem, o que resulta na verdadeira e dinâmica parceria entre a escola e a família. Na prática, isso se configura um desafio para as instituições que têm dificuldades em fazer com que as famílias acompanhem o processo de desenvolvimento socioafetivo, motor, cognitivo de seu filho, entre outros.

Os pais são responsáveis pelo acompanhamento da aprendizagem, sendo, portanto, colaboradores imprescindíveis à

formação para a cidadania na diversidade social, econômica e política em que se desenrola o processo de ensino-aprendizagem. Educar com qualidade, também na adversidade, requer compromisso, qualidade e parceiros.

A família é tão responsável quanto à escola pela formação integral da criança, pois enquanto o aluno passa de quatro a seis horas na escola, o restante do dia permanece na responsabilidade da família. Ela também precisa direcionar aprendizagens e dividir responsabilidades.



3

PESQUISAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL:

o portfólio na voz
dos pais, das crianças
e de autores consagrados

O portfólio como avaliação requer pensar a prática pedagógica, porque ele é o resultado dessa. Se a prática é falha, mecânica ou não vê a criança como o foco central da aprendizagem é sinal que a proposta pedagógica da EI necessita ser repensada, remodelada para cumprir seu objetivo que é proporcionar o desenvolvimento ao máximo das potencialidades dos educandos, trilhando caminhos de reflexão, autonomia e aprendizagens significativas, em uma perspectiva da troca de experiência e apropriação das diversas culturas presentes na sociedade.

À luz da Teoria Histórico-Cultural de Vigotski, é pela interação social que a criança aprende, desenvolve a inteligência, a personalidade e se apropria da cultura. Portanto, a intencionalidade e a sistematização de conhecimento ocorrem pela mediação pedagógica que, quanto melhor for a qualidade, maior será o nível de aprendizagens significativas.

A maior conquista na EI foi o reconhecimento dessa instituição enquanto direito da criança e da família e um dever do Estado, concretizado na Constituição Federal de 1998, art. 208-IV, ratificado posteriormente pelo Estatuto da Criança e do Adolescente, art. 54, inciso IV em 1990.

É preciso pensar a EI como espaço amplo de vivências e de construção de um novo perfil profissional. De acordo com Duarte, Luzia (2012) e Duarte, Luiza (2012) “[...] não é qualquer atividade que provoca o desenvolvimento das capacidades; mas atividades que necessitem da participação da criança e ao mesmo tempo em que adquira significado social”, enfim, os debates sobre a EI necessitam de muitos interlocutores e de diversos questionamentos. Isso contribui com o levantamento de outras questões pertinentes a essa etapa educativa, inclusive tornar os alunos mais presentes e importantes no ambiente escolar, ouvir o que aprenderam, o que

precisam aprender, o que mais gostam de fazer, como avaliam as atividades que fazem, enfim, dialogar.

Assim, ao ouvir os aprendizes sobre o que aprenderam nas atividades realizadas destacaram como importantes o recorte e a colagem; escrever palavras, desenhar muitas coisas e pintar com tinta; escrever numerais e contá-los; fazer a bandeira do Brasil, cuidar das árvores e da natureza em geral, a data, os nomes, escrever a letra cursiva, respeitar a professora e não andar na sala; ter amigos; atividades da roça e da cidade. O portfólio adquire novas dimensões, principalmente no que se refere à conscientização das ações pela interação com o adulto mediador. Segundo a teoria histórico-cultural:

[...] o indivíduo se constitui enquanto tal não somente devido aos processos de maturação orgânica, mas, principalmente, através de suas interações sociais, a partir das trocas estabelecidas com seus semelhantes. As funções psíquicas humanas estão intimamente vinculadas ao aprendizado, à apropriação (por intermédio da linguagem) do legado cultural do seu grupo (REGO, 1995, p. 109).

Observa-se que, para que o indivíduo se desenvolva em sua plenitude, ele depende da aprendizagem que ocorre em um determinado grupo cultural, pelas interações entre seus membros. A aprendizagem é encarada como um processo que antecede o desenvolvimento, ampliando-o e possibilitando a sua ocorrência. Em outras palavras, os processos de aprendizagem e desenvolvimento se influenciam mutuamente, gerando condições de que quanto mais aprendizagem, mais desenvolvimento e vice-versa, embora a criança inicie sua aprendizagem muito antes de frequentar o ensino formal, mas a aprendizagem escolar introduz elementos novos no seu desenvolvimento. Por isso, a escola precisa inovar no seu fazer pedagógico, devendo se tornar uma escola em que:

[...] as pessoas possam dialogar, duvidar, discutir, questionar e compartilhar saberes. Onde há espaço para transformações,

para as diferenças, para o erro, para as contradições, para a colaboração mútua e para a criatividade. Uma escola em que professores e alunos tenham autonomia, possam pensar, refletir sobre o seu próprio processo de construção de conhecimentos e ter acesso a novas informações. Uma escola em que o conhecimento já sistematizado não é tratado de forma dogmática e esvaziado de significado (REGO, 1995, p. 118).

Complementa esse pensar a falar de Hoffmann (2005, p. 150), ao afirmar que a “[...] magia do avaliar está na descoberta da complexidade do ato de aprender”, que traz implícita a reflexão sobre os desafios à prática docente e à formação dos profissionais em educação em pleno século XXI. O que perpassa pelas dificuldades em ensinar, conseqüentemente aprender, e mais ainda avaliar o que muitas vezes não consegue ensinar. Avaliações pouco eficientes, que nada dizem sobre o que as crianças sabem ou precisam aprender precisam ser redimensionadas para que cada vez mais haja a aprendizagem e as crianças se desenvolvam em todas as dimensões. A figura 1, da coleta de atividades por uma aluna de 3 anos, demonstra a participação, o processo de reflexão em parceria com a professora Luciana, como importante passo na formação integral dessa criança.

É importante que o professor não ignore o aluno e sua apreciação sobre o assunto, proporcionando-lhe e estimulando autoavaliar-se, julgar, pensar, refletir, defender-se e argumentar sobre o que realizou. Este instrumento é considerado uma coleção organizada de trabalhos que permitem a autorreflexão e ajudam a compreender o que está sendo feito. Essa forma sistemática de colecionar, selecionar, refletir sobre o que é feito torna o portfólio um instrumento dinâmico e significativo de avaliação das aprendizagens realizadas. [...] é uma estratégia que permite organizar a avaliação formativa [...] (FRISON, 2008, p. 214).

Frison (2008) detalha inúmeras reflexões sobre o portfólio avaliativo, entre elas ressaltam-se: a importância de aprendizagens significativas; comportamento ativo, participativo e reflexivo do aluno e autorregulação de sua própria aprendizagem; o professor como

mediador e estimulador do processo de ensino-aprendizagem. Além de mencionar ser uma estratégia, permitem organizar a avaliação formativa, que é processual. Ainda comenta, analisa e reflexiona o processo de produção das crianças, enfocando que a participação delas nas coletas de atividades com registros de suas escolhas torna esse educando protagonista da própria aprendizagem. Destaca que crianças de 3 a 5 anos conseguem refletir plenamente sobre suas produções, justificando as escolhas das atividades, que precisam ser registradas pelos professores.

Figura 1: Coleta de atividade, escolha reflexiva para compor o portfólio



Fonte: Acervo dos autores

Frison (2008) destaca que há quatro tipos de portfólios: de avaliação, trabalho ou progresso, demonstrativo e arquivo. E explicita que o demonstrativo não é suficiente para orientar o ensino, porque não inclui evidências das realizações diárias. Portanto,

coletar atividades com as crianças, em um processo de interação e mediação pode se tornar algo relevante na educação de crianças de 3 a 5 anos. Assim considerando:

A escola desempenhará bem seu papel, na medida em que, partindo daquilo que a criança já sabe (o conhecimento que ela traz de seu cotidiano, suas ideias a respeito dos objetos, fatos e fenômenos, suas “teorias” acerca do que observa no mundo), ela for capaz de ampliar e desafiar a construção de novos conhecimentos, na linguagem vygostskiana, incidir na zona de desenvolvimento potencial dos educandos. Desta forma poderá estimular processos internos que acabarão por se efetivar, passando a constituir a base que possibilitará novas aprendizagens (REGO, 1995, p. 108).

O portfólio é instrumento reflexivo, formativo, continuado e compreensivo e reforça que a criança precisa selecionar seus trabalhos e pensar sobre eles. A escolha deve ser refletida, justificada, tendo a finalidade de proporcionar a autorregulação da aprendizagem. Quanto mais registros escritos pelo professor, mais informativo e completo ele se torna (FRISON, 2008).

Comprovam-se as ideias apresentadas acima com a prática das coletas neste ano de 2014 porque as crianças entrevistadas que participaram do processo disseram ser importante coletar para mostrar aos pais, pois são bonitas; aprendeu a escrever, desenhar, pintar e a mãe vai ver e ficar feliz; fez com carinho, a professora trata com carinho, ele é inteligente e passou a prestar muita atenção; é legal, bonitas; rever as atividades que gostou e colocar no portfólio, porque é fácil escolher; não queria perder as atividades, que eram bonitas; são bonitas e importantes; escolheu atividades porque tinha o nome dele e sua família; vai levar embora depois da reunião, guardar e mostrar aos pais e aos irmãos. Apenas uma criança não selecionou atividades para o portfólio. A figura 2 exemplifica a fala dos alunos da professora Láudia, EMEIEF “Palmitinho”.

Figura 2: Oportunizar a coleta, uma prática para a cidadania



Fonte: Acervo dos autores

Além disso, complementaram dizendo que a maioria das atividades dadas pelas professoras são fáceis, pois é fácil fazer desenhos e pintá-los; escrever o nome próprio, a data, o nome das coisas, o título da história; terminar rapidinho e é bom que a professora auxilia, ensinando. Também relacionaram como difíceis: escrever os nomes dos personagens, transcrições de títulos das histórias e outras palavras; desenhar o leão, o cachorro e a casa e algumas atividades cansam muito.

Ouvir o educando é dar vez e voz ativa na construção do seu portfólio. O professor mediador é um constante aprendiz em busca de práticas de qualidade porque, na verdade, o portfólio, no fazer pedagógico do educador, no planejamento das atividades, no desenvolvimento dos alunos, na participação das famílias, na melhoria

da educação em sua totalidade objetiva estimular o pensamento analítico. E essa prática é imprescindível para formar cidadãos críticos e atuantes. Nesse sentido:

A escola deve ser capaz de desenvolver nos alunos capacidades intelectuais que lhes permitam assimilar plenamente os conhecimentos acumulados. Isto quer dizer que ela não deve se restringir à transmissão de conteúdos, mas, principalmente, ensinar a pensar, ensinar formas de acesso e apropriação do conhecimento elaborado, de modo que ele possa praticá-las autonomamente ao longo de sua vida, além de sua permanência na escola (REGO, 1995, p. 108).

Criar oportunidade de diálogo entre alunos e professoras, fazer as crianças pensarem quando, folha por folha, observavam atentamente seus portfólios durante as entrevistas e, quando questionadas sobre o que precisavam melhorar para que as atividades fiquem cada vez melhores, resultaram em respostas impressionantes. A riqueza das falas, os detalhes em cada atividade que praticamente pareciam imperceptíveis aos pesquisadores eram gestos simples e comuns às crianças, que livremente comentaram:

Pintar as orelhas do coelho, a máquina de cortar grama; colocar uma folha branca para dar acabamento no final; fazer outras tarefas; fazer mais bonito e pintar também; desenhar mais, pintar os desenhos que faltam, escrever nomes; aprender a ler, ser legal; escrever palavras, pintar o gato; fazer menos desenhos; terminar atividades incompletas e outros disseram que estava tudo bom e não precisavam melhorar em nada.

Ouvir as crianças é valorizá-las, conferir-lhes autonomia ao argumentar, opinar e discutir ideias, colocando-as no centro dos saberes que se constrói com práticas diárias, democráticas, que valorizam as experiências das crianças e lhes permitiam expressar os conhecimentos já adquiridos em um espaço de reflexão, isto é, um sujeito ativo que aprende nas interações com o meio, com todos a sua volta. Por isso, “A questão central é permitir que a criança possa

exercitar o papel de protagonista do seu processo de aprender, podendo vivenciar diferentes experiências de modo consciente” (RODRIGUES, 2012, p. 107).

Embora haja sinais de mudanças, a pesquisa de Frison (2008) afirma que há pouco investimento na participação do aluno, o que torna o processo de montagem do portfólio superficial e estratégias de trabalho pouco adequadas às metodologias de ensino, mas é preciso modificar essa realidade. Assim escrever e fazer registros é tarefa central do professor na utilização de portfólios como instrumento avaliativo.

O processo envolve a escrita, a reescrita de apontamentos, em uma perspectiva reflexiva para estimular a autonomia, a criticidade, e tornar a criança participativa e autoconhecedora de suas potencialidades. O portfólio passa a ser o instrumento de ressignificação da avaliação e conseqüentemente da avaliação. Por isso é preciso rever o contexto de aprendizagem: espaço, tempos, interações, projetos e atividades - o contexto social e as interfaces avaliativas são pontos de análises e reflexões constantes na presente configuração educacional, uma vez que objetiva a qualidade no ato educacional.

As ideias apresentadas ressaltam que o portfólio é uma estratégia de avaliação que no campo da EI deve trazer subjacente a participação da criança no seu processo avaliativo; avaliação em desenvolvimento; alunos ativos, participativos e reflexivos desse processo; clareza dos objetivos de ensino e envolvimento com a PPP; o respeito às individualidades, às singularidades de cada um; portfólios diferentes, porque as crianças são únicas e são diferentes e não coletam as mesmas atividades nem fazem as mesmas considerações reflexivas para que o professor as registrem.

