



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
Campus de Presidente Prudente

MARLIZETE CRISTINA BONAFINI STEINLE

**AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: DECORRÊNCIAS DA FORMAÇÃO
CONTINUADA DE DUAS PROFESSORAS**

Presidente Prudente

2018

MARLIZETE CRISTINA BONAFINI STEINLE

**AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: DECORRÊNCIAS DA FORMAÇÃO
CONTINUADA DE DUAS PROFESSORAS**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Ciências e Tecnologia “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP, campus de Presidente Prudente, como exigência parcial para obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Célia Maria Guimarães.

Presidente Prudente

2018

S822a	<p>Steinle, Marлизete Cristina Bonafini Steinle</p> <p>Avaliação na educação infantil: decorrências da formação continuada de duas professoras / Marлизete Cristina Bonafini Steinle Steinle. -- Presidente Prudente, 2018</p> <p>200 p. : tabs.</p> <p>Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente</p> <p>Orientadora: Célia Maria Guimarães Guimarães</p> <p>1. Educação. 2. Educação Infantil. 3. Avaliação da Aprendizagem. 4. Formação Continuada de Professores. 5. Formação continuada na Educação Infantil. I. Título.</p>
-------	---

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca da Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente. Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

Câmpus de Presidente Prudente

CERTIFICADO DE APROVAÇÃO

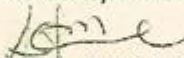
TÍTULO DA TESE: Avaliação na educação infantil: decorrências da formação continuada de duas professoras

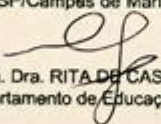
AUTORA: MARLIZETE CRISTINA BONAFINI STEINLE

ORIENTADORA: CÉLIA MARIA GUIMARÃES


Aprovada como parte das exigências para obtenção do Título de Doutora em EDUCAÇÃO, pela Comissão Examinadora:

Profa. Dra. CÉLIA MARIA GUIMARÃES 
Departamento de Educação / Faculdade de Ciências e Tecnologia - UNESP/ Campus de Presidente Prudente

Profa. Dra. ELIEUZA APARECIDA DE LIMA 
Departamento de Didática e Programa de Pós-Graduação em Educação / Faculdade de Filosofia e Ciências - UNESP/Câmpus de Marília

Profa. Dra. RITA DE CASSIA GALEGO 
Departamento de Educação e Metodologia e Educação Comparada / Faculdade de Educação da USP

Profa. Dra. MARTA SILENE FERREIRA BARROS 
Departamento de Educação / Universidade Estadual de Londrina - UEL

Profa. Dra. IVETE JANICE DE OLIVEIRA BROTTO 
Centro de Educação, Comunicação e Artes / Universidade Estadual do Oeste do Paraná

Presidente Prudente, 30 de outubro de 2018

Ao Walter

Meu esposo e meu Amor...

Amigo e companheiro em todos os momentos da nossa vida. Vibra com as nossas vitórias e busca fortaleza nas nossas dificuldades.

À Érika,

Nossa filha, fruto do nosso Amor...

Pelas inúmeras vezes que este estudo ocupou os nossos momentos de conversas e confidências, de passeios e diversões...

AGRADECIMENTOS

A gratidão vem de muitos...

Foram inúmeras as pessoas que participaram, ajudaram, vibraram e rezaram para o êxito deste trabalho, as quais, a minha gratidão será eterna.

No entanto, agradeço:

A Deus, por ser o meu pastor, iluminando caminhos muitas vezes obscuros, além de me carregar no colo nos momentos de provação;

Aos meus pais, fonte de incentivo para os meus objetivos profissionais e sonhos pessoais, pronta dedicação e um colo sempre acolhedor nos momentos de desalento;

A minha irmã Margareth, por ser meu exemplo de superação;

A minha querida mestra Célia, pela competência, dedicação, responsabilidade e comprometimento, qualidades presentes nas orientações do trabalho, as quais permanecerão para sempre na construção da minha história profissional. Mas, também, uma verdadeira amiga que com carinho e compreensão não poupou esforços para caminhar comigo de mãos dadas até a reta final. Gratidão eterna.

Às professoras participantes da pesquisa, por compartilharem comigo a intimidade do seu dia-a-dia profissional, colaborando para que este estudo se tornasse realidade;

Aos professores da banca, que não pouparam esforços e generosamente dividiram seus conhecimentos, contribuindo para o sucesso desse trabalho.

RESUMO

Pertencente à Linha de Pesquisa Processos formativos, Infância e Juventude do Programa de Pós-Graduação em Educação da FCT/UNESP, esta Tese originou da premissa que se pode pensar na avaliação da aprendizagem e em seus resultados desde a Educação Infantil, e da questão que pretendeu saber se a formação continuada das professoras pré-escolares pode instrumentalizá-las teórico-metodologicamente a fim de propor indicadores avaliativos para a Educação Infantil, os quais contribuam para o processo de ensino e aprendizagem específico da infância? O objeto de estudo integra a avaliação da aprendizagem na Educação Infantil. O objetivo geral de analisar o entendimento teórico-prático das professoras pré-escolares sobre a avaliação da aprendizagem na Educação Infantil originado da formação continuada, foi detalhado nos objetivos específicos: 1) Identificar as concepções teórico-metodológicas das professoras pré-escolares referentes à avaliação da aprendizagem; 2) Compreender as dificuldades enfrentadas pelas professoras pré-escolares para avaliarem as crianças; 3) conhecer conceitos teórico-práticos sobre a avaliação da aprendizagem adquiridos pelas professoras pré-escolares em sua formação inicial e continuada; 4) Conhecer os instrumentos de avaliação e as práticas avaliativas adotadas pelas professoras participantes da pesquisa no decorrer da observação em campo. O referencial teórico se ancorou no enfoque da avaliação mediadora, no erro como processo de aprendizagem, na necessidade do registro diário na observação, na avaliação como processo contínuo e na tomada de decisão das professoras para superar as dificuldades e promover as aprendizagens das crianças. O trabalho de investigação corresponde a uma pesquisa-intervenção desenvolvida entre abril e novembro de 2016. Participaram duas professoras pré-escolares de duas escolas públicas de Educação Infantil situada no município de Cornélio Procópio. Como instrumentos de pesquisa foram utilizados levantamento bibliográfico e documental; questionário inicial aplicado às professoras participantes; observação em campo nos CMEI; quatorze encontros de Formação Continuada. Os dados foram analisados com o suporte da técnica de Análise de Conteúdo. Os resultados indicaram que: é essencial que o planejamento das professoras contenha as contribuições da avaliação; o resultado da avaliação demanda a retomada do ensino, para que a aprendizagem tenha seu fluxo contínuo; o erro quando observado pelas crianças é um dos caminhos para que ele seja superado; o erro pode ser superado pela aprendizagem e não apenas trocado pelo acerto; as professoras precisam avaliar a criança para que ela possa evoluir no seu processo de humanização e não simplesmente para promovê-la com destino ao Ensino Fundamental; a formação continuada não é um favor e nem uma concessão para as professoras, mas um compromisso da gestão pública com a qualidade da educação, entre outros. Concluiu que a avaliação da aprendizagem na Educação Infantil é uma atividade educacional em construção no trabalho pedagógico das professoras pré-escolares, além de pouco discutida nos cursos de formação inicial, colaborando com equívocos teórico-metodológicos. Para a mudança dessa configuração poderá colaborar a institucionalização de políticas públicas de formação continuada que instrumentalize as professoras para a consolidação de uma avaliação mediadora, uma vez que esta respeita as especificidades da infância e promove um processo educacional com mais sentido para a criança.

Palavras-chave: Educação. Educação Infantil. Avaliação da aprendizagem. Formação Continuada de Professoras.