A implementação do portfólio como estratégia de avaliação na EI e como prática imprescindível no trabalho pedagógico

participativo precisa considerar a criança como sujeito que pensa e tem poder de decisão.

Entender primeiro o que as crianças pensam sobre o que é o portfólio e como organizam a linguagem para dar tal explicação remete aos educadores o ato de rever o processo educacional na intenção de direcionar os olhares para as mudanças. Assim, nos diálogos realizados pelos pesquisadores com crianças durante o desenvolvimento de atividades, estas caracterizaram os portfólios como:

São as atividades por nós realizadas;

São muitos desenhos, muita escrita e muita pintura;

São folhas desenhadas;

É onde ficam os desenhos;

Onde tem muitos desenhos bonitos;

São as minhas atividades;

Folhas desenhadas, escritas e pintadas com o nome próprio;

São as coisas que a gente coloca as atividades;

É um desenho, contornar o desenho, o nome e a data;

É uma coisa divertida, atividades que gostou de fazer;

Desenhar, escrever o nome e fazer o nome das coisas;

São atividades que tem o corpo humano, o saci, o sapo, os patos, os bichinhos subindo nas árvores;

Um monte de folhas com desenhos, nomes, pintura sem borrocar.

Implementar portfólios como estratégia avaliativa gera nos profissionais da educação muitas inquietações, dúvidas e divergências, porque precisam se apropriar e desenvolver diversas competências para o trabalho com a avaliação e os processos de inovação que se estabelecem com o passar do tempo e em outras condições educacionais.

Investir em formações continuadas sobre a temática dos portfólios é uma sugestão pertinente, que proporcionará mais segurança aos docentes e mais oportunidades aos alunos de adquirir e aperfeiçoar saberes. A professora Elenita, CEIM “Luz do Futuro”, incentivou a escrita e a ilustração da família por meio de uma atividade coletiva, antes da atividade específica na folha do portfólio com as crianças de 3 anos, explícito na figura 3.

Figura 3: Técnica de ilustração da família e escritas dos nomes próprios



Fonte: Acervo dos pesquisadores

Toda prática inovadora gera incertezas, angústias e desafios, estes identificados pelas pesquisas na educação infantil e nas políticas públicas e de avaliação, mas superados à medida que os resultados emergem como positivos. Com isso há o amadurecimento gradual e crescente do grupo que se lança aos desafios e veem no portfólio um instrumento promovedor de aprendizagem para as crianças.



4

**AVALIAÇÃO
COM PORTFÓLIOS:**
alguns olhares

Avaliar é um processo complexo e requer educadores cada vez mais hábeis, competentes, articulados, capazes de criar novas modalidades curriculares, de ajustar temas e projetos pedagógicos fornecedores de inusitadas aprendizagens, independente dos ritmos, interesses e singularidades dos alunos.

Hoffmann (2011) destaca que um dos princípios essenciais da avaliação é a promoção da aprendizagem, embasada nos princípios éticos de respeito às diferenças e nas relações dialéticas.

Inclusão pode representar exclusão sempre que a avaliação for para classificar e não para promover, sempre que as decisões levarem em conta parâmetros comparativos, e não as condições próprias de cada aluno e o princípio de fornecer-lhe oportunidade máxima de aprendizagem, de inserção na sociedade, em igualdade de condições educativas. Essa igualdade nada tem a ver com a visão padronizada da avaliação, com uma exigência de igualar-se aos colegas, de corresponder às exigências de um currículo fixo, ou de um professor. Tem a ver com a exigência de delinear-se concepções de aprendizagem e formar-se profissionais habilitados que promovam condições de escolaridade e educação a todas as crianças e jovens brasileiros em sua diversidade (HOFFMANN, 2011, p. 34).

Para que isso se concretize na prática é preciso transformar a escola. A ação conjunta entre professores, alunos e famílias em parceria com as Secretarias de Educação em nível municipal e estadual podem promover melhorias no sistema de avaliação e colocar o aluno como o centro de toda a aprendizagem.

O objetivo de avaliar seria para a aquisição de conhecimento reguladora ao máximo das habilidades e competências que esse sujeito participativo terá dentro dessa nova perspectiva mediadora e interacionista, sem se esquecer de que a criança precisa ser vista em sua totalidade e que, portanto, precisa ser avaliada em todas as dimensões.

Shores e Grace (2001) destacam que é preciso envolver as famílias, elas precisam acompanhar os processos de aprendizagem e, conseqüentemente, de avaliação. Por isso, no processo de amostragem os pais colaboraram, foram ouvidos e tem muito a ensinar.

Os pais, representantes das escolas de EI no município de Jaguaré demonstraram uma clareza imensa sobre o que é o portfólio. Eles ressaltaram nas entrevistas que esse documento serve para acompanhar o desenvolvimento do filho por meio da evolução dos detalhes dos desenhos, das escritas, das pinturas, são também reflexos emocionais das crianças nas produções, ou seja, apresentam melhorias nas aprendizagens.

Esse instrumento, segundo eles, tem a finalidade de testar a capacidade da criança sem a interferência da professora. Deve mostrar os avanços e as dificuldades para que o professor realize as intervenções no que ainda falta aprender, e no qual a avaliação se torna um processo e não um fim em si mesma. Ao mesmo tempo em que mostra o trabalho pedagógico do professor deve oportunizar às famílias o acompanhamento das atividades realizadas pelos filhos na escola, para desenvolver ao máximo a inteligência deles.

Se o portfólio permite aos pais acompanhar o desenvolvimento dos filhos e colaborar no processo de ensino-aprendizagem, contudo, é preciso se preocupar com os dados pesquisados porque mostram que, dos 13 pais entrevistados, apenas 38,47% viram uma vez o portfólio do filho/a; apenas 23,07% viram nas reuniões trimestrais, ou seja, duas vezes; e 23,07% afirmaram que foram com frequência à escola e viram mais de duas vezes; e 15,39% não viram nenhuma vez no ano de 2014. As instituições devem refletir para que servem os portfólios e como as famílias têm acompanhado e colaborado, se foram visualizados alguma vez ou poucas vezes.

Em relação à participação das famílias na elaboração dos portfólios, disseram participar de maneira indireta: quando estimulam os filhos a ler histórias, incentivam e ensinam a desenhar, a colar, a recortar, a escrever palavras, a fazer a letra cursiva, e outros conhecimentos aprendidos na família que resultam em aprendizagens significativas e aparecem nos portfólios.

A família se vê representada nos portfólios por meio das atividades coletadas que passaram a compô-los durante a pesquisa realizada em parceria com as escolas que acreditaram na prática da seleção de atividades pela criança como imprescindível à formação de educandos mais participativos e reflexivos. Apenas um dos entrevistados ressaltou que não há participação da família porque ele é feito na escola, com exceção do último, pois este foi uma experiência realizada em casa pelas famílias e os educandos. A mãe ressaltou que a experiência foi gratificante e prazerosa, e a escola poderia oportunizar outras produções de portfólios para acompanhar melhor o desenvolvimento da criança.

A figura 4, refere-se ao portfólio produzido no seio familiar, por uma criança do CEIM “Dom Bosco”, turma da professora Sandra. Esta atividade, produzida a partir da fábula de Esopo “O ratinho do campo e o ratinho da cidade”², que gerou repercussão positiva junto ao grupo e é exemplo de atividade exitosa, pois a mãe empolgada com a atividade, escreve o relato:

Foi muito interessante e enriquecedor participar da produção desse portfólio com a minha família. Consegui observar a autonomia dela na realização da atividade, o processo de construção da leitura e da escrita, a atenção ao ouvir a fábula e a esperteza em determinadas atitudes. Fiquei muito feliz por poder participar ativamente desse processo e percebi também a felicidade dela por realizar a atividade comigo (Depoimento escrito da mãe Patrícia Lopes Marinato, CEIM “Dom Bosco”, em 06/11/14).

2 Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=LR1RuL208rY>>. Acesso em 10 julh. 2020.

A mãe fez questão de não apenas encaminhar seu relato, como também autorizar seu uso, por julgá-lo pertinente.

Figura 4: Portfólio produzido pela família, mamãe Patrícia e Maria Fernanda



Fonte: Acervo dos pesquisadores

Tanto as crianças como os pais podem direcionar os melhores caminhos no processo de ressignificar a escola de maneira global. Quando questionados sobre o que julgavam faltar nos portfólios de seus filhos relataram:

Relatos detalhados pelo professor sobre a aplicação das atividades; ensinar mais a desenhar, a pintar, a escrever; realizar atividades de portfólios em parceria com as famílias; realizar portfólios mais variados, com temáticas diferentes, além das histórias mostrarem a realidade urbana, as profissões, meios de comunicação, releituras de imagens, ou seja, diversificar; portfólios com poucas atividades e sem desafios, texturas, fotografias, relatórios coletivos ilustrados, tentativas de escrita; mais desenhos livres para que a criança se expresse sem interferências direcionadas; falta intervenção na escrita para refletir o próprio processo, intervenção nas pinturas para pintar os desenhos com as cores corretas, terminar atividades incompletas; e outros pais disseram estar completos e bem direcionados.

Quanto aos objetivos na folha do portfólio, 77% dos pais disseram que seus filhos alcançaram os objetivos propostos pelos professores e 23% afirmaram que não viram relação entre o que estava escrito e a realização da produção, ou seja, mostraram-se falhos, desconexos, em relação à atividade realizada. Além disso, faltou refletir sobre o processo e a retomada das atividades com intervenções. É urgente envolver as famílias, permitir que se responsabilizem pela formação ampla de seus filhos, sempre em uma relação permeada pelo diálogo e confiança, sendo coparticipativos. Silva, Pasuch e Silva (2012) reforçam essa afirmação:

Práticas educativas que valorizam a comunidade valorizam também a criança e colaboram para processos de construção de identidade positiva dela consigo mesma e com seu grupo. São práticas pautadas em princípios éticos, democráticos, comprometidas com a construção de subjetividades e sociabilidades, enfim, de novas formas de relações humanas (SILVA; PASUCH; SILVA, 2012, p. 160).

Em relação às fotografias 15,38% dos pais já ouviram falar delas e 84,62% não. Todos afirmaram que a prática é inovadora, importante, interessante, porque:

Serve de incentivo e permite à criança rever as atividades que fez quando pequena e depois quando adulta; tem a finalidade de mostrar a realidade; registrar momentos importantes e tudo que fazem por iniciativa deles é importante; a fotografia serve como arquivo real, relata o momento acontecido: ensaiando, escrevendo, registra o que as atividades escritas não dão conta de mostrar; seria um incentivo e recurso a mais, as crianças ficariam encantadas, porque é colorida e diferente; um histórico do desenvolvimento da criança; um arquivo completo; registrar os momentos ricos de informações; a prática por meio da fotografia é maravilhosa, é o registro visual que as práticas do portfólio não conseguem mostrar, mas a escola não tem recurso para isso; vê a aprendizagem, o que a criança consegue alcançar por si mesma; a criança se sente mais incentivada a estudar e as famílias ficam felizes; ajuda na memorização; mostra o aprendizado e por fim registra momentos especiais dele e seus colegas.

Todos os entrevistados ainda disseram que ajudariam a custear as fotografias, os CDs ou DVDs organizados pela escola com muito prazer, porque complementar o processo avaliativo dos filhos. Ressalta-se que as “[...] fotografias documentam o progresso de cada criança com o passar do tempo” (SHORES; GRACE, 2001, p. 54). Segundo os pais entrevistados:

Registra tudo que a escola realiza e ajuda a compreender melhor o trabalho da EI;

Serve de incentivo para a criança, mas há famílias que não podem arcar com os custos;

A família e a escola precisam se ajudar, estabelecer parcerias financeiras além de ser uma recordação para as famílias;

Ajuda a família a acompanhar o desenvolvimento da criança na escola;

É um passo importante, porque à medida que a criança cresce observa as ideias que tinha do passado;

É um direito do filho, pensa que é bom ter como lembrança do processo ensino-aprendizagem e o município precisa colaborar também com recursos;

Ajudará em tudo que for para melhorar o processo avaliativo do filho;

Registra os momentos mais importantes, norteia o trabalho do professor atual e do ano seguinte, registrando as vivências das crianças nesses espaços de aprendizagem;

Enriquece o processo avaliativo;

Seria muito bom para observar o desenvolvimento das várias atividades realizadas pela escola durante as aulas, mas há famílias que não tem condições financeiras;

Expressam as emoções, como a criança estava no momento da realização da atividade: se feliz, se triste, se estava gostando ou não. Mostraria o que não vê nas atividades normais de sala de aula;

Registra os eventos promovidos e vai à escola revê-los sempre.

Ao ouvir os principais colaboradores, estes destacam outros benefícios. Shores e Grace (2001) reafirmam as falas dos pais e complementam:

Os registros fotográficos fazem a criança lembrar o que ela já realizou; além disso, auxiliam (o professor) a relatar as atividades realizadas aos pais. As fotografias também possibilitam a preservação de evidências de projetos, como atividades em grupo ou trabalhos tridimensionais, os quais podem ser arquivados nos portfólios. [...] Os benefícios podem ser ainda maiores que isso, pois a fotografia é importante no processo de montagem dos portfólios por duas outras razões: ajudam (o professor) a praticar a observação; servem como estímulos para realizar registros escritos (SHORES; GRACE, 2001, p. 54-55).

Dentro dessa lógica de valorização das conquistas individuais o professor é elemento crucial. Suas ações pedagógicas flexíveis devem permear os caminhos dos educandos, que percorrem de forma diferente, entretanto, adquirem informações e sabedoria. Por isso, quanto mais se conhece o que ensina, maiores são as chances de ofertar novas formas de ensinar e aprender. É preciso sempre inovar, propor projetos modificadores das rotinas de sala de aula. A mesmice pode atrofiar o pensamento de professor e comprometer a eficácia da aprendizagem dos alunos que se acostumam com a rotina estabelecida.

Propor tarefas que suscitem diversas formas de representação do conhecimento (escrita, fala, expressão plástica, musical, linguagem cartográfica e outras), também contribui para a maior tomada de consciência pelo aprendiz das ideias em construção, porque exige novas possibilidades de reorganização de conhecimentos internalizados (HOFFMANN, 2011, p. 97).

No dilema de ressignificar a prática pedagógica avaliativa dentro das escolas, Hoffmann (2011) apresenta os portfólios como instrumentos mediadores de aprendizagens e que podem apontar novos rumos no processo de ensinar e aprender, ou seja, as plasticidades das ações aproximam da EI a realidade ao lúdico.

Segundo ela, os registros são importantes porque permitem o acompanhamento do aluno pelo professor de um ano para outro e refletem também como atuam no trabalho interdisciplinar. Nos portfólios, quando as atividades de sala são de qualidade, há uma riqueza de subjetividades e expressões individuais que encantam o bom professor.

Avaliar para promover necessita de professor persistente, que analisa, registra e seleciona em parceria com a criança o que é significativo para ela, do ponto de vista da mesma, do seu gosto e do seu jeito. A seleção é rica de significado e ao educador cabe a função de questionar sobre a escolha das atividades, escolher em parceria com a criança e dizer o porquê, sempre em um movimento de interação, reflexão, mediação, construção de ideias. Ouvir a criança para direcionar melhor o trabalho pedagógico.

Para Hoffmann (1999, p. 146), o processo avaliação é “Ação, movimento, provocação, na tentativa da reciprocidade intelectual entre os elementos da ação educativa. Professor e aluno [...] trocando ideias, reorganizando-as”. Não é a escolha pela escolha, pois a prática mecanizada não promove melhorias avaliativas. Precisa ser por compromisso de ensinar e aprender, de coletar, de escrever a opinião do aprendiz, de oportunizar melhorias na construção da avaliação ao mostrar o percurso de aprendizagem, que é único em cada aluno.

Portanto, avaliar crianças para Hoffmann (2012) exige dos educadores muita observação, reflexão, registros diários e doses enormes de sensibilidade. Defende que a avaliação deve acontecer pelo acompanhamento e pela promoção do desenvolvimento infantil.

A família deve estar em contato direto com os portfólios, não somente nas reuniões de pais, porque, se os portfólios direcionam e dão suporte para novas tomadas de decisões, eles devem estar sempre visíveis para que todos possam colaborar com as aprendizagens.

A escola representa o elemento imprescindível para a realização plena do desenvolvimento dos indivíduos (que vivem em sociedades escolarizadas) já que promove um modo mais sofisticado de analisar e generalizar os elementos da realidade: o pensamento conceitual (REGO, 1995, p. 104).

A escola não pode continuar abarcando toda a responsabilidade de formação. É função da escola ensinar, mas é dever da família acompanhar, sugerir e direcionar, em parceria, novas aprendizagens. Dividir responsabilidades e promover o desenvolvimento de habilidades nos desenhos, nas escritas, nas pinturas, enfim, a palavra parceria precisa ser compreendida para ser bem utilizada. A figura 5, da turma de 4 e 5 anos da professora Teodora, CEIM “Boa Vista”, possibilita compreender formas de inserir a família na seleção de atividades.

Figura 5: A mãe Daniele na coleta de atividades do filho Nicolás



Fonte: Acervo dos pesquisadores

Estabelecer diálogo e reflexões sobre a aprendizagem dos filhos é o caminho mais sábio na atualidade. Os poucos estudos na EI retratam, em uma análise mais profunda, a pouca importância dada a ela no país. Godoi (2010), quando discute sobre a EI no Brasil e o

processo de avaliação, ressalta que há poucas pesquisas sobre essa etapa educacional, “as pesquisas sobre avaliação, na sua maioria, são realizadas em escolas do ensino fundamental, médio e superior, portanto encontramos poucas referências e estudos que se preocupam com essa questão em relação à educação infantil” (GODOI, 2010, p. 11).

De acordo com Godoi (2010), a avaliação na educação tem por objetivo acompanhar as crianças de zero a seis anos de idade, confiando nas suas possibilidades e oportunizando a elas um ambiente acolhedor, desafiador, rico em aprendizagens significativas. Embora a LDB expresse nitidamente o objetivo de que não se pode reter ou reprovar as crianças na EI, os estudos dessa autora comprovam que há mecanismos excludentes e seletivos nessa etapa educativa. Revela pela realidade pesquisada, observada e analisada como se efetiva o processo avaliativo em sala de aula, e afirma que:

[...] a pré-escola acaba antecipando a escolarização e assumindo uma postura que se acredita ser a mais adequada para as nossas crianças, que viram alunos e acabam assumindo responsabilidades que não são próprias para sua idade. [...]. Assim, o respeito à diversidade, às diferenças, que é colocado várias vezes, não passa de um mero discurso [...] não é justo transferir responsabilidades e objetivos para a pré-escola que não lhe cabem, como, por exemplo, suprir as falhas do ensino fundamental ou de objetivos mais amplos, gerais e de ordem social, pois ela possui sua própria natureza e especificidade na realização do seu trabalho (GODOI, 2010, p. 45).

Godoi (2010) traz inúmeras reflexões, questionamentos, análises da prática avaliativa e sugestões de como trabalhar esse instrumento a favor da inclusão e do respeito às crianças de maneira em geral. E o grande mérito do seu trabalho está em revelar que a avaliação encontra-se presente em todos os momentos na escola, forma nas crianças hábitos, atitudes, valores, e sugere que é preciso tomar consciência da importância dessa prática para não incorporar o modelo controlador, classificatório e excludente ainda vigente no EF.

Colabora muito com as reflexões e a busca constante por melhorias na Educação, o Módulo I na Apresentação do Manual de Orientação Pedagógica - Brincadeiras e interações nas DCNEI, BRASIL (2012) ao ressaltar:

As propostas pedagógicas para a Educação Infantil deverão considerar que a criança, centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentido sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL, 2012, s.p.).

Nessa perspectiva de ensino e de aprendizagem é preciso rever a proposta pedagógica das escolas e propor a inserção de novas metodologias como a pedagogia de projetos, por exemplo, que tende a trilhar os caminhos das DCNEI, quando bem trabalhada.

Outro fator positivo é que, de acordo com o artigo 29 da Lei de Diretrizes e Bases (LDB), a EI integra o sistema de ensino como primeira etapa da educação básica, sendo necessário analisar e repensar as intencionalidades da Proposta Pedagógica. Ela precisa partir do local para o geral - essa flexibilidade permite a valorização das crianças e das comunidades da qual fazem parte.

Por isso, é urgente sim, que as crianças passem a integrar os contextos pedagógicos, tenham suas opiniões respeitadas e valorizadas e, com essa mudança de postura, aconteça a mediação da criança com ela mesma, com o mundo que a cerca, com o outro, com o saber culturalmente construído ao longo da história das civilizações, aprendendo a compartilhar, escolher e posicionar-se frente aos obstáculos da vida, uma vez que:

O desenvolvimento está intimamente relacionado ao contexto sociocultural em que a pessoa se insere e se processa de forma dinâmica (e dialética) através de rupturas e desequilíbrios provocadores de contínuas reorganizações por parte do indivíduo (REGO, 1995, p. 58).

A identidade cultural no processo de construção das identidades deve basear-se na ética, nas subjetividades dos sujeitos, na interação e na democratização das ações que geram integração nas escolas urbanas e rurais. Isso não quer dizer que só o local será explorado. É preciso ampliar as visões de mundo da criança, mostrar-lhes lugares diferentes, as vantagens, as desvantagens, dialogar com as diversas realidades. O que se comprova pelo trabalho da professora Andreia, da Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental (EMEIEF) “Patrimônio Altoé”, turma de 4 e 5 anos, figura 6.

Figura 6: Fotografias dos locais mais importantes da comunidade



Fonte: Acervo dos pesquisadores

Contextualizar a aprendizagem com base em elementos de sua realidade específica, envolver a curiosidade, o lúdico no processo de

ampliar vivências, adquirir informações relevantes para a formação pessoal, integrar as pessoas, valorizando-as na sua totalidade, entre outras, é função principal da escola, que deve ser implementada pela família e pela sociedade de maneira em geral, uma vez que se aprende o tempo todo e em qualquer situação e adversidade, bem como se apropriar das culturas, reorganizando o pensamento concreto para o abstrato.

Assim, é no cotidiano das escolas que as ações se efetivam; contar uma história conhecida pela maioria das crianças para depois aplicar o portfólio. As professoras Alice, Cleiva e Janaína, realizaram a integração de turmas para um momento especial, com avental e muitos fantoches coloridos da história Pinóquio, exemplificada pela figura 7.

Figura 7: Contadores de histórias, práticas para o portfólio



Fonte: Acervo dos pesquisadores

Esse compromisso é reforçado pelos objetivos que estão expressos nas DCNEI, que “reúnem princípios, fundamentos e procedimentos [...] para orientar as políticas públicas e a elaboração,

planejamento, execução e avaliação de propostas pedagógicas e curriculares de Educação Infantil" (BRASIL, 2010, p. 11). Elas ainda orientam que a avaliação não deve ter caráter excludente, de seleção, promoção ou classificação, deve servir para acompanhar o trabalho pedagógico e para avaliar o desenvolvimento das crianças, promovendo cada vez mais aprendizagens. Para tanto, precisa avaliar garantindo:

1. A observação crítica e criativa das atividades, das brincadeiras e interações das crianças no cotidiano;
2. Utilização de múltiplos registros realizados por adultos e crianças (relatórios, fotografias, desenhos, álbuns, entre outros.);
3. A continuidade dos processos de aprendizagens por meio da criação de estratégias adequadas aos diferentes momentos de transição vividos pela criança [...];
4. Documentação específica que permita às famílias conhecer o trabalho da instituição junto às crianças e os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança na Educação Infantil (BRASIL, 2010, p. 29).

Assim, há diversas recomendações, documentos e teóricos que fundamentam a avaliação e, conseqüentemente, a prática pedagógica. Contudo, a carência existente é saber como lidar com tudo isso no dia a dia, constituindo-se em um desafio nas e para as práticas docentes. Rego (1995) destaca:

A relação entre ensino e aprendizagem é um fenômeno complexo, pois diversos fatores de ordem social, política e econômica interferem na dinâmica da sala de aula, isto porque a escola não é uma instituição independente, está inserida na trama do tecido social. Desse modo, as interações estabelecidas na escola revelam múltiplas facetas do contexto mais amplo em que o ensino se insere (REGO, 1995, p. 105).

Além disso, por mais que se filtrem os conteúdos a serem trabalhados, sempre na escola há uma sobrecarga de situações “aparentemente importantes” que atropelam o fazer diário. São muitos os conteúdos para se trabalhar, às vezes, a quantidade pode suplantar a qualidade se escola e professor não direcionarem essas situações.



5

IMPORTÂNCIA DOS PORTFÓLIOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL:

práticas
que transformam

A EI é a primeira etapa da educação básica, sendo ofertada no município de Jaguaré para crianças de 1 a 5 anos de idade, observando a data base de 31 de março do ano em que ocorre a matrícula, de acordo com a Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009, que fixa as DCNEI (BRASIL, 2010).

Esse direito de matrícula fica 100% garantido para crianças de 4 e 5 anos. Se em uma escola não há vaga, prontamente a família é encaminhada para a escola mais próxima de sua residência. A SEMEC em parceria com as unidades escolares possibilita a agilidade no processo de garantia desse direito.

Quanto às crianças de creche de 1 a 3 anos, não há como ofertar vagas para todas, havendo matrículas limitadas por ordem de procura e chegada em dias preestabelecidos. Nas EMEIEF, devido ao transporte escolar, somente são matriculadas crianças de 4 e 5 anos. Na zona urbana e rural, nos CEIM há a oferta de turmas de 1 e 2 anos e turmas específicas também de 3 anos.

O Governo Federal vem firmando parcerias com o município, os PRÓ-INFÂNCIA, em que os recursos destinam-se à construção e aquisição de equipamentos e mobiliário para creches e pré-escolas públicas de EI, a fim de garantir cada vez mais esse direito às famílias e seus filhos.

De acordo ainda com as DCNEI (BRASIL, 2010), as unidades de EI devem criar mecanismos para acompanhar e avaliar o desenvolvimento das crianças, porém sem o objetivo de classificação, promoção ou seleção. Assim, destaca que as escolas, pais e crianças devem utilizar muitos registros, os quais podem ser relatórios, fotografias, desenhos, álbuns, entre outros. Isso possibilita conhecer o trabalho das instituições junto às crianças e suas famílias e os processos de desenvolvimento da aprendizagem.

A professora Vanusa, regente do CEIM “Barra Seca”, ao aplicar o portfólio realiza intervenções orais e questionamentos sobre o processo de escrita e de ilustração, interagindo com sua turma de 5 anos, como ilustrado pela figura 8.