ABSTRACT

Belonging to the Research Line Formative Processes, Childhood and Youth of the Graduate Program in Education of the FCT/UNESP, this originated from the premise that one can think of the evaluation of learning and results from kindergarten, and to what extent the continued training of preschool teachers can instrumentalize them theoretically and methodologically in order to contribute to the assessment practices and the process of teaching and learning in childhood. The object of study is part of the evaluation of learning in kindergarten. The general objective of analyzing the theoretical-practical understanding on the evaluation of pre-school teachers' learning, originated from the action-formation, was detailed in the following specific objectives: 1) To identify which are the theoretical-methodological conceptions of the pre-school teachers regarding the evaluation of learning, present in the answers of a semi-structured questionnaire; 2) To understand the difficulties faced by pre-school teachers to evaluate the children, expressed in their speeches, during the Continuing Education Workshops; 3) To raise theoretical-practical concepts about the evaluation of the learning acquired by the pre-school teachers, in their initial formation, during the Continuous Training Workshops; 4) To know the evaluation instruments and evaluation practices adopted by pre-school teachers, from the Continuing Education Workshops, during field observation, carried out by the researcher. The theoretical framework is anchored on the mediator assessment approach, the error as the learning process, in need of daily record of observation. The research work corresponds to a nine-month intervention survey, comprised between April and November 2016. Two pre-school teachers from two public schools of Early Childhood Education in the municipality - participated. As an instrument for generating and collecting data, a bibliographical and documentary survey was used, an initial questionnaire was applied to the participating teachers, field observation in the CMEI, in addition to the fourteen meetings of Continuing Education. The data was worked with the support of the Content Analysis technique, with the intention of analyzing and discussing how the two pre-school teachers, think about and discourse about the evaluation of learning, besides identifying evaluation practices present in their pedagogical work from of continuing education contributions. The research results indicated the need for the teachers to (re) signify the evaluation of learning in the context of Early Childhood Education; the initial training courses propose theoretical and methodological knowledge about the evaluation of the learning of the future teachers, in addition to the creation of public policies that regulate continuing education with the right and duty to practice teaching in early childhood.

Keywords: Education. Child education. Evaluation of learning. Continuing Teacher Training.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Curricular Comum
CF	Constituição Federal
CEB	Câmara de Educação Básica
CNE	Conselho Nacional de Educação
CMEI	Centro Municipal de Educação Infantil
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil
EAD	Ensino a Distância
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EI	Educação Infantil
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
IDEB	Índice de desenvolvimento da Educação Básica
IEI	Instituição de Educação Infantil
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPARDES	Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social
LBA	Legião Brasileira de Assistência
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
OFC	Oficinas de Formação Continuada
ONG	Organização não Governamental
OMEP	Organização Mundial para a Educação Pré-escolar
P1	Professora 1
P2	Professora 2
PN	Plano Nacional
PNE	Plano Nacional de Educação
PNPI	Plano Nacional pela Primeira Infância
PNEI	Plano Nacional de Educação Infantil.
PR	Paraná
PROEPRE	Programa de Educação Pré-Escolar
PROINFANTIL	Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil

UNESCO Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.

UNICEF Fundo das Nações Unidas para a Infância

PROEPRE Programa de Educação Pré-Escolar

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Pesquisas acadêmicas sobre a avaliação da aprendizagem na Educação Infantil.....	16
Quadro 2 - Objetivos e resultados da pesquisa sobre a avaliação da aprendizagem na Educação Infantil.....	17
Quadro 3 - Temas elencados pelas Professoras participantes e ordenados em sequência hierárquica	57
Quadro 4 - Itens do Plano de Aula utilizado pelo pesquisador	185
Quadro 5 - Itens da observação realizada em Campo	188

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	12
2 O PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA.....	32
2.1 Regras ou Normas Estabelecidas para o Desenvolvimento de uma Pesquisa.....	32
2.2 Os Contextos da Pesquisa.....	37
2.2.1 As Participantes da Pesquisa	42
2.3 As Fontes de Informação Utilizadas na Pesquisa.....	47
2.3.1 Análise de Documentos	48
2.3.2 A Observação em Campo no CMEI.....	49
2.3.3 O questionário inicial.....	52
2.3.4 Oficinas de Formação Continuada	53
2.4 Procedimento de apresentação, análise e discussão dos dados da pesquisa.....	59
3 A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONTRIBUIÇÕES DA FORMAÇÃO CONTINUADA PARA O TRABALHO DAS PROFESSORAS.....	63
3.1 O Percurso Histórico do Atendimento a Criança no Brasil.....	64
3.2 Planejar, ensinar e avaliar: aspectos do trabalho pedagógico das professoras da Educação Infantil	68
3.3 De Babá a Professora de Educação Infantil: o percurso legal e educacional da profissão	81
3.4 Formação continuada das professoras da Educação Infantil: contribuições para a avaliação da aprendizagem	86
4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS DA PESQUISA.....	93
4.1 Concepções que fundamentam o trabalho pedagógico e a avaliação da aprendizagem realizada pelas professoras participantes	95
4.2 Concepções e práticas da avaliação da aprendizagem utilizadas pelas professoras participantes.....	109
4.3 Entre o erro e o acerto identificado na avaliação da aprendizagem é necessário haver a mediação das professoras da Educação Infantil	137
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	148
REFERÊNCIAS.....	157

APÊNDICE A - ORGANIZAÇÃO DAS OFICINAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA	172
APÊNDICE B – TAREFA DE CASA: OFICINA DE FORMAÇÃO CONTINUADA.	174
APÊNDICE C – ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO	175
APÊNDICE D - ROTEIRO DO QUESTIONÁRIO DIAGNÓSTICO	180
APÊNDICE E - PLANOS DE AULA	185
ANEXO A – FICHA OBJETIVA DE AVALIAÇÃO INDIVIDUAL DAS CRIANÇAS	190
ANEXO B – FICHA DE ORIENTAÇÃO PARA ELABORAÇÃO DO CONSELHO DE CLASSE	191
ANEXO C – FICHA SEMESTRAL DO CONSELHO DE CLASSE	193
ANEXO D – DESENVOLVIMENTO GERAL DA TURMA	195
ANEXO E - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	196

1 INTRODUÇÃO

Há um tempo em que é preciso abandonar as roupas usadas, que já tem a forma do nosso corpo, e esquecer os nossos caminhos, que nos levam sempre aos mesmos lugares. É o tempo da travessia: e, se não ousarmos fazê-la, teremos ficado, para sempre, à margem de nós mesmos.
(Fernando Pessoa)

Desde a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9394/96 (BRASIL, 1996), a Educação Infantil tem percorrido uma caminhada de idas e vindas, rumo à materialização da sua identidade educativa. Permanece o objetivo de consolidar-se como um espaço de conhecimento composto por experiências significativas para a faixa etária atendida, as quais contribuam com a ampliação dos conhecimentos existentes e a aquisição de novos saberes, provenientes de práticas pedagógicas permeadas por uma intencionalidade educativa da parte dos vários segmentos envolvidos.

Imediatamente, a contar das prescrições da LDB 9394/96 (BRASIL, 1996), cuidar e educar de um modo articulado se torna a função das professoras da Educação Infantil, o que passa a exigir delas um olhar sensível aos modos de organizar os processos de aprendizagem e de desenvolvimento das crianças, na faixa etária até cinco anos, devido à sua singularidade.¹

Reconheço que as legislações vigentes condenem a segmentação de gênero para o exercício de qualquer profissão, pois isso fortalece o preconceito e a exclusão, ao invés de considerar a igualdade de gênero como direito constitucional.

No entanto, justifico a minha opção pelo gênero feminino, visto que, ao adentrar a era da contemporaneidade, restrições ainda são postas ao gênero masculino para a prática do magistério, na Educação Infantil, dado que essa prática escolar é associada historicamente às atividades do universo feminino, fazendo com que o privilégio nesse espaço educativo seja das mulheres, conforme destacam Cerisara (1996), Kramer (2005) e Rosemberg (2001).

O campo investigado se insere neste contexto histórico e social e era composto somente pelo sexo feminino, fato que fez com que as participantes da

¹ Neste momento, informo que durante todo o texto da Tese utilizarei o termo professoras da Educação Infantil, para me referir as profissionais responsáveis pelo trabalho pedagógico desenvolvido com as crianças até cinco anos.

pesquisa fossem duas professoras pré-escolares pertencentes a dois Centros Municipais de Educação Infantil localizados na cidade de Cornélio Procópio no Estado do Paraná.

Cabe esclarecer, ainda, que decidi empregar, em todo o texto da Tese, os verbos na primeira pessoa do singular, por me colocar enquanto responsável pela investigação, entretanto, reconheço e destaco a imensurável colaboração da minha Orientadora, durante todo o processo de construção do trabalho, bem como as valiosas contribuições dos membros da Banca do Exame de Qualificação.

Essa pesquisa tem origem nas inquietações surgidas da minha experiência profissional, evidenciando o quanto a Educação Infantil está presente em minha carreira de professora.