Figura 8: Portfólio coletivo com intervenções orais e questionamentos

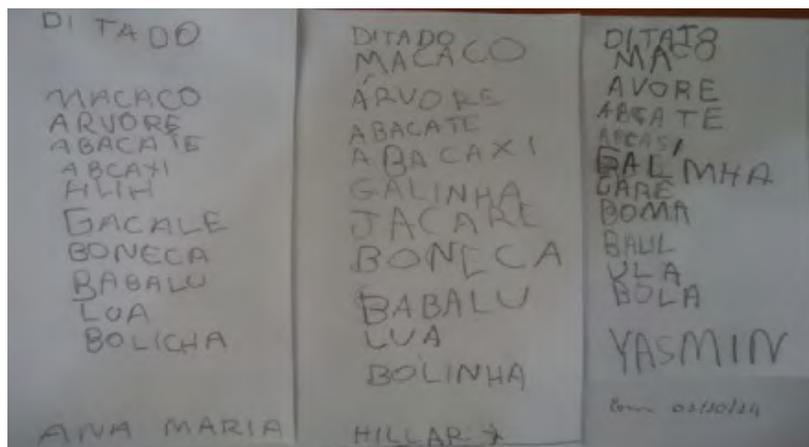


Fonte: Acervo dos pesquisadores

Pensar em modificar os portfólios já existentes demonstra a busca por novas ideias, que não necessariamente devem estar ligadas ao desenho e às pinturas. As amostras de escrita devem aparecer de diversas maneiras para garantir a diversidade de sentimentos e pensamentos e o estágio de desenvolvimento em que se encontra. Assim, é fundamental que o professor possa variar nas produções, contemplando a diversidade de textos, que vão desde a escrita do nome próprio e de pequenos textos às listas, entre outros. O importante é oportunizar atividades de leitura e escrita, como fez a professora Rosimar, do CEIM “Água Limpa”, turma de 5 anos, como mostra a figura 9.

Os ditados são atividades importantes para o escritor em formação, porque demonstram à criança as conexões tanto entre a experiência e a narrativa como entre a linguagem oral e a escrita. Eles representam um interessante tipo de amostra de trabalho por revelarem a habilidade da criança em usar a linguagem expressiva (SHORES; GRACE, 2001, p. 51).

Figura 9: Ditado de palavras



Fonte: Acervo dos pesquisadores

Essa é apenas uma forma de organização. O professor em sala pode descobrir quais são as formas mais prazerosas e eficazes de explorar a leitura e a escrita com e para a turma. Pode-se alternar com produções coletivas e individuais, mas não deixar de utilizar essas atividades nas práticas cotidianas.

The background is a vibrant yellow surface covered with various handprints in shades of orange, red, and brown. In the top-left corner, there are several small glass jars containing different colored pigments or paints. Along the left edge, there are several colored pencils in shades of blue, green, and purple. The overall composition is artistic and creative, suggesting a focus on learning and personal growth.

6

**CONQUISTAS
NA APLICAÇÃO
DOS PORTFÓLIOS:**
experiências
para a vida

No município de Jaguaré, as conquistas foram gradativas, o fazer, o refazer e a reflexão do fazer colaboraram para a reelaboração nos últimos 5 anos de atividades avaliativas que pudessem garantir cada vez mais a qualidade na ação educativa.

Em debates e conversas frequentes, as professoras sugeriram que a ficha descritiva fosse repensada e dividida em três momentos avaliativos: período de adaptação, 1º e 2º semestres, acompanhadas e assinadas pelos pais e professores.

Foi uma conquista importante porque os profissionais da educação conseguiam pontuar melhor os avanços dos aprendizes, o desgaste do profissional era menor, a qualidade dos registros avaliativos mais concisos, processuais e as intervenções mais consistentes.

Para melhorar o processo surgiu como mais uma proposta de avaliação: o portfólio, uma vez que o município já utilizava as fichas descritivas por trimestre. Cada escola passou a organizá-los de forma que garantissem aprendizagens eficazes e significativas. O processo de organização dos portfólios também garantiu reflexões sobre qual atividade seria a melhor para mostrar a evolução e a construção do conhecimento pela criança.

[...] a avaliação por portfólios é um processo de inovação e de adaptação em que professores e demais profissionais da educação testam e revisam novas técnicas. Através do processo, os professores tornam-se mais criteriosos e habilidosos, enquanto as crianças aprendem com mais eficiência e os pais se envolvem mais no desenvolvimento de seus filhos (SHORES; GRACE, 2001, p. 15).

Em estudos, gestores e pedagogos das escolas, em parceria com a SEMEC, refletiram e analisaram as produções dos portfólios, destacando os aspectos positivos e os pontos importantes a serem melhorados, repensados pelas próprias escolas. Motivados pelas reflexões sobre as produções dos portfólios, resolveram

sugerir mudanças importantes na organização, que passam pela implementação da capa, mais elaborada e direcionada, aos objetivos gerais, justificativa, índices, entre outros.

Houve também a unificação de estrutura, porque os objetivos eram organizados de formas diferentes. Em decorrência da grande mobilidade por meio de transferência de matrículas também surgiu a necessidade da unificação dos objetivos e dos recursos materiais a serem utilizados em uma folha, na qual o aluno faria sua produção textual.

É preciso destacar que, a princípio, os professores utilizavam e ainda utilizam diversos gêneros textuais ao aplicar esse instrumento avaliativo: letras de músicas, poemas, parlendas, histórias, cantigas, quadrinhas, relatórios de passeios pedagógicos, atividades específicas relacionadas aos temas geradores. A criança tem a oportunidade de aprender várias tipologias textuais, o que enriquece o seu conhecimento linguístico e alarga o conhecimento de mundo.

É importante disponibilizar todo tipo de texto aos educandos, entretanto há que se considerar que as histórias, quando bem selecionadas pelas crianças e a professora, como métodos de produção diferenciadas, podem ser estratégias facilitadoras no processo de produção, mas é necessário cautela, para evitar atividades enfadonhas, que pouco colaboram para avanços e para a produção de conhecimentos. O portfólio não deve se tornar uma insistente repetição com a finalidade de mostrar as mesmas características, os mesmos desenhos e, por fim, destacar o que aprendeu.

A maioria dos programas de creche e de pré-escola oferecem oportunidades para que as crianças criem seus desenhos e outros trabalhos artísticos. As amostras de seus trabalhos são itens óbvios para um portfólio de educação infantil. Crianças de 1ª série, muitas vezes, têm poucas chances de criar trabalhos originais, o que é muito lamentável (SHORES; GRACE, 2001, p. 47).

A integração de turmas no CEIM “Dom Bosco”, com a história “A galinha dos ovos de ouro” da autora Ruth Rocha, é um momento de reflexão, de conscientização do cuidado que se deve ter com os animais e momento de construção de valores. As histórias, assim, passaram a ser o elemento direcionador de algumas escolas, ou seja, portfólios somente com histórias. A professora Maria Aparecida, com material concreto, tornou-se a contadora de história para o turno da tarde, como ilustrado na figura 10. O trabalho dos contadores é muito significativo para as crianças.

Figura 10: O momento mágico dos contadores de histórias



Fonte: Acervo dos pesquisadores

É preciso considerar a riqueza que se descobre por meio de portfólios como avaliação formativa quando bem elaborados e aplicados, com métodos claros e objetivos, pois permitem acompanhar o progresso individual de cada criança. Além disso, ao mesmo tempo refletem a eficiência de sua prática, ou seja, avaliam o trabalho do professor, da escola, e de todos os envolvidos no processo de aprendizagem.

Destaca-se que há diversas formas relacionadas à utilização de portfólios, principalmente na EI. No município, eles são aplicados em dia específico, de acordo com os critérios das professoras, no início, meio ou fim de cada mês. Todo o portfólio é diagnóstico, pois o educador está sempre intervindo, preferencialmente com práticas pedagógicas que promovam a aprendizagem e há sempre uma motivação antes da aplicação, que pode ser maior ou menor em decorrência das idades e perfis das turmas nos contextos educativos.

A atividade do portfólio é trabalhada ao longo de quatro dias. Todos os dias retomo na roda de conversa, o gráfico coletivo e a história contada com diversos instrumentos; fantoche, dramatização, vídeo e literatura. Na atividade do portfólio trabalho, além do tema contextualizado, pois procuro saber das crianças o seu conhecimento prévio. Desenvolvo várias atividades e brincadeiras lúdicas e por fim o registro na folha. Uma das preocupações é aproveitar o registro para observar o desenvolvimento do educando e ajudá-lo a avançar nesse estágio. Ressalto que as intervenções não são realizadas apenas durante ou com base no portfólio. Todas as atividades diárias são exploradas e têm o objetivo de trabalhar o aluno para avançar em seu desenvolvimento. Elas são realizadas pelo próprio aluno com a intervenção da professora. (Depoimento escrito da professora Cleudonice Bravin Canal Dassiê, turma de 3 anos, do CEIM "Luz do Futuro").

Com esta pesquisa verificou-se que há um descontentamento referente à aplicação dos portfólios da forma comumente utilizada. Há os que reclamam que a prática de aplicação individual não colabora para a autonomia da criança; que o longo tempo de aplicação acaba deixando as crianças ociosas; que o trabalho poderia ser realizado por meio de projetos mais interessantes com base nas necessidades individuais das turmas, entre outros.

Os questionários aplicados aos sessenta e seis (66) regentes de sala para saber quanto tempo gastam para aplicar os portfólios comprovaram que existe a necessidade de refletir e mudar. Os dados

comprovaram que 7,58 % gastam um dia; 27,28 % gastam dois dias; 533% gastam três dias; 4,54% gastam quatro dias e 3,02 gastam cinco dias. As formas de aplicação dos portfólios são variadas e as metodologias para alcançar os objetivos bem selecionadas e diversificadas, contudo, vem gerando desmotivação e angústias.

A pesquisa revelou um ponto que é de extrema importância — ouvir as professoras, pois elas possuem uma imensa gama de conhecimentos, mas, às vezes, carecem de momentos de discussões, reflexões e debates para que mudanças ocorram nas construções pedagógicas, sendo necessário oportunizar mais apoio e autonomia para novas formas de documentar, sem querer unificar ou padronizar.

Na prática, muitos professores trabalham os portfólios nos agrupamentos produtivos e enumeram as vantagens desse processo de interação, o que pode ser muito mais enriquecido se for pautado na iniciativa, na imaginação, no jeito próprio da criança expressar seus pontos de vista.

Ao avaliar, nos envolvemos por inteiro, ‘de corpo e alma’, uma vez que nosso olhar avaliativo é sempre interpretativo, subjetivo. Por essa razão, é necessário abrir espaço para essa discussão, dar oportunidade aos professores e profissionais da educação de expressarem suas opiniões, suas histórias de escolarização, suas convicções a respeito do avaliar. Esse tempo de estudo, de reflexão e discussão, entre os diferentes profissionais de uma instituição, significará uma base sólida e persistente para as inovações (HOFFMANN, 2012, p. 146).

A professora do CEIM “Dom Bosco”, Benildes, da turma de 4 anos diz que “A interação entre as crianças é fator colaborador para o desenvolvimento de habilidades e autoconfiança, aprendem na interação com os colegas.”, e a professora Regina, turma de 3 e 4 anos complementa afirmando que “Os agrupamentos produtivos favorecem a troca de experiência entre os colegas; os objetivos são variados: fases iguais de conhecimentos, fases diferentes, sendo importante misturar as crianças”.

As fotografias seguintes são representativas das diversas formas e acompanhamento na aplicação das atividades: A professora Gleice acompanhando a tentativa de escrita de sua turma de 5 anos do CEIM “Água Limpa” e a professora Elieide, turma de 4 anos, do CEIM “Dom Bosco”, realizando coletivamente a ilustração da poesia: Gentileza é uma beleza. Os processos descritos são ilustrados pela figura 11.

Figura 11: Aplicação coletiva com tentativa de escrita individual



Fonte: Acervo dos pesquisadores

As professoras Patrícia e Simoni, das turmas de 5 anos, do CEIM “Dom Bosco”, figura 12, realizaram a aplicação coletiva e as tentativas de escritas em grupos de 3 a 8 crianças. Não há uma regra fixa, depende dos objetivos a serem alcançados. A preocupação é sempre com os bons resultados nos portfólios.

Figura 12: Aplicação coletiva, tentativa de escrita com 3 a 8 crianças



Fonte: Acervo dos pesquisadores

As mudanças na prática pedagógica envolvem diretamente as professoras. São elas e as crianças as protagonistas das ações. A motivação é elemento central para que elas possam remodelar e teorizar suas ações pedagógicas, possibilitando, assim, um ambiente de aperfeiçoamento das habilidades, das competências e da formação da personalidade humana.

As professoras Elisângela e Damiani também acompanham a realização da atividade do portfólio pela criança, que é feita de dois em dois meses, de forma individual ou em dupla (figura 13). É o que já conseguem produzir somente na interação dos comandos e reflexões das professoras. Os portfólios de creche demonstram, atualmente, muito mais o fazer da criança.

Figura 13: Aplicação do portfólio na creche - individual ou em dupla



Fonte: Acervo dos pesquisadores

Por isso, é preciso direcionar estratégias, avaliar a qualidade daquilo que se pretende alcançar e pensar em maneiras possíveis de melhorar a aprendizagem. O aperfeiçoamento decorre também das reflexões constantes relacionadas às elaborações dos objetivos específicos na folha de aplicação dos portfólios.

Pela síntese do questionário notam-se os anseios, as incertezas e as conquistas das professoras em relação aos objetivos específicos porque 33,34% não têm dúvida, 16,66% têm dúvida e 50% têm dúvidas às vezes. Apresentaram também sugestões para 2015: 11 professoras sugeriram formação continuada na própria escola; 24 delas formação continuada para a EI na SEMEC e 4 apenas formação continuada em planejamentos coletivos organizados pela SEMEC.

As que não têm dúvidas ou as têm às vezes, no total 55, procuram saná-las por meio da orientação das tabelas dos verbos disponibilizada pela pesquisadora desde março de 2014, pesquisam

na internet, buscam orientações com as pedagogas, as diretoras, trocam ideias com colegas e as elaboram em grupo. Isso é um bom começo para melhorar práticas de qualidade em atendimento às diferentes necessidades educativas.