Em 2002, iniciei como professora do Ensino Superior e, desde esse tempo, passei a ministrar disciplinas referentes à Educação Infantil, além de orientar estágio curricular nessa área. No Ensino Superior, também tive a oportunidade de trabalhar com o Ensino a Distância (EAD), ministrando disciplinas e orientando estágios na área de Educação Infantil. Foram um desafio e uma experiência que me proporcionaram muitas aprendizagens.

Todavia, ensinar quem vai ensinar não me completava profissionalmente. Em 2006, paralelamente à docência no Ensino Superior, trabalhei como professora em um Centro Municipal de Educação Infantil, na cidade de Londrina-PR. Durante três anos, pude interagir com crianças de até cinco anos e, ao mesmo tempo, vivenciar a prática pedagógica em um ambiente escolar pertencente à primeira infância.

Durante os três anos que permaneci no papel de professora de crianças pequenas, a avaliação da aprendizagem foi uma preocupação constante. Derivaram várias perguntas que me incitaram a buscar respostas: os modelos de instrumentos avaliativos adotados pela Secretaria de Educação serviam a quem? Os registros da avaliação da aprendizagem pertencentes às crianças eram preenchidos pelas professoras, por serem uma obrigação burocrática, ou as professoras os concebiam como instrumento de reflexão da prática? Quais eram as concepções de avaliação presentes nas falas e nos atos das professoras, durante a avaliação de seus alunos? Como a avaliação da aprendizagem era caracterizada na Proposta Pedagógica?

Ao longo dos três anos de atuação profissional no Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI), desenvolvi diversas ações que envolviam a temática da

avaliação da aprendizagem: grupos de estudo com as professoras do CMEI que atuava; análise dos instrumentos de avaliação adotados pela Gestão da Educação Infantil; encontros pedagógicos com as professoras da rede municipal, para discutirmos o processo de avaliação; reunião individual com os pais das crianças, a fim de socializar a avaliação dos seus filhos etc.

Ao término dessa experiência como professora da Educação Infantil por volta do ano de 2008, e, preocupada com a avaliação da aprendizagem das crianças, pude concluir que, naquele momento os instrumentos avaliativos adotados pela Gestão da Educação Infantil serviam ao Sistema Municipal de Educação, pois, sua padronização organizava os documentos administrativos. Logo, os registros da avaliação da aprendizagem pertencentes às crianças eram preenchidos pelas professoras para cumprirem uma obrigação burocrática, sem a necessidade de os utilizarem para refletirem sua prática. Consequentemente a concepção classificatória de avaliação estava presente nas falas e nos atos das professoras apesar de a avaliação da aprendizagem caracterizada na Proposta Pedagógica da Educação Infantil referir-se a avaliação formativa.

Esse período de atuação profissional fez toda a diferença na formação dos meus alunos da graduação, pois pude vivenciar a teoria e a prática junto às crianças da Educação Infantil, no período matutino, enquanto, no período noturno, era possível refletir com os alunos da graduação em Pedagogia as práticas implementadas no CMEI. Com essa dinâmica, os alunos da graduação puderam verificar a possibilidade de a professora da Educação Infantil pensar sobre sua prática e (re)significá-la, quando necessário, à luz da reflexão teórica.

Atualmente, como docente do ensino superior no curso de Pedagogia minha relação com as escolas de Educação Infantil ocorre por meio dos estágios e das pesquisas.

Para concluir, a meta governamental, enfocada no Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024, de implantar avaliações externas na Educação Infantil reafirmou a minha preocupação como o interesse no estudo proposto. Essa Meta pode ser observada na Estratégia 1.6 da Meta 1, reproduzida a seguir:

Implantar, até o segundo ano de vigência deste PNE, avaliação da Educação Infantil, a ser realizada a cada dois anos, com base em parâmetros nacionais de qualidade, a fim de aferir a infraestrutura física, o quadro de pessoal, as condições de gestão, os recursos pedagógicos, a situação de acessibilidade, entre outros indicadores relevantes. (BRASIL, 2014, p. 59).

Logo, além de avaliar a infraestrutura escolar, é necessário avaliar as concepções e as práticas das professoras encontradas na organização do trabalho pedagógico realizado com as crianças pertencentes à Educação Infantil, sendo este um dos caminhos para materialização dos direitos infantis legalmente reconhecidos, de sorte a consolidar uma instituição escolar mais próxima das necessidades reais das crianças.

Com essas considerações, esta Tese de doutoramento se propôs à ampliação e aprofundamento da discussão iniciada na atuação profissional, ao trazer à tona a inquietação sobre em que medida a formação continuada das professoras de Educação Infantil contribui com a sua prática avaliativa realizada com as crianças pré-escolares.

Dessa forma, a relevância desta pesquisa reside na proposição da formação continuada das professoras consolidada em quatorze Oficinas de Formação Continuada como uma possibilidade de instrumentalizar as professoras da Educação Infantil para utilizarem a avaliação formativa com suas crianças.

Com a intenção de explicitar a problemática da pesquisa que se constituiu em estudar se a formação continuada das professoras pré-escolares pode instrumentalizá-las teórico-metodologicamente, a fim de propor indicadores avaliativos, apresentarei contribuições de pesquisas acadêmicas selecionadas por meio do mapeamento no banco de teses e dissertações da área de Educação, pertencentes aos Cursos de Pós-Graduação em Educação de cinco universidades reconhecidos pela CAPES e que obtiveram notas 4 a 6 na última avaliação.

Em relação à seleção das teses e dissertações no banco de dados, utilizei como critérios de escolha, os descritores que continham os termos “Avaliação da aprendizagem na educação infantil e Avaliação na Educação Infantil” para mapear o período compreendido entre 1996 e 2018, ano inicial em que a Educação Infantil passou a fazer parte da Educação Básica e a ser reconhecida como tal pela Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDB9394/96).

No entanto, vale ressaltar que nos banco de dados das universidades pesquisadas não foi encontrada nenhuma pesquisa sobre “A avaliação da aprendizagem na Educação Infantil”, sendo que às vinte e uma pesquisas encontradas e analisada a seguir tem como descritores a “Avaliação na Educação Infantil”.

Para esta busca, utilizei informações do banco de dados das universidades:

- . Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP
- . Repositório Institucional da Universidade Estadual Paulista – UNESP
- . Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC/SP
- . Universidade de São Paulo – USP
- . Universidade Federal de Santa Catarina – UFS

Justifico que escolhi como base de dados para a pesquisa as referidas Universidades, primeiro por conterem Programas de Pós-Graduação em Educação, segundo por terem pesquisadores na área da Educação Infantil e terceiro, devido à nota de avaliação proferida pela CAPES aos seus Programas de Pós-Graduação.

No Quadro 1 evidencio as quantidades de pesquisas sobre a avaliação da aprendizagem na Educação Infantil presentes nas Teses e Dissertações pertencentes aos Cursos de Pós-Graduação das Universidades assinaladas.

Quadro 1 - Pesquisas acadêmicas sobre a avaliação da aprendizagem na Educação Infantil

Universidades Pesquisadas	Pesquisas Concluídas	Período	Quantidade de Dissertações e Teses encontrada	
PUC/SP	4	2009-2014	Dissertações: 02	Tese: 02
UFSC	4	2005-2011	Dissertações: 04	Tese: 0
UNESP	3	2005-2016	Dissertações: 01	Tese: 01
UNICAMP	6	2000-2016	Dissertações: 04	Tese: 02
USP	4	2010-2015	Dissertações: 01	Tese: 04
Total	21	2000- 2016	12	9

Fonte: Elaborado pela autora (2018), a partir dos dados da pesquisa.

No período de 16 anos, entre 2000 e 2016, estudos sobre a avaliação da aprendizagem das crianças pertencentes a Educação Infantil são representados por vinte e uma pesquisas, sendo 12 dissertações e 09 teses de doutoramento.

O conhecimento científico referente à Educação Infantil é recente, porém, crescente a partir de 1996 com a LEDB9394/96.

Suponho que a realidade encontrada possa ser justificada pelo descompasso existente o reconhecimento da Educação Infantil como modalidade educativa e o tempo social, visto que, o tempo social é mais lento que o legal, pois, muitas vezes, pressupõe inicialmente a desconstrução de conceitos necessários para transformar crenças e atitudes.