As crianças criam, pintam seus desenhos, contextualizam com os cenários, escrevem seu nome, colam, recortam, entre outros. Tudo depende dos objetivos específicos selecionados pela professora para alcançar naquela atividade de portfólio. Estes refletem o que elas já sabem e direcionam o que ainda elas precisam aprender, em uma perspectiva sempre de práticas para a diversidade.

Na apreciação para a coleta de atividade a professora e a criança interagem, promovendo dessa forma, momentos em que as crianças veem tudo que produziram de conhecimentos e selecionam o que julgam mais importantes para compor seus portfólios, justificando suas escolhas. Esse processo é fundamental na produção de significados e consolidação dos conhecimentos adquiridos, oportunidade importante no processo avaliativo. A professora Maria Luzia, turma de 5 anos, da EMEIEF “São João do Estivado”, está realizando a coleta e os registros escritos, conforme ilustrado pela figura 14.

Figura 14: Apreciação e coleta de atividades para o portfólio pela turma



Fonte: Acervo dos pesquisadores

A professora valoriza cada conquista do estudante, percebe que cada uma delas tem um jeito individual de se expressar e aprender, e que não são iguais os caminhos pelas quais passam. O necessário e imprescindível é que adquiram cada vez mais conhecimentos e interajam nesse processo na busca da autonomia e da reflexão constantes de sua produção. A professora também anota na atividade coletada o porquê da escolha, registrando a lápis essa justificativa tão imprescindível, que se aprimora com a prática diária. O educador é muito importante nas novas conquistas. É ele que dá brilho e vida às inovações. Comprova a afirmação o depoimento abaixo.

Ao pedir para que as crianças escolhessem atividades que realizaram durante o dia a dia para pôr nos portfólios, possibilitei que os mesmos exercitassem suas autonomias, porque os documentos são dos alunos e para os alunos e eles devem participar dessa escolha. Até assimilar as

informações que recebi da pesquisadora não me dava conta da importância que é o aluno se sentir parte do documento e enquanto professora percebi que ao preparar uma atividade me tornei mais criteriosa e preocupada com a estrutura da mesma e assim melhorou meu trabalho e o aprendizado dos meus alunos (Depoimento escrito da professora Ranieli Morello Lima, turma de 5 anos, EMEIEF “Giral”).

As atividades precisam ser repensadas. O professor precisa refletir sempre: Qual (is) objetivo(s) pretende alcançar? A atividade pensada colaborará para desenvolver o que previu? Como aplicá-las de maneira mais eficaz? Ela garante aprendizagem de todos ou somente dos que sabem mais? De que maneira posso envolver as crianças? E as famílias? Refletir sempre torna o professor consciente de seu papel em sala de aula e melhora o desempenho dos alunos.

Para Peralta (apud SILVA; ROSSETTI-FERREIRA, 2000), as novas exigências que se apresentam na EI, na América latina como um todo, requerem um educador que seja capaz de criar modalidades curriculares e promover o autoestudo e a avaliação permanente dos avanços e das limitações de sua prática.

Também se deve considerar que a EI necessita de investimentos e de recursos financeiros para inovar, o que colabora para promover a igualdade social. Valorizar o professor significa reconhecê-lo como importante na construção de uma nação mais justa e igualitária e é urgente salários dignos que, além de melhorar a autoestima, resultam na qualidade do ensino.

É preciso ousar, não ter medo de fazer o diferente. O portfólio, então, passa a ser o instrumento que permite observar o aluno, a capacidade de resolver problemas e o desenvolvimento de competências específicas, além de fornecer uma série de outras informações sobre os conhecimentos e atitudes, objetivos da proposta curricular, enfim, colabora para mostrar o jeito próprio de aprender e as peculiaridades de cada criança nas diversas culturas na qual estão inseridas.

Um sujeito que realiza uma atividade organizadora na sua interação com o mundo, capaz inclusive de renovar a própria cultura. Parte do pressuposto de que as características de cada indivíduo vão sendo formadas a partir da constante interação com o meio, entendido como meio físico e social, que inclui as dimensões interpessoal e cultural. Nesse processo, o indivíduo ao mesmo tempo em que internaliza as formas culturais, as transforma e intervém em seu meio. É, portanto na relação dialética com o mundo que o sujeito se constitui e se liberta (REGO, 1995, p. 94).

Há uma relação dialética entre o currículo e o portfólio. Na EI, por meio da observação, das interações, das conversas e atividades realizadas diariamente, as crianças revelam muito do que já sabem e o que pensam sobre as coisas que as rodeiam. A criança relata os pontos mais importantes em cada atividade diária que, a partir de 2014 com a pesquisa-ação compôs o portfólio, para ampliá-lo.

Durante o trabalho na escolha das atividades a professora e a pesquisadora foram aos poucos selecionando com cada criança as atividades. O que perceberam ao final foi que, mesmo em mesas distantes, os alunos acabaram escolhendo as mesmas atividades, porém com justificativas diferentes. A análise do trabalho de coletas permite afirmar que o processo é muito reflexivo e rico, gera desenvolvimento na linguagem oral, desinibe, amplia o vocabulário e faz a criança pensar. Isto é, quando a criança responde “Porque sim”, a professora logo questiona e insiste na pergunta até obter uma resposta mais elaborada (figura 15).

Figura 15: Ouvir a crianças nas escolhas, processo de autonomia



Fonte: Acervo dos pesquisadores

A escolha da atividade para incluir no portfólio foi um momento em que pude perceber a autonomia da criança em expressar sua própria identidade e o motivo pelo qual gostou de realizar aquela atividade, pois a maioria dos alunos escolheram atividades relacionadas à sua identidade (Depoimento escrito da professora Náudia Candida Altoé Thomaz, em 09/04/2014, CEIM "Fátima").

As atividades diárias direcionam o fazer pedagógico, por ela também o professor avalia, seleciona momentos divertidos e significativos de aprendizagens. As autoras Shores e Grace (2001) apontam o processo de montagem de portfólio em dez passos, contudo, as escolas devem sempre analisar quais são os mais viáveis no contexto no qual estão inseridas, e os que facilitarão o processo de avaliação processual e formativa.

1. Estabelecer uma Política para o Portfólio
2. Coletar Amostra de Trabalhos
3. Tirar Fotografias
4. Conduzir Consultas nos Diários de Aprendizagem
5. Conduzir entrevistas
6. Realizar Registros Sistemáticos
7. Realizar Registros de Casos
8. Preparar Relatórios Narrativos
9. Conduzir Reuniões de Análise de Portfólios em Três Vias
10. Usar Portfólios em Situações de Transição (SHORES; GRACE, 2001, p. 16).

Nas escolas de EI, alguns passos já são realizados com muita qualidade, entre eles destacam-se: mostras de trabalhos e apresentações diversas pelos educandos, preparação de relatórios, reuniões para apreciação e análise dos mesmos, e o uso da fotografia, a fim de mostrar aos pais a riqueza do trabalho na EI, capturando detalhes da vida em sala de aula, e as coletas de atividades pela criança e professor, entre outros.

A professora Tania, CEIM “Água Limpa”, turma de 3 anos, na rotina que realiza diariamente ensina o alfabeto e as quantidades pelos próprios nomes das crianças quando faz a chamada. O portfólio aparece como o resultado desse trabalho, que vai sendo aperfeiçoado à medida que a criança se desenvolve, porque na prática as crianças demonstram saber muito.

Assim, na realização das coletas todos queriam participar ao mesmo tempo, dizer os motivos das escolhas, rever o que produziram. Essa prática exige paciência, pois ouvir o outro exige compreendê-lo em sua magnitude, o que muitas vezes extrapola o que está representado no papel. A figura 16 demonstra esses resultados.

Figura 16: Coleta de atividade para a ampliação do portfólio



Fonte: Acervo dos pesquisadores

Ampliar o portfólio significa rever as posturas pedagógicas com olhar atento e reflexivo. Hoffmann (2012) reforça que:

O olhar avaliativo não é apenas sobre as crianças, mas sobre elas no âmbito da instituição com todas as variáveis que essa contempla. Estende-se, portanto, às relações que se estabelecem nesse ambiente, devendo incidir sobre as interações criança/criança, adulto/criança, ou seja, sobre a dinâmica das relações no espaço pedagógico (HOFFMANN, 2012, p. 30).

O desejo de mudanças é percebível porque existem outras maneiras de excelência pedagógica. Os projetos são bons exemplos, mas necessitam ser direcionados e mais intensos. Segundo Barbosa e Horn (2008), a organização de projetos também se constitui em trabalhos riquíssimos porque considera as crianças, os pais e o professor como protagonistas, construindo assim uma comunidade de aprendizagem. E sua utilização permite aos educadores ofertar uma multiplicidade de desafios, reinventar e dinamizar o fazer pedagógico, criar espaços inusitados, criativos, participativos, enfim, há inúmeras possibilidades de melhorar a qualidade educacional e os processos avaliativos. Helm e Beneke ainda acrescentam que:

Os projetos oferecem fontes variadas e ricas de documentação. Quando as crianças estão altamente envolvidas e motivadas, seu trabalho recebe uma carga maior de significação. Os projetos também propiciam a possibilidade de implementação de habilidades acadêmicas que as crianças estejam aprendendo em outras áreas do currículo (HELM e BENEKE, 2005, p. 146).

Eles podem oferecer sugestões para a montagem de portfólios mais eficazes, com aprendizagens múltiplas e ricas que documentarão da mesma forma os avanços das crianças, e ainda integram mais facilmente as famílias.



7

**PRÁTICAS
NA PRODUÇÃO
DE PORTFÓLIOS:**
desafios
em sala de aula

O grande desafio é organizar portfólios com crianças de um e dois anos de idade, pois muitas sequer conseguem segurar o lápis. Com o objetivo de amenizar a angústia das professoras nessas turmas, pensou-se na aplicação de apenas 5 amostras escritas de portfólio com objetivos específicos a serem alcançados e sem muita interferência do professor, apenas pelos comandos orais.

Nas amostras estariam o que as crianças conseguem fazer por si mesmas, tais como desenhar, pintar, rasgar papéis e colar, sem necessidade de a professora pegar na mão ou realizar atividades muitas vezes mecânicas que pouco colaboram para desenvolver a coordenação motora, os aspectos cognitivos, afetivos, sociais, entre outros.

Pensar atividades para crianças muito pequenas exige conhecer as características da turma, seus gostos e seus interesses. Ao se basear em situações concretas e interessantes, os resultados são mais expressivos porque o professor conta com muitas informações pertencentes à realidade concreta.

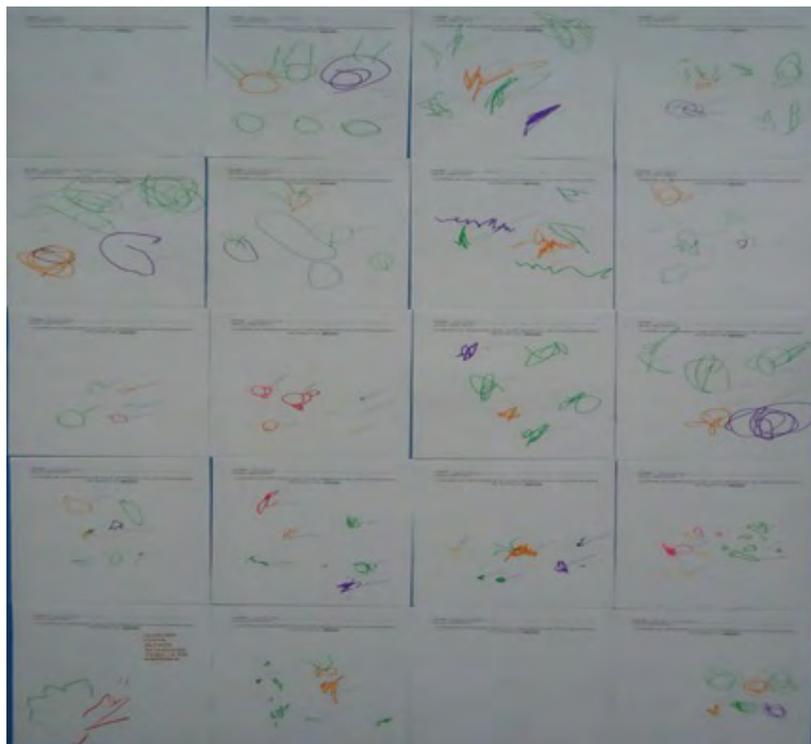
Nessa fase, as crianças se interessam por tudo aquilo que podem tocar, degustar, explorar, etc. Depoimentos simples reforçam que os conteúdos precisam ser selecionados e é preciso escolher bem quais as estratégias a serem utilizadas para que a criança se aproprie cada vez mais do conhecimento.

É preciso também favorecer e permitir que tenham contato com o papel: rabiscar, desenhar, explorá-lo ao máximo, pois é no contato desde cedo que se promove o gosto pela leitura e escrita. O relato e a figura 17 comprovam essa prática.

Abordando o tema alimentação saudável levei os alunos em uma horta localizada no mesmo bairro em que a escola está inserida, a escola do MEPES, onde observamos os diversos tipos de legumes e verduras cultivados sem agrotóxico. Ao retornarmos para o CEIM apliquei com os mesmos a atividade, onde eles iriam desenhar as verduras e os legumes que

observaram na horta. Observei que ao desenhar as crianças se preocupavam em usar as cores adequadas a cada alimento e o prazer em realizá-las. Além disso, possibilitei uma pequena experiência das verduras e saladas diversas em sala de aula, utilizando os alimentos colhidos (Relato escrito da professora Elisângela Moreto Costa em 29/06/2014, do CEIM “Boa Vista”, turma de 1 e 2 anos).