Da mesma forma, concepções teórico-metodológicas que fundamentam o processo de ensino e aprendizagem na Educação Infantil ainda estão se

constituindo, fazendo com que muitos cursos de formação de professores não ensinem as especificidades que compõem a atividade de ensino com as crianças até cinco anos.

A seguir, no Quadro 2 apresento e, posteriormente, analiso os objetivos que motivaram os pesquisadores a desbravarem o universo da avaliação da aprendizagem na Educação Infantil, bem como os resultados que obtiveram.

Quadro 2 - Objetivos e resultados da pesquisa sobre a avaliação da aprendizagem na Educação Infantil

Autor/Título	Objetivo Geral	Resultados Alcançados
Bruna Ribeiro A qualidade na educação infantil: uma experiência de autoavaliação em creches da cidade de São Paulo.	Compreender de que forma os diferentes seguimentos presentes na Creche – direção, coordenação pedagógica, professores, funcionários e pais – participam e contribuem para o processo de construção da qualidade através da autoavaliação.	A autoavaliação permitiu a expressão de denúncias, sonhos, anseios e desejos de diversos autores, e evidenciou processos de autoritarismo, exclusão e silenciamento.
Renata Provetti Weffort Almeida Formação da criança: um estudo sobre a avaliação na educação infantil	Analisar a relação entre a avaliação e o modo como a educação pré-escolar é concebida e colocada em prática.	A relação entre a avaliação e a educação infantil expressa uma perspectiva padronizada e pré-determinada do desenvolvimento das crianças em detrimento da possibilidade de experiências que visem à reflexão e a formação.
Cristina Aparecida Colasanto Avaliação na educação infantil: a participação da criança	Investigar o registro da participação das crianças nos relatórios de avaliação, em duas Escolas Municipais de Educação Infantil – EMEIS – do município de São Paulo que recebem crianças de 3, 4, e 5 anos de idade.	A opinião da criança pode trazer a prática docente importante elementos para o replanejamento das atividades.
Wania Cristina Tedeschi Rampazzo Avaliação na educação infantil: limites e possibilidades	Analisar o processo de implantação de uma experiência de avaliação institucional vivenciada por uma Escola Municipal de Educação Infantil no município de Campinas São Paulo.	As discussões sobre a avaliação institucional na educação infantil na contribui com a compreensão deste processo.
Fábio Tomaz Alves O Processo De Avaliação Das Crianças No Contexto Da Educação Infantil	Refletir acerca dos processos de construção da avaliação das crianças nas instituições de educação infantil da rede municipal de ensino (RME) de Florianópolis e identificar as concepções e os referenciais	Concepções de avaliação diagnóstica, desenvolvimentista, classificatória; avaliação processual, formativa e mediadora, associada à observação, o registro e ao

	teóricos que têm orientado a ação das professoras nesses espaços educativos.	planejamento da professora. Os portfólios trazem mais informações do grupo do que das crianças, e sua análise é comportamentalista na perspectiva desenvolvimento dos aspectos psicomotores.
Senhorinha de Jesus Pit Paz A avaliação na educação infantil Análise da produção acadêmica brasileira presente nas reuniões anuais da ANPED entre 1993 e 2003 Florianópolis 2005.	Investigar o fenômeno da avaliação na educação infantil, verificando sua ocorrência e caracterização nos programas e resumos dos trabalhos apresentados nas Reuniões Anuais da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação e Educação - ANPED, num período de onze anos, de 1993 a 2003.	Existência reduzida de estudos sobre avaliação na educação infantil. Os modelos de avaliação na educação infantil geralmente se subordinam aos moldes do ensino fundamental, desconsiderando as especificidades da educação de crianças na faixa etária de 0 a 6 anos.
Vanessa Maria Redígolo Castilho Avaliação: concepções teóricas e práticas no Cotidiano da educação infantil e suas Implicações	Identificar e analisar as concepções sobre avaliação, dos professores e coordenadora que atuam na primeira etapa da Educação Infantil, especificamente na modalidade creche, no agrupamento do maternal (03 anos), buscando constatar se a finalidade do processo avaliativo, nas práticas desenvolvidas com as crianças, é pautada tendo em vista seu desenvolvimento e aprendizagem.	O conhecimento teórico e prático da formação inicial não subsidia a prática pedagógica no processo de avaliação das crianças. A finalidade da avaliação é os profissionais reconhecerem que ela possui especificidades próprias, tendo-se em vista o desenvolvimento e a aprendizagem da criança. As professoras estão buscando o aprendizado desde a formação inicial, para aprenderem e debaterem sobre a necessidade da avaliação ser formativa e mediadora.
Giselle Modé Magalhães Análise da atividade-guia da criança na Primeira Infância: contribuições da Psicologia Históricas Culturais para a avaliação do desenvolvimento infantil dentro de instituições de ensino	Instrumentalizar o professor de educação infantil a realizar uma avaliação do desenvolvimento, na qual estejam contidos os processos de ensino e aprendizagem.	A Psicologia Histórico-Cultural fornece parâmetros para uma avaliação do desenvolvimento humano a serviço de práticas pedagógicas. Deste modo, a tríade desenvolvimento aprendizagem-ensino; as categorias da lógica dialética (totalidade, contradição e movimento); e as categorias de análise elencadas nessa pesquisa são representativas do desenvolvimento global na Primeira Infância.
Ana Paula Carra Tuschi A participação das famílias no processo de avaliação institucional Participativa na educação infantil	Entender a participação das famílias no processo de construção da Avaliação Institucional Participativa (AIP) em um Centro de Educação Infantil (CEI) de Campinas-SP.	Há uma distancia da participação que a instituição escolar propõe e o que a família pode cumprir. As famílias são chamadas na escola depois que os profissionais decidiram o dia,

		horário e assuntos. A política de AIP é garantir tempo/espço de participação a todos os segmentos os envolvidos com a Educação Infantil.
Sandro Ricardo Coelho de Moraes Avaliação institucional na Educação Infantil de Campinas- SP: experiência de três instituições públicas.	Investigar a construção e a implementação de avaliação institucional em três instituições públicas de Educação Infantil de Campinas/ SP, em possível atendimento à política de avaliação do município.	A avaliação institucional não pode ser tomada como redentora da escola, devido a seus limites. Constitui-se instrumento para a melhoria da instituição, no alcance da qualidade desejada. É tomada como instrumento de planejamento, com foco no futuro, evidenciando a confiança dos sujeitos em sua realização.
Andréa Patapoff Dal Coletto Percurso para a construção de indicadores da qualidade da educação infantil	Discutir os critérios da avaliação do ambiente educativo que é oferecido às crianças de 0 a 3 anos.	Levar em consideração a realidade na qual a instituição está inserida; revelar o desejo e a dos participantes pela melhoria na qualidade dos recursos materiais e humanos, indicando possibilidades de mudanças; promover o bem-estar das crianças e a satisfação de suas necessidades básicas; promover a prática refletida é para a construção de um ambiente de qualidade com a participação de todos.
Elisandra Girardelli Godoi Avaliação na creche: O caso dos espaços educativos não-escolares	Investigar formas de avaliação presentes na educação das crianças de 0 a 3 anos.	A avaliação rotulava, classificava, ora reprovava, ora aprovava a criança. Uma avaliação baseada na vigia e no controle constante (observação se a criança obedecia ou não às regras determinadas), que disciplinava o corpo e determinava as formas das crianças se portarem, como: a maneira que deveriam se sentar, comer, dormir, brincar, entre outras.
Elisandra Girardelli Godoi Educação infantil: Avaliação escolar antecipada?	Verificar como ocorre a avaliação nesse momento da educação, ou seja, compreender quais instrumentos utilizados pelos professores para avaliar crianças pequenas.	Verificamos que a avaliação era usada como um instrumento disciplinador e de controle em relação ao comportamento, as atitudes e posturas das crianças.

<p>Bárbara Popp</p> <p>Qualidade da Educação Infantil: é possível medi-la?</p>	<p>Comparar o uso de instrumentos ITERS indicadores de qualidade da educação infantil para autoavaliação institucional em um centro de educação infantil (CEI) de São Paulo.</p>	<p>A autoavaliação dos indicadores pelos pais e equipe resultou em transformações no espaço e na rotina do CEI. A pesquisa revelou a importância do ITERS para autoavaliação institucional e para refletir sobre a qualidade da educação ofertada nas unidades.</p>
<p>Amanda Cristina Teagno Lopes Marques</p> <p>Construção de práticas de registro e documentação no cotidiano do trabalho pedagógico da educação infantil</p>	<p>Analisar as possibilidades relacionadas à inserção de práticas de registro e documentação na educação infantil enquanto elemento constitutivo do projeto político-pedagógico em ação.</p>	<p>Há que se considerar o registro e a documentação pedagógica como aspectos inerentes a um projeto pedagógico para a infância, o que deve ser reconhecido, valorizado e estimulado pelas políticas públicas a partir da consideração das reais necessidades de cada contexto.</p>
<p>Jussara Martins Silveira Ramires</p> <p>A construção do Portfólio de avaliação em uma escola de Educação Infantil de São Paulo: um relato crítico.</p>	<p>Compreender, descrever e analisar criticamente o processo de construção de Portfólios de avaliação das crianças, ocorrido em uma Escola Municipal de Educação Infantil de São Paulo.</p>	<p>Constataram alterações tanto nos papéis desempenhados pelos diferentes atores quanto nas práticas educativas, incidindo sobre as potencialidades e desafios implicados na adoção do portfólio de avaliação, entendido como procedimento que favorece o desenvolvimento das crianças e o aprimoramento da prática pedagógica.</p>
<p>Juliana Guerreiro Lichy Cardoso</p> <p>A documentação pedagógica e o trabalho com os bebês: estudo de caso em uma creche universitária</p>	<p>Compreender a relação entre a produção dos registros na educação infantil e o quanto eles se configuram como documentações pedagógicas proporcionando a prática reflexiva e o olhar para os bebês.</p>	<p>Presença de uma documentação pedagógica qualificada com registros que alcançaram o processo de aprendizagem dos bebês, para além dos produtos estéticos visuais. A documentação possibilitar a prática reflexiva do professor e evidencia as crianças no processo educativo. No entanto o escasso tempo para a reflexão da equipe no espaço educativo, além de valorizarem a extensa produção de registros como as fotografias que são arquivos de memória pouco utilizado no âmbito educacional qualitativo.</p>

Fonte: Elaborado pela autora (2018), a partir dos dados da pesquisa.

Dentre os estudos selecionados, 21 pesquisas realizadas entre o ano de 2005 e 2016 (POPP, 2015; MORAES, 2014; DAL COLETO, 2014; TUSCHI, 2014; RIBEIRO, 2010; RAMPAZZO, 2009) contém em seu título a indicação avaliação “na” Educação Infantil, ou seja, a avaliação realizada no processo educativo focada na criança enquanto sujeito do seu desenvolvimento (DIDONET, 2012). Contudo, o objetivo e os resultados demonstrados referem-se à avaliação “da” Educação Infantil, pois problematizam a avaliação “das” instituições educativas que atendem as crianças até cinco anos. O curioso é que esse período, o tema avaliação da aprendizagem “na” Educação Infantil já ocupava espaços nos textos orientadores dos documentos legais como: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB 9393/96; Plano Nacional pela Primeira Infância - PNPI 2011-2022; Projeto de Lei nº 8035/2010 – PNE 2012-2022.

Estas cinco pesquisas apesar de possuírem equívocos conceituais entre a avaliação “da” Educação Infantil e “na”, também, podem ter sido influenciadas pelas orientações legais, que em suas tentativas iniciais de abordarem o tema avaliação, davam mais ênfase as orientações de como avaliar a qualidade do atendimento institucional, sendo eles: Plano Nacional de Educação - PNE 2001-2011; Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação; Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil - DCNEI 2009.

Com relação aos objetivos e os resultados obtidos nas cinco pesquisas mencionadas, a intenção era que a avaliação institucional fosse uma prática vivenciada com parceria e comprometimento de todos os seus envolvidos, a fim de que a instituição se constituísse como um espaço de convivência e aprendizagens.

Dentre as vinte e uma pesquisas selecionadas, dezesseis apresentavam objetivos e resultados referentes à avaliação “na” educação infantil, pois, são direcionadas para as aprendizagens das crianças e não para a qualidade educativa das instituições de ensino.

Verifiquei ainda que as pesquisas de Castilho (2016); Almeida (2014); e Alves (2011) objetivam investigar concepções e práticas utilizadas pelas professoras da Educação Infantil para fundamentar a sua ação avaliativa junto às crianças. Os resultados das pesquisas de Almeida (2014) e Alves (2011) evidenciaram que as concepções de avaliação na Educação Infantil eram, na maioria das vezes, padronizações conceituais do desenvolvimento infantil; concepções diagnósticas; desenvolvimentista; classificatória; avaliação processual; formativa e mediadora;

associada às observações, ao registro e ao planejamento do trabalho pedagógico, além de, se subordinarem aos moldes do ensino fundamental, desconsiderando as especificidades das crianças. No entanto, para Castilho (2016) os dados de sua pesquisa apontaram que as professoras estão buscando aprender desde a formação inicial concepções teórico-práticas sobre a avaliação e debatem sobre a necessidade da avaliação ser formativa e mediadora. Essas três pesquisas buscaram demonstrar as causas que impediam a avaliação da aprendizagem na Educação Infantil cumprir com o seu objetivo legal e educacional em prol do processo de ensino e aprendizagem, sem sugerir ou criar estratégias de ação que contribuiriam com a sua superação.

As pesquisas de Magalhães (2016); Godoi (2016); Cardoso (2016); Colasanto (2010); Marques (2010) Ramires (2008) e Godoi (2000) continham em seus objetivos os elementos que compõem o ato avaliativo, sendo eles: o registro diário; as observações; os instrumentos da avaliação; a documentação pedagógica e o Portfólio. Os resultados demonstraram que a avaliação da aprendizagem na Educação Infantil, subsidiada pela utilização dos elementos que a constituem, colaborara com a atividade de ensino das professoras e assim promoverá a aprendizagem e o desenvolvimento global das crianças.

No entanto, somente Magalhães (2016) e Marques (2010) trouxeram em seus objetivos o desejo de instrumentalizar as professoras para o uso adequado dos elementos da avaliação, como a inserção da prática de registro diário e a documentação na prática pedagógica. Os demais pesquisadores buscaram compreender, analisar, refletir, levantar, acompanhar, etc., a utilização dos elementos da avaliação, mas não abordaram o seu uso ou sugeriram estratégias para superar possíveis equívocos práticos cometidos pelas professoras da Educação Infantil.

A relevância social e acadêmica da presente Tese se estabelece diante do fato de não haver Teses ou dissertações nas Universidades investigadas que objetivassem contribuir com a avaliação da aprendizagem na Educação Infantil, efetivação na Educação Infantil, utilizando-se para isso de Oficinas de Formação Continuada para as professoras pré-escolares.

Deste modo, **objeto de estudo** foi organizado em torno da avaliação da aprendizagem na Educação Infantil, considerada compatível com o ato de planejar e desenvolver o ensino, além de ser uma das atividades do trabalho docente.

Assim, a questão problematizadora da pesquisa foi esboçada com a pergunta-chave: a formação continuada das professoras pré-escolares pode instrumentalizá-las teórico-metodologicamente, a fim de propor indicadores avaliativos para a Educação Infantil, os quais contribuam para o processo de ensino e aprendizagem específico da infância?

A busca das respostas para essa pergunta levou-me às seguintes **problematizações**: Será que se pode pensar em avaliação de processos e resultados, desde a Educação Infantil? Quais seriam os referenciais teóricos e práticos fundantes dessa ação docente? Qual o apoio (teórico/prático) que pode ser oferecido aos profissionais, atinentes à avaliação da aprendizagem das crianças das pré-escolas? Como essas questões avaliativas são vividas pelos profissionais da pré-escola? Nas propostas de formação continuada, são contempladas as políticas públicas e consideradas as crenças, assim como os fazeres atuais dos profissionais concernentes à avaliação da aprendizagem? Os formadores elaboram modos de avaliar com a colaboração dos participantes da formação continuada ou replicam formas inadequadas aos objetivos da EI?