Figura 17: Oba! Visita na horta! Que delícia!



Fonte: Acervo dos pesquisadores

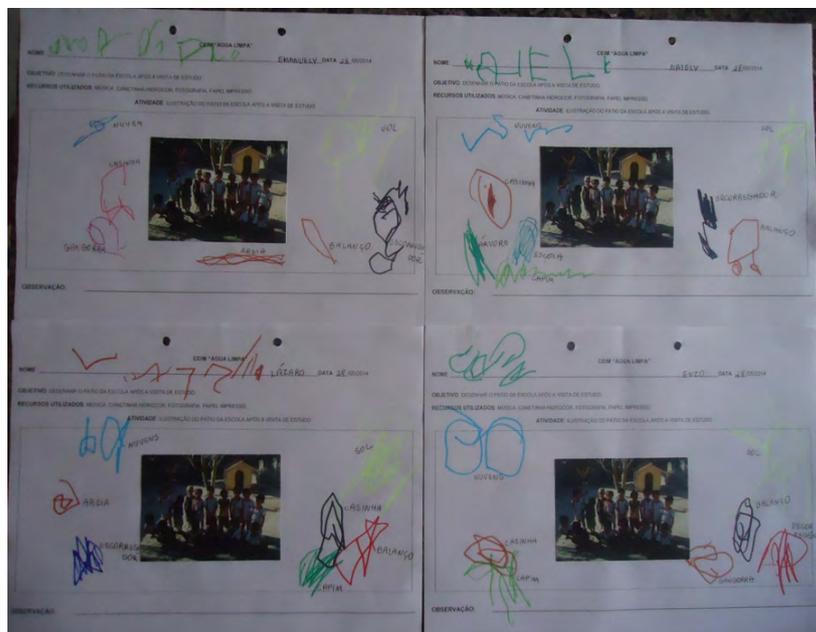
Outra estratégia é a prática com a fotografia, que é utilizada nos portfólios da creche turma de 2 e 3 anos. Escolher maneiras de envolver as crianças com mais eficácia nos diversos contextos e nas

diversas aprendizagens faz-se necessário, mas a tarefa não é simples, é necessário comprometimento pedagógico expressivo do profissional.

Ele direciona, ensina e organiza os passos para que os resultados sejam satisfatórios para ele, as crianças e as famílias. Usar e contextualizar as fotografias é momento prazeroso para os educandos e a professora relata com satisfação os avanços de cada um e o que precisa aprender ainda.

Os rabiscos são cheios de significados, é possível perceber que evoluíram para o rabisco com controle. Tudo ali representado é desenhado pela criança e passa a ser altamente importante. A criança na fotografia torna-se centro (figura 18), como afirma a professora Maria Deucineia, turma de 2 e 3 anos, CEIM “Água Limpa”.

Figura 18: Uso das fotografias nos portfólios de creche



Fonte: Acervo dos pesquisadores

A criatividade da professora e a motivação pessoal são facilitadoras do processo ensino-aprendizagem. Fazer a chamada com as fotografias da criança é bastante concreto e elas gostam de se ver representadas ali, além também de ver os colegas.

O processo avaliativo é reflexivo por natureza e alicerce do fazer pedagógico consciente. Dá-se pela abertura dos professores ao entendimento das crianças com quem convivem, pelo aprofundamento teórico que nutre a sua curiosidade sobre elas, pela postura mediadora (provocativa e desafiadora) que impulsiona a ação educativa (HOFFMANN, 2012, p. 46).

Uma prática simples, divertida e prazerosa para as crianças como fazer a chamada todos os dias serve de estímulo para outras atividades durante o ano letivo, tais como: explorar as características de cada uma, respeitar as diferenças, explorar formatos, cores, entre outros. Só é preciso refletir a prática e inovar e foi o que fizeram as professoras Rosângela e Elizabete na turma integral de 1 e 2 anos do CEIM “N.S. da Penha”. As rotinas cristalizadas e longas emperram as novidades e comprometem a qualidade educativa, torná-las flexíveis e criativas melhora o desempenho escolar.

As crianças gostam de tudo, principalmente do que é diferente. Assim, quando as professoras Solange e Elza utilizam a tinta guache em sala de aula, elas trazem uma motivação a mais para as atividades contextualizadas, porque esse recurso encanta a criança com as cores, o manuseio dos vidros de plástico, o uso da mão ou do dedo para fazer a atividade, então, experimentar se torna prazeroso, como na figura 19.

Figura 19: Uso da tinta guache como elemento motivador concreto



Fonte: Acervo dos pesquisadores

Atividades concretas, visuais e diversificadas possibilitam às crianças menores ampliar o repertório de significados. Essas professoras trabalham em escolas diferentes, uma na zona urbana e a outra na zona rural, todavia sempre utilizam esse recurso para implementar suas aulas e seus portfólios.

Nas turmas de alunos com três anos de idade, a situação é um pouco mais tranquila, as professoras conseguem aplicar os portfólios em um espaço de tempo mais longo; as crianças estão mais independentes, muitas já estudaram, outras não, porém o processo é menos angustiante. Mas mesmo assim exige metodologias diferenciadas, exaustivo empenho e, às vezes, até mais de 5 dias na aplicação.

O rendimento do aluno é mais visível, portanto, a professora se angustia menos quando vê as produções, porque já percebeu que o resultado do trabalho reflete o seu desempenho. Geralmente a professora trabalha individualmente (figura 20), e diz:

O portfólio é importante e tem a função de acompanhar o desenvolvimento da criança e a partir das informações observadas, realizar as intervenções necessárias (Depoimento escrito da professora Evane, turma de 3 anos do CEIM “Fátima”).

Figura 20: Aplicação do portfólio individual na turma de 3 anos



Fonte: Acervo dos pesquisadores

As crianças com Necessidades Educativas Especiais (NEE) também realizam atividades em folhas para o portfólio com a ajuda da professora, contudo, o que mais documenta as atividades diárias delas são as fotografias, práticas comuns e essenciais, e que tem a função de mostrar aos pais o desenvolvimento e possibilitar um acompanhamento mais detalhado do ato educativo.

Por essa prática, a professora Graciara mostra os avanços, as práticas pedagógicas de estimulação e integração e a interação

com os colegas de sala e da escola como um todo. A metonímia da ação está em fotografar a prática para documentá-la, ato realizado pela pesquisadora (figura 21):

Figura 21: Práticas para a diversidade



Fonte: Acervo dos pesquisadores

Para isso, o professor precisa da parceria com as famílias, uma vez que a avaliação é processual e mediadora. Quando elas acompanham os momentos avaliativos com mais frequência, colaborando com relatos sobre as crianças, fornecem subsídios concretos aos professores, e a relação dialógica necessária para o bom desenvolvimento dos educandos estará em harmonia e todos os envolvidos no processo educativo trabalharão pela qualidade educativa. Essas trocas de informações proporcionarão mais segurança para ambos: família e escola.

A avaliação mediadora se desenvolve em benefício ao educando e dá-se fundamentalmente pela proximidade entre quem educa e quem é educado. Pela curiosidade em conhecer a quem educa

e conhecendo, a descoberta de si próprio. Conhecimento das possibilidades dos educandos de contínuo vir a ser, desde que lhes sejam oferecidas as oportunidades de viver muitas e desafiadoras situações de vida, desde que se confie neles diante dos desafios que lhe oportunizamos (HOFFMANN, 1999, p. 189).

Baseado em estudos, em livros, periódicos, artigos científicos etc., outras sugestões foram incorporadas aos portfólios, tais como as fotografias que ampliam o poder de avaliar com maior eficácia porque colaboram com a prática da observação e ainda se tornam estímulos para os registros escritos do professor. Os CDs e DVDs foram alternativas encontradas na parceria com as famílias, já que não foi possível estabelecer o custeio da fotografia impressa para o ano em curso.

Fotografar é uma ótima sugestão para superar o desafio no trabalho com a creche e em geral com todas as idades na EI, visto que as mesmas oferecem informações sobre o que as crianças já dominam, como aprendem e o que necessitam aprender. Às vezes, a fotografia é tão reveladora de aprendizagens e de interações que dispensam atividades escritas para comprovar o que elas já sabem. O ideal é conciliar as duas práticas: fotografias com registros escritos, até porque algumas crianças só têm contato com papéis, canetas, lápis e outros recursos na escola.

A professora Marli, do CEIM “N. S. da Penha”, turma de 3 e 4 anos realiza ao ar livre a trança do “Cabelo de Lelê”³, baseada na história da autora Valéria Belém, para confeccionar coletivamente uma boneca e um boneco negros de pano que viajarão pela casa das crianças para que cuidem dos mesmos (figura 22).

3 BELÉM, Valéria. *O Cabelo de Lelê*. Ilustrações de Adriana Mendonça. Companhia Editora Nacional, 2007.

Figura 22: História: “O Cabelo de Lelê”, práticas para a diversidade



Fonte: Acervo dos pesquisadores

A fotografia colabora para que os momentos avaliativos, que são constantes, sejam mais dinâmicos, inusitados e enriquecidos com os mais diversos aspectos observáveis que o portfólio escrito por si só não tem como registrar e a mente humana não consegue armazenar, como flashes cinematográficos.

Modelar o corpo humano com a massa observando uma boneca; ler e escrever em um processo de interação, entre outras aprendizagens, mostram que muitas informações importantes se perdem porque a escola tem dificuldades para documentar as atividades pedagógicas, faltam recursos financeiros e parcerias com as famílias, e elas, por isso, acabam sendo registradas somente no papel ou nem isso.

A riqueza do processo se perde no caminho da prática. Os pormenores e as muitas atividades realizadas pelas crianças na escola não são vistas pelos pais. O processo avaliativo precisa ser amplo, diversificado e fundamentado porque a criança em cada atividade

realizada se coloca como ser total e indissociável. Ilustra bem a argumentação reflexiva (figura 23) da EMEIEF “Giral”, com estudantes das professoras Geruza e Ranieli.

Figura 23: Modelagens e práticas de leitura e de escrita



Fonte: Acervo dos pesquisadores

Nesse processo é muito importante observar os detalhes antes, durante e após as produções. Desde a concepção até a apresentação final aprendemos muito com as crianças e os processos desenvolvidos por cada uma delas. Observar as particularidades mostra a riqueza de detalhes e a diversidade presente no grupo. Como consequência, também se percebe uma variedade de produções. Isso se fortifica à medida que cada criança sente-se à vontade no processo.

A criança está inteira em todos os momentos da instituição, aprendendo, elaborando hipóteses, sentindo, conhecendo o mundo com todo o seu corpo, com fantasia, imaginação, razão, criatividade e afetividade. As experiências diversificadas que lhes possibilitamos viver necessitam promover a relação da criança de modo integrado com múltiplas linguagens, objetos e conhecimentos (SILVA; PASUCH; SILVA, 2012, p. 110).

Logo, a EI é o espaço do lúdico, da construção constante de conhecimentos por meio de atividades e também das muitas brincadeiras que as crianças desfrutam no espaço escolar. O respeito às diversidades de pensamentos colabora para formar adultos mais seguros, autônomos e críticos, em uma perspectiva cidadã.



8

**TRABALHANDO
COM PORTFÓLIOS:**
outras perspectivas
e possibilidades

Explorar o universo infantil, a fim de compreender e analisar com nitidez o processo de avaliação como processual e formativo constitui-se, na prática, um desafio. O desejo de superar, de inovar, de comprometer-se em ensinar o melhor para promover a aprendizagem deve partir também do desejo de cada profissional, motivado pelos parceiros, como a SEMEC e as famílias. Educar com qualidade não é tarefa fácil, muito menos pensar em formas de melhorar a qualidade da educação.

A prática da avaliação como processo tem mostrado que nada está pronto e acabado e ensinado aos educadores que são necessários estudos e pesquisas que favoreçam o conhecimento e trocas de experiências que enriqueçam a ação educativa.

A busca por novos e consistentes caminhos por meio de leituras ampliam as vivências e oferecem mais segurança ao professor ao avaliar. Para isso, é preciso que sejam bons leitores. Pesquisar é sempre o melhor caminho para promover a qualidade educacional porque incita mudanças fundamentadas por pensadores que auxiliam nas ressignificações do dia a dia.

O ato avaliativo extrapola os limites das atividades com o papel. É nas brincadeiras dirigidas, nos passeios pedagógicos, nos intervalos de recreio que as crianças mostram todo o seu repertório de conhecimento: correr, andar, subir, descer, gritar, argumentar, disputar os brinquedos do pátio, conversar com colegas de outras salas, resolver conflitos, integrar-se. Há riqueza de emoções, sensações e prazeres que necessitam ser registrados para complementar o processo avaliativo. O professor deve aproveitar esses momentos e fotografar para ampliar a avaliação por meio dos portfólios e de sua prática diária.

As mudanças não advêm de receitas prontas, todavia da necessidade, desejos e fundamentação teórica para elucidar, alterar

a prática e conferir sustentabilidade. O trabalho com portfólios não pode ser imposto como algo engessado, que somente pode ser realizado de uma maneira. Precisa ser antes de tudo uma vontade daquele que com ele se compromete, na perspectiva de acolher cada criança como singular e trabalhar para assegurar a diversidade de pensamentos e de jeitos singulares de adquirir os saberes. Uma sugestão dos pais e de professores é o desenho livre, a expressão da imaginação, da criatividade e da ludicidade. Estes foram realizados no CEIM “Barra Seca” para confeccionar a lembrança que as turmas de 5 anos recebem ao final da EI, mas poderiam compor o portfólio com muita qualidade e desenvoltura porque mostram muitos aspectos de desenvolvimento e autonomia (figura 24).