Na busca das respostas para tantas inquietações, foi proposto o **objetivo geral** de analisar o entendimento teórico-prático das professoras pré-escolares sobre a avaliação da aprendizagem na Educação Infantil originado da formação continuada. Consolidar o objetivo proposto exigiu algumas ações expressas nos seguintes **objetivos específicos**:

- . Identificar quais são as concepções teórico-metodológicas das professoras pré-escolares referentes à avaliação da aprendizagem.
- . Compreender as dificuldades enfrentadas pelas professoras pré-escolares, para avaliarem as crianças.
- . Levantar conceitos teórico-práticos sobre a avaliação da aprendizagem adquiridos pelas professoras pré-escolares, em sua formação inicial e continuada.
- . Conhecer os instrumentos de avaliação e as práticas avaliativas adotadas pelas professoras participantes da pesquisa no decorrer da observação em campo.

O que relatei e propus antes se insere no contexto histórico e político-pedagógico da educação infantil e, por esta razão, passarei a tecer algumas reflexões nesta direção.

Antes da Carta Constitucional de 1988, os espaços destinados ao atendimento infantil institucionalizado foram constituídos inicialmente com base numa infraestrutura física e educacional precária, baixos investimentos financeiros e com profissionais despreparadas para lidar com as necessidades das crianças pequeninas. Na história do atendimento à criança brasileira, o objetivo de guardar e, em alguns casos, a intencionalidade educativa, mantiveram-se durante décadas justificados pelo direito das mães pobres e da criança da classe rica, respectivamente. Contudo, a partir da Constituição Federal de 1988, um novo cenário começa a ser desenhado para a Educação Infantil, ao definir-se que a oferta de vaga e a permanência da criança até seis anos em Creches e Pré-escolas deveriam ser garantidas pelo Estado, de forma pública, gratuita e de qualidade, conforme expresso no seu Artigo 208, inciso IV, “[...] o dever do Estado com a educação das crianças de zero a seis anos será efetivado mediante garantia de atendimento em creche e pré-escola.” (BRASIL, 1988).

Todavia, ainda hoje é possível verificar que o Estado não conseguiu garantir o que está proposto em lei, pois, segundo o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2017, p. 4), ao divulgar o resultado do Censo Escolar de 2016, informou que “[...] existem 105 mil pré-escolas no Brasil atendendo 5 milhões de crianças de 4 e 5 anos, o que corresponde a 84,3% da população infantil.”. Com essa estatística, é possível observar que a meta de universalizar 100% o atendimento escolar ainda não foi atingida, ficando mais de 600 mil crianças entre 4 e 5 anos fora da escola, por falta de vagas.

Mesmo assim, o novo direito educativo garantido legalmente à primeira infância desencadeou um aumento na demanda de vagas, na Educação Infantil, circunstância impulsionada pela crescente presença feminina no mercado de trabalho, pelas mudanças na composição familiar, pelo avanço no reconhecimento social e científico da importância da educação nas primeiras idades do ser humano etc.

Associadas à garantia legal ao direito de acesso e permanência das crianças, nas instituições de Educação Infantil, emergem as responsabilidades políticas e pedagógicas às equipes gestoras, a urgência de um currículo específico para a Educação Infantil, inserido num Projeto Político-Pedagógico institucional; a necessidade de um ambiente educativo organizado para a criança até cinco anos, de um processo de planejamento e avaliação da aprendizagem que contribua com o

desenvolvimento das mesmas, além de professores com formação específica e políticas públicas específicas.

Algumas dessas iniciativas podem ser estimuladas no cotidiano da Educação Infantil pela formação continuada, quando realizada de forma sistemática e com sentido, para as professoras, pois se constitui um dos caminhos que possibilita a aquisição de conhecimentos legais, teóricos e práticos. Dessa maneira, pode cooperar com a formação profissional e a organização de um ambiente educativo mais interativo, o que justifica o apoio ao trabalho das professoras e gestores, por intermédio de políticas públicas de formação continuada.

O Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024 considera a formação inicial e continuada um dos caminhos para a profissionalização do professor de Educação Infantil, conforme fixado em sua Meta 1, estratégia 1.8: “[...] promover a formação inicial e continuada dos (as) profissionais da Educação Infantil, garantindo, progressivamente, o atendimento por profissionais com formação superior.” (BRASIL, 2014, p. 50).

Corsino e Didonet (2011), e outros pesquisadores da área, tais como: Oliveira Corsino (2010), Kramer (2005), Machado (2002), Oliveira-Formosinho (2002) Campos (1999); Kishimoto (1999), Nunes, (1994), e Rosemberg (1994), ressaltam que o enfrentamento dos desafios para o ensino na primeira infância pode ser concretizado, em boa parte, por meio de projetos adequados de formação inicial e continuada as profissionais da Educação Infantil (EI). Os sistemas de ensino onde se inserem professoras da Educação Infantil têm responsabilidade de investir na sua formação profissional, ampliando os seus conhecimentos, a fim de qualificar a sua prática com saberes e fazeres que promovam o ensino e a aprendizagem das crianças até cinco anos.

De sorte a continuar a tratar desse aspecto, recorro a Loiola (2005), para clarear o entendimento de formação continuada transversal à Tese. A concepção para esse tipo de iniciativa se contrapõe a qualquer proposta de formação de professoras da Educação Infantil pautada em programas padronizados ou manuais, muitas vezes utilizados nos sistemas municipais, em processos de formação dos profissionais:

[...] consideramos que a formação continuada das professoras deve se inserir em uma nova perspectiva de desenvolvimento profissional. Acreditamos que é também dentro da própria escola que as professoras podem encontrar alternativas para aperfeiçoar e melhorar suas práticas pedagógicas. Dito de outra maneira, faz-se necessário desenvolver

estratégias de formação a partir das exigências de suas práticas concretas e das interações com seus pares procurando, ao mesmo tempo, o apoio de profissionais que trabalham com a problemática da formação de professoras. Por outro lado, é difícil imaginar um modelo de formação continuada distante do exercício profissional, fora da escola e separado dos colegas de trabalho. Em síntese, consideramos que a busca e a concepção de uma proposta de formação continuada é uma necessidade atual que exige uma resposta urgente. (LOIOLA, 2005, p. 2).

O eixo desse tipo de ação formativa deve ser constituído por uma prática coligada à análise crítica do trabalho das professoras, a qual adota a linguagem como recurso essencial, promovendo a reflexão, a ação recíproca e a conversão dos processos de formação, em espaços de pluralidade de vozes e aquisição da palavra.

Fernandes (2009) ajuda a ponderar que os cursos de formação precisam proporcionar às suas professoras a aquisição de novos conhecimentos, concomitantemente ao exercício da reflexão sobre a prática, e (re)significá-la, sempre que se fizer necessário, no processo de ensino e aprendizagem. Para isso, os sistemas de ensino precisam assumir a incumbência de consolidar cursos de formação continuada. Por conseguinte, o comprometimento dos cursos seria com a formação das professoras da Educação Infantil, para a especificidade do trabalho com as crianças pequenas e com a oportunidade de refletirem sobre o desempenho da prática educativa equivalente, apreenderem o seu papel político na ação pedagógica, além de se constituírem como protagonistas de todas as atribuições do seu trabalho pedagógico, inclusive o que concerne às práticas da avaliação da aprendizagem com as crianças.

A LDB 9394/96 (BRASIL, 1996), em seu Artigo 31, dispõe sobre uma concepção e uma prática de avaliação: “[...] na Educação Infantil, a avaliação far-se-á mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento infantil, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental.”.

Didonet (2012) comenta que a LDB 9394/96 (BRASIL, 1996) delineia que a avaliação da aprendizagem adotada pelos professores não pode classificar e/ou selecionar as crianças até cinco anos, promovendo a retenção das mesmas, nas subetapas da Educação Infantil, delongando, desse modo, a sua chegada ao Ensino Fundamental. Assim, o ingresso das crianças com quatro anos de idade cronológica na pré-escola e a passagem das crianças de seis anos pertencentes à Educação Infantil, para os anos iniciais do Ensino Fundamental, é um direito garantido por lei, despojado de qualquer processo de seleção.

Em seguida à promulgação da LDB 9394/96 (BRASIL, 1996), os Referenciais Curriculares Nacionais para Educação Infantil (RCNEI) recomendam a avaliação da aprendizagem como:

[...] um conjunto de ações que auxiliam o professor a refletir sobre as condições de aprendizagem oferecidas e ajustar sua prática às necessidades colocadas pelas crianças. É um elemento indissociável do processo educativo que possibilita ao professor definir critérios para planejar as atividades e criar situações que gerem avanços na aprendizagem das crianças. Tem como função acompanhar, orientar, regular e redirecionar esse processo como um todo. (BRASIL, 1998, p. 59).