Figura 24: Desenhos livres



Fonte: Acervo dos pesquisadores

As reuniões de equipes e de pais, as conversas nas visitas pedagógicas, as entrevistas com as crianças, com os pais e o questionário abriram um leque de possibilidades e sugestões de novas formas de organizar portfólios e, conseqüentemente, atividades aplicadas diariamente.

Com as reuniões pedagógicas realizadas com as equipes e as intervenções por meio da pesquisa-ação houve avanços significativos na produção das atividades das crianças de creche, principalmente de um e dois anos, pois é muito mais perceptível agora o fazer próprio da criança.

Além disso, não existem formas fixas, existem muitas maneiras de realizar atividades, que podem ser individuais ou coletivas, e essas documentam os momentos de aprendizagem. Os portfólios precisam ser amplos, conter muitas informações, mesmo de crianças muito pequenas e, mesmo sendo de custo elevado, as fotografias são necessárias. São elas que darão o suporte para acompanhar a evolução no processo da aprendizagem e muitas práticas cotidianas que passam despercebidas e não são ou não conseguem ser documentadas.

As mudanças positivas nos portfólios da creche, em que as atividades passaram a ser realmente realizadas pelas crianças, sendo a professora a mediadora reflexiva, permite à criança mostrar aquilo que já consegue produzir sozinha, apenas pelos seus comandos sugestivos, como se observa no CEIM "Fátima", turma de 1 e 2 das professoras Cristiana e Maria da Glória (figura 25).

Figura 25: Atividades de colagem motivadas pela festa junina



Fonte: Acervo dos pesquisadores

As professoras ficaram mais seguras, embora algumas ainda se encontrem em processo de construção e aceitação dessa nova prática. Muitas começam a entender que os rabiscos são comuns e necessários nessa etapa de desenvolvimento das crianças e o trabalho pedagógico que desenvolvem em sala é que promoverá o aprimoramento delas até chegar à fase esquemática. Exemplo disso é o portfólio da aluna Steffany, turma de 1 e 2 anos, da professora Marsha, CEIM “Boa Vista” (figura 26).

Figura 26: Portfólio na creche



Fonte: Acervo dos pesquisadores

As famílias, por meio das fotografias nos slides, puderam acompanhar os filhos nas mais diversas situações de aprendizagem que as tarefas diárias com a utilização do papel somente não viabilizariam compreender. Além disso, reconhecê-la também como importante mecanismo no processo educativo de EI.

Começam a despontar nos portfólios longos registros de como a criança desenvolveu a atividade, principalmente dos professores de creche. E surgem inovações pelo uso das fotografias, contextualizadas, sem ser mero arquivo.

As reuniões de pais também foram muito importantes porque eles conheceram muito mais o trabalho pedagógico realizado pelas escolas e tiveram a oportunidade de perguntar, questionar e até em alguns casos parabenizar os trabalhos das professoras ali naqueles momentos.

Alguns pais se emocionaram ao dar depoimentos, aproveitaram a oportunidade para avaliar o trabalho pedagógico, ressaltando necessidades

e conquistas. Houve também uma repercussão, nos cursos de formação continuada, com bons comentários sobre a pesquisa em curso.

Vale relatar que, quando as reuniões de pais geralmente terminam, todos se levantam com rapidez. Porém, ao entrar em contato com uma nova postura, na maioria das reuniões, os pais, mesmo depois dos agradecimentos feitos pela pesquisadora, não demonstraram pressa alguma em ir embora. O prazer de ver os filhos nos slides era maior, estabelecendo, desse modo, a parceria entre as famílias e as escolas rurais na gravação do material.

As escolas começaram a perceber que não há uma única forma de realizar o portfólio nem uma data específica. As possibilidades na prática da coleta de atividades pela criança e professora repercutiram, gerando dúvidas, medos, incertezas em determinadas escolas que não viram necessidade de mudanças porque não era uma proposta da SEMEC.

Entretanto, as inúmeras visitas e a perseverança da maioria das escolas foram surpreendentes, somente uma escola não realizou as coletas de atividades. As demais, no total doze, conseguiram se envolver no processo, movidas pelo desejo de organizar portfólios mais completos e eficazes. Mas, por outro lado, na escola que não participou, uma turma se tornou berço para uma aplicação de portfólio em parceria com as famílias, evidenciando a eficácia do trabalho que possivelmente servirá de sugestão para outras escolas do município.

As entrevistas com as crianças mostraram que elas podem auxiliar a professora, porque na simplicidade de suas falas espontâneas e verdadeiras mostram caminhos mais eficazes e importantes que conduzem a novas formas de propor atividades, nem sempre o que é significativo para a professora é também para a criança. E isso ficou evidente nas coletas.

A educação deve ser centrada na criança e as DCNEI, BRASIL (2012) reforçam bastante essa ideia. Ouvi-las é um bom começo para

redimensionar a prática pedagógica. Ficou evidente a importância atribuída pelas crianças aos recortes, às colagens em um processo de interação. Tudo precisa ser dosado e a oferta de aprendizagem bem planejada pode dinamizar ainda mais a EI. A figura 27, é um registro fotográfico do CEIM “Barra Seca”, alunos na aula de Arte e Literatura com a professora Vanusa exemplificam a situação.

Figura 27: Recorte e colagem da Taça: Copa do mundo



Fonte: Acervo dos pesquisadores

Desse modo, o portfólio é uma ferramenta muito valiosa como avaliação processual e formativa e não se constitui somente uma pasta de atividades. Vai muito além, deve servir de termômetro do processo de aprendizagem, sendo uma documentação do desenvolvimento em todos os eixos da proposta pedagógica trabalhada pela escola. Tudo isso para dar voz aos sujeitos envolvidos e valorizar as particularidades de cada criança na diversidade de jeitos de ser, perceber e interagir no mundo, partindo sempre dos conhecimentos prévios apresentados por eles.

O êxito maior da pesquisa resultou do uso das fotografias; por elas a pesquisadora pôde selecionar quais comprovariam, juntamente com os registros diários, o acompanhamento das atividades tanto do portfólio como de outros momentos imprescindíveis para fundamentar, auxiliar na propagação das ideias e alcançar os objetivos, tanto geral como específicos.

Foi bastante prazeroso ver a satisfação das crianças nas coletas de atividades, ouvi-las, registrar seus pensamentos, seus gostos, seus sorrisos, enfim, deixar que ela também participe dos momentos de construção de seu portfólio. A seleção de atividades pelo aluno Murilo e a professora Silvana, turma de 3 anos do CEIM “Luz do Futuro”, mostra a alegria dele ao ver todas as atividades que realizou, exclamando “Tudo minha” e sorriu! A figura 28 ilustra o momento.

Figura 28: “Tudo Minha”



Fonte: Acervo da pesquisadora

Como foi importante analisar a produção dos portfólios realizados pelas famílias, no mês de outubro, dos alunos da professora Sandra, CEIM “Dom Bosco”. Com certeza, foi possível

às famílias acompanhar e colaborar nessa produção, algumas mais e outras menos intensamente. Assim, o importante é oportunizar momentos de parcerias, de diálogo, de troca de conhecimentos, momentos de reflexão, de retomada das análises pelas famílias, com o propósito de proporcionar cada vez mais o acompanhamento do desenvolvimento das crianças.

A prática da leitura e da escrita também deve ser constantes, sempre presentes no cotidiano das escolas. São ações importantes para a formação de bons leitores. As crianças abaixo folheiam os livros com muita atenção após o trabalho da professora Edileuza sobre o esqueleto humano, atividade que elas gostaram muito de fazer, pois envolveu o recorte, a colagem, a pintura com tinta guache, a exploração do próprio esqueleto, a leitura e a escrita, e outros conhecimentos orais. Ilustra o processo a figura 29.

Figura 29: Ler é importante em qualquer idade



Fonte: Acervo dos pesquisadores

As famílias precisam ter clareza sobre essa prática na escola, bem como ter acesso com frequência aos trabalhos desenvolvidos e a liberdade de intervir quando julgar necessário. Além disso, seria

imprescindível a participação colaborativa da família na produção desses em parceria com a escola, que dividiriam assim as responsabilidades na formação dos educandos, uma vez que analisar e modificar essa prática não é tarefa simples. Logo, quanto mais parceiros colaborando, mais e melhores são as chances de sucesso educacional.

Análise da prática é inseparável de inovação, já que só podemos inovar a partir detecção das dificuldades ou carências do que queremos mudar. É inseparável de formação; nós profissionais, avançamos na medida em que compreendemos e fundamentamos o que fazemos, na medida em que refletir sobre isso e encontrar os motivos de nossa atuação [...] que não se contente com a constatação do que se faz, mas que permitam avaliar sua pertinência e adequação. E também se vincula à ação conjunta, ao trabalho em equipe, apesar de que a análise da própria prática tem uma dimensão indubitavelmente individual (ZABALA, 1998, p. 223-224).

Ao partir dessa visão dialógica e processual de entender a Educação, as instituições precisam superar as adversidades e buscar nas relações diárias com as crianças, os pais, os professores, enfim, toda a comunidade escolar, constituir-se e se reconstruir conscientes de que as habilidades, as competências, os conhecimentos se adquirem pela interação, pela ação crítica e reflexiva, pela busca incessante da pesquisa que gera a inovação do fazer pedagógico e de novas formas de aprender e de ensinar.

Por fim, os parabéns às professoras, às gestoras, às pedagogas, à SEMEC, às famílias, às crianças, a todos que acreditam em uma Educação Transformadora que pode até gerar incertezas, não obstante, oferece as alegrias de novas conquistas, do reconhecimento e da participação, principalmente das famílias, das crianças e das professoras, que buscam no portfólio práticas para a diversidade.

Finalmente, com a pesquisa-ação “a ênfase na pesquisa pode ser dada em três aspectos: resolução de problemas; tomada de

consciência ou produção de conhecimento” (THIOLLENT, 2011, p. 25). Pelas sugestões apresentadas após a pesquisa, percebe-se que todos os pontos acima foram alcançados, mas será necessário continuar este trabalho em 2015. Entre elas, ressaltam-se:

1. Formação continuada sobre portfólios em módulos;
2. Reunião com as famílias durante o ano para que compreendam mais as práticas pedagógicas e os objetivos dos portfólios como instrumento avaliativo formativo;
3. A professora ter autonomia para selecionar atividades que julgar importantes para colocar no portfólio com registro de sua escolha;
4. Propor portfólios diversificados com recorte e colagem de jornais, revistas e outros, gravuras, releitura de imagem, desenhos livres, pinturas com tinta guache, atividades de matemática, artes, músicas, teatros, enfim, nas diversas áreas do conhecimento;
5. Utilizar fotografias impressas com anotações em parceria com a criança, ou seja, momento coletivo ou individual, apoiado no recurso do Datashow ou na própria fotografia;
6. Os portfólios serem montados com base nas atividades diárias das crianças, sem a necessidade de portfólios específicos, em datas específicas, devendo ser organizados pelas famílias, crianças e professoras;
7. A capa ser colorida, mais bonita;
8. Continuar com as montagens de CDs e DVDs baseadas em momentos coletivos ou individuais, em sala de aula, no pátio, nos passeios, entre outros;

9. Pensar em diferentes tipos de portfólios de acordo com as idades, por exemplo, portfólio arquivo para creche de 1, 2 e 3 anos;
10. Propor atividades reflexivas em que o pensar e o agir auxiliem as crianças a ter autonomia para refletir sobre atitudes e valores, utilizando cenas reais ou imaginárias;
11. Espaço para a criança relatar sobre a atividade realizada;
12. Continuar as coletas de atividades com as crianças e as professoras;
13. Estabelecer parcerias com as famílias para custear as fotografias impressas e colocá-las nos portfólios;
14. Envolver as famílias na produção de atividades: passeios pedagógicos, contadores de histórias de pessoas da comunidade, entre outros, a fim de valorizar e dar voz à comunidade escolar;
15. Estabelecer parcerias com as oficinas de Arte, Literatura e Recreação na aplicação das atividades de forma geral;
16. O portfólio ser analisado pelo professor do ano seguinte;
17. Colocar os recursos materiais junto à justificativa e rever os objetivos gerais;
18. Os Projetos Pedagógicos se tornarem práticas enriquecedoras suficientes para documentar o portfólio;
19. Encontrar formas de valorização do profissional da Educação, tanto financeira como na divulgação de práticas pedagógicas;
20. Relatar passo a passo o processo de aplicação e elaboração da atividade de cada aluno no verso da folha, no intuito de informar o desenvolvimento da criança às famílias;

21. Organizar portfólios em pastas catálogo, em parceria com as famílias e a SEMEC, para facilitar a organização e a ampliação do fazer e refazer da criança e documentar melhor o processo.

A SEMEC deverá desenvolver práticas de portfólios mais eficientes e reflexivas para a diversidade presente em sala de aula em 2015, discutindo novas técnicas de ampliação de portfólios, permitindo que as escolas caminhem com mais autonomia e insiram cada vez mais os educandos e suas famílias no processo de ensino e de aprendizagem, o que resulta em avaliações mais completas, processuais, formativas e mediadoras.

REFERÊNCIAS

- ABNT. *NBR 6027*. Informação e documentação – Sumário – Apresentação, 2012.
- _____. *NBR 2023*. Informação e documentação – Resumo – Apresentação, 2013.
- ANDRADE, M. Creche e pré-escola na pauta dos municípios. *Revista Presença Pedagógica*, v.19, n.110, p. 52-57, mar./abr., 2013.
- BARBOSA, M. C. S.; HORN, M. da G. S. *Projetos Pedagógicos na educação infantil*. Porto Alegre: Artmed, 2008.
- BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*, 1988.
- _____. ECA. *Estatuto da criança e do Adolescente*. Lei 8.069, de 13 de julho de 1990.
- _____. LDB 9496/1996. *Lei de Diretrizes e Bases da educação Nacional*. Brasília: Congresso Nacional, 1996.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, 2010.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Brincadeira e interações nas Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil: Manual de orientação pedagógica: Módulo 1*. Brasília: MEC, SEB, 2012.
- DUARTE, L. F.; DUARTE, L. F. Desafios e Legislações na Educação infantil. In: *IX ANPED SUL. Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul*. 2012. Disponível em: <www.portalanpedsul.com.br/...Educacao.../03_09_17_GT_07_-_Luiza_...>. Acesso em: 10. mar. 2014.
- FLICK, U. *Introdução à pesquisa qualitativa*. Trad. Joice Elias Costa. 3ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- FRISON, L. B. Portfólio na Educação Infantil. *Ciências e Letras*, Porto Alegre, nº 43, p. 213-227, jan./jun.2008. Disponível em: <<http://www.fapa.com.br/cienciasletras>>. Acesso em: 18. fev. 2014.
- GODOI, E. G. *Avaliação na educação infantil: um encontro com a realidade*. 3ª ed. Porto Alegre: Mediação, 2010.
- HELM, J. H.; BENEKE, S. *O poder dos projetos: Novas estratégias e soluções para a educação infantil*. Trad. Vinícius Figueira. Porto Alegre: Artmed, 2005.
- HOFFMANN, J. *Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade*. Porto Alegre: Mediação, 1999.

_____. *Pontos & contrapontos: do pensar ao agir em avaliação*. Porto Alegre: Mediação. 2005.

_____. *Avaliar para promover: as setas do caminho*. Porto Alegre: Mediação, 2011.

_____. *Avaliação e Educação Infantil: um olhar sensível e reflexivo sobre a criança*. Porto Alegre: Mediação, 2012.

MATHIAS, E. C. B.; PAULA, S. N. de. A Educação Infantil no Brasil: Avanços, Desafios e Políticas Públicas. In: *Revista Interfaces: ensino, pesquisa e extensão, ano 1, nº 1, 2009*. Disponível em: <gephisnop.weebly.com/uploads/2/3/9/6/23969914/a_educacao_infantil_n...>. Acesso em: 5. fev. 2014.

REGO, T. C. *VGOTSKY: uma perspectiva histórico-cultural da educação*. 2ª ed. Petrópolis: Vozes, 1995.

RODRIGUES, S. A. *As rotinas e a formação dos enredos Pedagógicos na Educação Infantil*. In: *Temas e dilemas pedagógicos da educação infantil: desafios e caminhos*. Gilza Zauhy Garms, Sílvia Adriana Rodrigues, Orgs. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2012.

SHORES, E.; GRACE, C. *Manual de portfólio: um guia passo a passo para o professor*. Trad. Ronaldo Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2001.

SILVA, A. P. S.; ROSSETTI-FERREIRA, M. C. Desafios atuais da educação Infantil e da qualificação de seus profissionais: onde o discurso e a prática se encontram? 2000. Disponível em: <Aped.org.br/reunioes/23/textos/0707t>. 2000. Acesso em: 7. jul. 2013.

SILVA, A. P. S. da; PASUCH, J.; SILVA, J. B. da. *Educação Infantil do campo*. 1ª ed. São Paulo: Cortez, 2012. Coleção Docência em Formação: Educação Infantil / (Coordenação Selma Garrido Pimenta).

THIOLLENT, M. *Metodologia da Pesquisa-Ação*. 18ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

USP. *Diretrizes para apresentação de dissertação da USP*. Documento eletrônico e impresso Parte I. (ABNT)/ Sistema Integrado de Bibliotecas da USP; Vânia Bueno de Oliveira Funaro- Coordenadora...[et al]... 2ª. ed. revisada e ampliada. São Paulo: USP, 2009.

VASCONCELOS, E. C. N.; SOUZA, H. C. F. de. Portfólio de aprendizagem como instrumento de ressignificação da avaliação e da organização do trabalho pedagógico na Educação Infantil. *II Simpósio Luso- Brasileiro em Estudos da criança*. 2014. Disponível em: <www.estudosdacrianca.com.br/.../1407166598_ARQUIVO_TRABALHO...>. Acesso em: 16. set. 2014.

ZABALA, A. *A prática educativa: como ensinar*. Trad. Ernani F. da F. Rosa. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SOBRE A AUTORA E O AUTOR

Maria Aparecida Costalonga Fabris

Mestra em Gestão Social, Educação e Desenvolvimento Regional pela Faculdade Vale do Cricaré, é Licenciada em Letras-Português pela Universidade Federal do Espírito Santo, onde também especializou-se em Educação Infantil e posteriormente em Orientação Educacional. Professora estatutária da rede municipal e estadual de ensino na cidade de Jaguaré/ES, atuando na Educação Infantil e no Ensino Médio. Sua experiência na Educação Infantil resulta de 24 anos de prática em sala de aula e em atividades em cursos de formação de professores para essa área específica, atuando inicialmente como participante e mais tarde como formadora.

Edmar Reis Thiengo

Doutor em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo, mesmo programa em que cursou seu mestrado. Professor titular do Mestrado em Educação em Ciências e Matemática do Instituto Federal do Espírito Santo – Vitória/ES. Líder do Grupo de pesquisa “Educação Matemática, História e Diversidades”, no qual desenvolve pesquisas analisando e discutindo políticas e práticas relacionadas a alunos com necessidades educativas especiais, tais como surdez, cegueira e deficiência visual, déficit de atenção, transtorno global de desenvolvimento, altas habilidades, bem como questões de gênero, etnia, cultura, além de políticas anti-homofóbicas.

ÍNDICE REMISSIVO

A

aplicação 13, 26, 28, 32, 33, 54, 74, 75, 76, 78, 88, 92, 105, 111, 112
 aprendizagem 13, 14, 15, 16, 18, 20, 22, 23, 24, 25, 26, 33, 36, 37, 38, 40, 41, 42, 43, 44, 47, 49, 51, 52, 55, 56, 57, 58, 59, 61, 62, 64, 67, 73, 74, 78, 81, 86, 91, 100, 102, 104, 106, 112, 114
 aula 13, 17, 18, 23, 56, 57, 60, 64, 81, 84, 87, 89, 91, 106, 111, 112
 autonomia 14, 16, 40, 42, 46, 47, 53, 74, 75, 80, 83, 101, 110, 111, 112
 autores 24, 29, 34, 39, 43, 45
 avaliação 13, 17, 18, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 30, 36, 40, 42, 43, 47, 48, 49, 51, 52, 58, 60, 64, 71, 73, 81, 83, 94, 100, 106, 114

C

cidadania 16, 21, 23, 38, 45
 comunidade 13, 22, 25, 55, 62, 86, 109, 111
 conhecimentos 12, 15, 18, 23, 24, 36, 42, 44, 46, 53, 57, 72, 75, 79, 80, 81, 97, 98, 107, 108, 109
 conquistas 18, 36, 57, 71, 78, 80, 105, 109
 contextos socioeconômicos 13
 cotidiano 12, 44, 63, 64, 108
 crianças 9, 12, 13, 14, 16, 17, 18, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 36, 37, 39, 42, 43, 44, 46, 47, 48, 49, 51, 52, 54, 55, 56, 58, 60, 61, 63, 64, 67, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 98, 100, 102, 103, 105, 106, 107, 108, 109, 110, 111
 Cultura 13, 14, 17

D

demandas 12
 desafio 22, 25, 37, 64, 88, 95, 100
 desenvolvimento 12, 13, 14, 15, 18, 25, 31, 32, 34, 36, 37, 40, 41, 44, 45, 47, 48, 52, 53, 55, 56, 58, 59, 61, 64, 67, 68, 71, 74, 75, 81, 82, 93, 94, 101, 103, 106, 108, 112

desigualdades 15
 dinâmicas 15
 discussões 13, 21, 22, 29, 75
 diversidade 12, 13, 15, 22, 23, 25, 30, 34, 36, 38, 51, 60, 68, 79, 94, 96, 97, 101, 107, 109, 112
 documento avaliativo 12

E

educação 14, 15, 17, 18, 21, 23, 30, 33, 37, 42, 44, 46, 48, 49, 51, 60, 61, 67, 71, 72, 75, 100, 106, 113, 114
 Educação 12, 13, 14, 17, 18, 20, 22, 24, 25, 30, 51, 61, 62, 64, 109, 111, 113, 114
 educação infantil 15, 49, 60, 72, 113, 114
 Educação Infantil 12, 17, 18, 20, 22, 24, 61, 62, 64, 113, 114
 educando 13, 22, 43, 45, 74, 94
 Ensino 12, 18, 62
 Ensino Fundamental 12, 18, 62
 escola 13, 21, 22, 23, 24, 26, 27, 28, 29, 34, 37, 38, 41, 42, 44, 46, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 59, 60, 63, 64, 65, 67, 71, 72, 73, 78, 88, 94, 95, 96, 105, 106, 109, 113
 escolar 12, 18, 27, 28, 36, 40, 41, 67, 91, 98, 109, 111
 experiências 14, 18, 22, 25, 26, 30, 46, 47, 70, 97, 100

F

família 13, 14, 15, 16, 18, 25, 28, 29, 37, 38, 40, 44, 49, 53, 54, 56, 58, 59, 63, 67, 94, 109
 famílias 12, 13, 20, 24, 27, 28, 29, 36, 37, 45, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 64, 67, 81, 86, 90, 94, 95, 96, 100, 104, 105, 108, 109, 110, 111, 112
 fazeres pedagógicos 14, 28
 formação 13, 15, 29, 34, 37, 38, 42, 53, 55, 59, 63, 69, 77, 78, 105, 108, 109, 114
 fotografias 14, 20, 27, 28, 29, 31, 32, 36, 54, 55, 56, 57, 64, 67, 76, 90, 91, 93, 95, 102, 104, 107, 110, 111

I

imagens 14, 20, 24, 54
infantil 12, 15, 30, 49, 58, 60, 72, 100, 113, 114
inovação 14, 22, 36, 48, 71, 109
instituição 12, 21, 22, 40, 64, 75, 85, 97
intervensões 15, 34, 36, 52, 55, 68, 71, 74, 93, 102

L

leituras 15, 30, 32, 100

M

marcos 19

O

organização 13, 31, 69, 71, 72, 86, 112, 114

P

país 15, 20, 21, 23, 24, 25, 29, 30, 33, 36, 37, 39, 44, 52, 54, 55, 56, 57, 58, 67, 71, 84, 86, 93, 96, 101, 102, 104, 105, 109
pesquisa-ação 12, 14, 15, 17, 26, 27, 28, 30, 31, 82, 102, 110
pesquisadores 12, 26, 46, 48, 49, 54, 59, 62, 63, 68, 69, 73, 76, 77, 78, 80, 83, 85, 89, 90, 92, 93, 94, 96, 97, 101, 103, 104, 106, 108
pesquisas 49, 60, 100
política 13, 15, 20, 37, 38, 64
Políticas Públicas 13, 114
portfólio 12, 14, 15, 18, 20, 25, 26, 27, 28, 29, 34, 36, 37, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 47, 48, 49, 52, 53, 55, 63, 68, 71, 72, 74, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 88, 93, 96, 101, 103, 105, 106, 107, 109, 110, 111, 114
portfólios 13, 14, 15, 17, 18, 20, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 36, 37, 43, 46, 47, 48, 49, 52, 53, 54, 57, 58, 68, 71, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 86, 88, 89, 90, 92, 95, 100, 101, 102, 104, 105, 108, 110, 111, 112
possibilidades 12, 18, 57, 60, 86, 95, 99, 102, 105

prática 12, 13, 14, 15, 17, 18, 21, 22, 26, 27, 29, 30, 31, 34, 35, 37, 40, 42, 44, 45, 46, 47, 49, 51, 53, 55, 57, 58, 60, 64, 73, 74, 75, 77, 80, 81, 84, 85, 88, 89, 91, 93, 94, 95, 96, 100, 101, 103, 105, 106, 108, 109, 113, 114
práticas 12, 13, 14, 15, 17, 18, 20, 21, 22, 23, 25, 26, 30, 32, 33, 34, 37, 45, 46, 55, 61, 63, 64, 66, 69, 74, 79, 93, 95, 96, 97, 102, 109, 110, 111, 112
práticas avaliativas 12, 21, 23
processos 13, 18, 41, 44, 48, 52, 55, 64, 67, 76, 86, 97
professores 13, 15, 17, 21, 22, 24, 25, 31, 36, 42, 43, 51, 55, 71, 72, 75, 91, 94, 101, 104, 109
projetos 14, 15, 22, 23, 24, 25, 32, 36, 47, 51, 57, 61, 74, 86, 113
projetos pedagógicos 15, 51
proposta 13, 23, 26, 27, 40, 61, 71, 81, 105, 106

Q

qualidade 12, 13, 14, 15, 18, 23, 25, 27, 30, 38, 40, 45, 47, 58, 65, 71, 78, 79, 81, 84, 86, 91, 94, 100, 101

R

realidade 13, 17, 26, 27, 47, 54, 55, 57, 59, 60, 62, 88, 113
reuniões 15, 27, 30, 52, 58, 84, 102, 104, 105, 114

S

sala 13, 17, 18, 20, 23, 41, 56, 57, 58, 60, 64, 69, 74, 81, 84, 87, 89, 91, 94, 103, 111, 112
sala de aula 13, 17, 18, 23, 56, 57, 60, 64, 81, 84, 87, 89, 91, 111, 112
sociedade 15, 21, 33, 34, 40, 51, 61, 63

www.pimentacultural.com

portfólio na educação infantil

diversidades de práticas