A avaliação da aprendizagem na Educação Infantil, segundo o texto dos RCNEI (BRASIL, 1998. a), é um recurso pedagógico que ajuda as professoras a ensinarem melhor e a criança a aprender cada vez mais. O documento descentraliza a avaliação da figura da criança e alerta sobre o papel da professora, em relação ao planejamento de atividades e situações de aprendizagem, pela reflexão sobre a sua prática, por uma reflexão que oferece informações, as quais, se analisadas, são capazes de iluminar decisões, a fim de ajustar seu fazer às necessidades de suas crianças.

Nesse sentido, o texto dos RCNEI (BRASIL, 1998) cita a observação das manifestações infantis, seguida do seu registro, como opção para a professora ter uma visão integral da criança, conhecer as suas particularidades e acompanhar os seus progressos. Contudo, são aspectos incomuns no trabalho das professoras, porque exige tempo, domínio das características do desenvolvimento infantil e das formas da criança aprender, entre outros saberes. Para que a professora consiga realizar essas ações, precisa de formação, especialmente aquela efetivada com base nos aspectos emergidos do fazer pedagógico cotidiano com as crianças.

Da mesma maneira, Oliveira (2017) afirma, em sua pesquisa, que cogitar a avaliação da aprendizagem na Creche requer profissionalização para as professoras, porque, normalmente, elas possuem qualificação insuficiente para atuar junto às crianças e, conseqüentemente, acabam vinculando a avaliação da aprendizagem somente a alguns momentos da rotina das crianças, principalmente aos momentos voltados para o cuidar, além de adotarem procedimentos pedagógicos inadequados à faixa etária com a qual trabalham, fazendo com que a avaliação também ocorra de forma incorreta.

A Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009, ao estabelecer as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (DCNEI) (BRASIL, 2009), reafirma a

indicação encontrada na LDB 9394/96 (BRASIL, 1996) sobre a avaliação da aprendizagem na Educação Infantil. Reconhecendo que as Instituições de Educação Infantil (IEI) têm como uma de suas incumbências criar procedimentos para o acompanhamento do trabalho pedagógico e para avaliação do desenvolvimento das crianças, sem o objetivo de selecioná-las, promovê-las ou classificá-las, aspecto que apresenta compromisso político atinentes aos sistemas de ensino, com o desenvolvimento de projetos de formação continuada de professoras da Educação Infantil.

As DCNEI reiteram a necessidade de ação avaliativa na educação infantil e oferece procedimentos:

A observação crítica e criativa das atividades, das brincadeiras e interações das crianças no cotidiano; Utilização de múltiplos registros realizados por adultos e crianças (relatórios, fotografias, desenhos, álbuns etc.); A continuidade dos processos de aprendizagens por meio da criação de estratégias adequadas aos diferentes momentos de transição vividos pela criança (transição casa/instituição de Educação Infantil, transições no interior da instituição, transição creche/pré-escola e transição pré-escola/Ensino Fundamental); 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; A não retenção das crianças na Educação Infantil. (BRASIL, 2009, p. 29).

Esse documento fornece duas orientações em relação à avaliação da aprendizagem: a utilização da documentação pedagógica e as múltiplas formas de registro (COLASANTO, 2011).

No entanto, para utilizar o registro e a documentação, na Educação Infantil, é necessário primeiramente que as professoras compreendam que esses registros não são apenas técnicas a serem aplicadas na ação avaliativa. Eles exigem das professoras da Educação Infantil conhecimentos teóricos referentes à concepção de mundo, de criança, de escola, de aprendizagem, de desenvolvimento infantil e, principalmente, de avaliação.

Primeiro, porque a avaliação na Educação Infantil não tem por objetivo quantificar, julgar, classificar, selecionar, aprovar ou reprovar as crianças, conforme assinalam Campos, Espósito e Gimenes (2014) e Rosemberg (2002). Segundo, porque, tanto no registro como na documentação, é imprescindível focalizar o processo evolutivo da criança, de acordo com a LDB 9394/96 (BRASIL, 1996), além de ser composto necessariamente por três etapas: a descrição do observado, a reflexão-crítica para obter resposta do que se observou e a mediação representada

por estratégias pedagógicas que buscam garantir o que a criança ainda não aprendeu (HOFFMANN, 2015).

Desse modo, empregar os instrumentos de avaliação como técnica torna as professoras executoras de uma ação, sem a necessidade de fundamentar sua avaliação em concepções teóricas que as ajudem, durante as reflexões, a responder: Que mundo eu quero construir? Que crianças eu quero formar? Que escola eu quero compor? De que aprendizagens as crianças precisam se apropriar, a fim de que contribuam com o seu desenvolvimento humano?

Conforme ressalta Hoffmann (2015), antes da professora da Educação Infantil iniciar a documentação pedagógica e mesmo durante seu uso, é indicado que a mesma discuta, reflita e levante, junto ao grupo de professoras com quem trabalha, os seguintes aspectos: O que é importante registrar? Por que registrar? Em quais momentos utilizar o registro? De que maneiras? Com quais objetivos? Para quem? Ademais, ainda é adequado que os professores tenham clareza sobre como usarão os resultados da avaliação realizada na Educação Infantil.

Em sua análise, Didonet (2012) entende que o Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024, Projeto de Lei nº 8035/2010, direciona o processo de avaliação para a avaliação “da” Educação Infantil e não “na”. O documento considera que, a cada dois anos, sejam avaliadas as condições da oferta da educação para a criança materializada nas escolas, a acessibilidade, o desempenho dos profissionais, a gestão e os meios didáticos disponíveis. Assim, para Didonet (2012), o PNE 2014-2024 regride ao não direcionar seu foco para a avaliação da aprendizagem infantil, articulando-a ao processo de ensino e aprendizagem das crianças até cinco anos, conforme propõem as DCNEI (BRASIL, 2009).

Em contrapartida, o Plano Nacional pela Primeira Infância (PNPI) 2011-2022 propôs as seguintes diretrizes:

A avaliação ocorre permanentemente e empregam diferentes meios, como a observação, o registro, a reflexão sobre o desenvolvimento das atividades e projetos, sobre as hipóteses e descobertas das crianças: nunca como ato formal de teste, comprovação, atribuição de notas e atitudes que sinalizem punição – (pois esses são) processos externos e artificiais que bloqueiam a manifestação livre e espontânea da criança. Ela (a avaliação) será sempre sobre a criança em relação a si mesma e não comparativamente com as outras crianças, com objetivo de melhorar a forma de mediação do professor para que o processo de aprendizagem alcance níveis sempre mais elevados. (BRASIL, 2010, p. 23).

Ressalto que os documentos e leis anteriores coincidem com a minha confiança no valor da avaliação da aprendizagem, enquanto professora formadora e pesquisadora da Educação Infantil, principalmente se o objetivo da IEI e das professoras é o processo de ensino e aprendizagem, o qual promove o desenvolvimento global da criança.

A fim de o leitor compreender o percurso adotado na construção desta Tese, o referido texto foi organizado em seis seções, a saber:

Na Introdução, justifico a escolha do objeto de estudo – avaliação da aprendizagem na Educação Infantil –, apresentando a minha formação acadêmica e as experiências profissionais. Contextualizo a construção histórica da Educação Infantil, a função das professoras e o reconhecimento legal da avaliação da aprendizagem, nos documentos da política educacional. Aponto os dilemas avaliativos identificados no trabalho pedagógico e sugiro a formação continuada como uma possibilidade para as professoras de a Educação infantil transformar suas práticas avaliativas.

Na 2ª seção, “Percurso Metodológico da Pesquisa”, exponho os pressupostos teórico-metodológicos da investigação, ao tratar da pesquisa e sua concretude. Descrevo cuidadosamente cada passo dado, cada decisão tomada, cada instrumento utilizado com as personagens e com o campo investigado, além de destacar os princípios orientadores de uma pesquisa qualitativa. Revelo a metodologia adotada – a pesquisa de intervenção – e a caracterização dos sujeitos participantes, no momento histórico e cultural em que se deu a coleta dos dados.

Na 3ª seção, “A avaliação da aprendizagem na educação infantil: contribuições da formação continuada para o trabalho das professoras” contextualizo, as contribuições que a formação continuada promove na tríade planejar, ensinar e avaliar, bem como na atividade de ensino realizada pelas professoras da Educação Infantil, além de discutir a importância da avaliação mediadora e seus benefícios tanto para quem ensina como para quem aprende.

Na 4ª seção, “Análise e discussão dos dados da pesquisa”, examino o entendimento teórico-prático das professoras participantes sobre a aprendizagem infantil, o papel mediador das professoras no processo de ensino, a participação das crianças, entre outros aspectos. Explicito as concepções teórico-práticas, as técnicas, os instrumentos e a forma de socializarem os resultados que fundamentam a ação avaliativa das professoras participantes deste estudo e discuto o erro como

parte do processo de aprendizagem, além de apresentar as concepções e as práticas das professoras sobre o erro, diante da ação avaliativa.

Na 5ª seção, “Considerações Finais”, trago o desafio de arrematar os fios que compuseram a trama das discussões sobre a análise dos dados apresentados na pesquisa. Elaborei a conclusão desta Tese de Doutorado, com a intenção de explicar o percurso de seu desenvolvimento e de apontar alguns indicativos para possíveis políticas públicas de formação continuada, as quais poderão contribuir com o trabalho pedagógico das professoras envolvidas na consolidação da avaliação formativa, no contexto da Educação Infantil. Trago ainda as referências utilizadas, os Apêndices, os quadros e os Anexos da pesquisa.

2 O PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

*[...] o patrimônio cultural promotor de uma sólida formação é aquele que não se limita às objetivações culturais requeridas aos domínios imediatos da vida cotidiana e circunscritas aos conhecimentos de senso comum, que, não raro, em nome de uma suposta preservação cultural, mantém grupos humanos submetidos a um modus vivendi historicamente superado pelos colossais avanços científicos, tecnológicos, artísticos e éticos que marcam as possibilidades máximas existentes no atual estágio do desenvolvimento humano.
(MARTINS; DUARTE, 2010, p. 72).*

A presente seção contém o desafio de expor o percurso metodológico da pesquisa, além de destacar os princípios orientadores de uma pesquisa qualitativa.

Com relação à metodologia, apresento os instrumentos utilizados para obtenção dos dados constituídos pela observação de campo (APÊNDICE C), o questionário diagnóstico (APÊNDICE D) e a análise documental (ANEXOS A, B, C). É importante destacar que os procedimentos eleitos para a realização das “Oficinas de Formação Continuada (OFC)” (APÊNDICE A) foram inspirados, além de outros referenciais, no “Ordenamento Jurídico da Formação Contínua de Professores e Educadores da Infância”, aprovado pelo Decreto-Lei nº 207/96, de 02 de novembro de 1996, em Portugal por conter indicativos de procedimentos interessantes aos objetivos dessa Tese.

Para finalizar, trago a análise e discussão de dados, a partir da técnica de Análise de Conteúdo, conforme Bardin (2011).

Desse modo, o trabalho de construir um contexto metodológico fidedigno foi inspirado pelo anseio de obter respostas, encontrar caminhos que colaboram na formação teórico-metodológica das professoras que as tornem capazes de auxiliar colaborativamente no levantamento de indicadores avaliativos para a Educação Infantil.

2.1 Regras ou Normas Estabelecidas para o Desenvolvimento de uma Pesquisa

Apesar do reconhecimento legal da Educação Infantil como a etapa inicial da Educação Básica, existe ainda uma longa jornada a fim de que o ensino e a

aprendizagem dessas crianças sejam discernidos e, ao mesmo tempo, respeitados no meio educacional, fato que tem impulsionado a realização de inúmeras pesquisas. Da mesma forma, a extensão dessa trajetória se apresenta para a avaliação da aprendizagem, por envolver concepções e práticas atuantes nos saberes e fazeres dos professores, contrariamente, são poucas as pesquisas voltadas para a avaliação da aprendizagem na Educação Infantil.

Portanto, um dos desafios da investigação foi identificar a concepção teórico-prática das professoras em relação à avaliação da aprendizagem infantil, além de refletir sobre esse aspecto e a prática avaliativa, no âmbito da formação continuada.

Esse desafio culminou na proposição do objetivo geral da pesquisa, direcionado para analisar o entendimento teórico-prático das professoras pré-escolares sobre a avaliação da aprendizagem na Educação Infantil, originado da formação continuada. Assim, o questionário semiestruturado (APÊNDICE D), usado para a análise inicial das concepções das professoras, contribuiu para atingir o primeiro dos objetivos específicos do estudo, isto é, identificar quais são as concepções teórico-metodológicas das professoras pré-escolares referentes à avaliação da aprendizagem.

A análise documental auxiliou a atingir o segundo objetivo específico: compreender quais são as dificuldades enfrentadas pelas professoras pré-escolares, para avaliarem as crianças, na medida em que identifico qual concepção de avaliação fundamenta a Proposta Pedagógica do CMEI; quais orientações avaliativas estão incluídas no Regimento Escolar; qual enfoque avaliativo está presente nos relatórios das professoras e compreendo os motivos que levam as professoras a avaliarem as crianças e quais encaminhamentos dão aos resultados das mesmas.

A análise documental permitiu ainda refletir sobre a similitude ou não entre os documentos avaliativos normatizados pela Secretaria Municipal de Ensino do Município de Cornélio Procópio (ANEXOS A, B, C) e os documentos oficiais, como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) do Ministério da Educação (BRASIL, 1999; 2009).

Distinguir os instrumentos avaliativos adotados pelas professoras da pré-escola, sua forma de utilização, bem como os dados obtidos por meio das observações em campo, constituiu o quarto objetivo específico: conhecer os instrumentos de avaliação e as práticas avaliativas adotadas pelas professoras pré-escolares durante a observação em campo. Essa observação foi efetuada pela

pesquisadora, e demonstro quais foram as contribuições das OFC para a prática avaliativa das professoras na pré-escola.

Assim, as informações geradas na observação em campo foram unidas às informações conseguidas no decorrer dos quatorze encontros formativos no formato das OFC. Esse conjunto de dados cooperou para o levantamento das práticas avaliativas das professoras presentes na realidade educativa investigada.

É preciso destacar que, devido às características das OFC, todos os instrumentos metodológicos adotados ofereceram informações para a realização das atividades formativas e compuseram também a obtenção de dados da pesquisa. Neste contexto, durante as OFC, houve a oportunidade de aprender conceitos, sobre a prática avaliativa, apropriados pelas professoras pré-escolares, em sua formação inicial, em suas experiências profissionais e durante a formação continuada, contribuindo para a obtenção do terceiro objetivo específico: levantar conceitos teórico-práticos sobre a avaliação da aprendizagem adquiridos pelas professoras pré-escolares, em sua formação inicial e continuada.

Sobre os instrumentos de pesquisa e as OFC, trato respectivamente, com maior detalhamento, nas subseções: 2.2 Contextos da Pesquisa e 2.3 As fontes de informação utilizadas na pesquisa.

A consecução dos objetivos propostos orientou a adoção da abordagem qualitativa, na investigação, cujo objetivo é “[...] a compreensão, exploração e especificação do fenômeno, [uma vez que] o pesquisador precisa tentar compreender o significado que os outros dão às suas próprias situações.” (SANTOS FILHO; GAMBOA, 1995, p. 42).

Segundo Bogdan e Biklen (1982 apud ANDRÉ, 1995, p. 11), a pesquisa qualitativa apresenta algumas características que evidenciam suas preocupações e sua natureza, sendo a primeira delas entender que essa espécie de pesquisa “[...] tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento.”.

Diante desta evidência, a pesquisa qualitativa desenvolvida em campo considera a participação direta e prolongada do pesquisador, a fim de corroborar a incidência do objeto de estudo e a presença do contexto sobre ele.

Optei por adotar a modalidade pesquisa-intervenção, porque acredito que a metodologia não deve ser concebido como um procedimento acabado, um

instrumento universal e pronto, para ser aplicado em todos os contextos, principalmente quando envolve pessoas e espaços singulares.

Nesse sentido, eleger a pesquisa-intervenção exigiu inicialmente que eu superasse o que Morin (2005) chama de “paradigma da simplificação” e promovesse o desajuste de concepções verdadeiras e homogeneizantes que transitam no mundo e acabam engessando e simplificando o nosso pensamento de pesquisador, para poder provocar a análise de outros registros, os quais instigaram novas formas de pensar e fazer, reveladas nas múltiplas diferenças não perceptíveis ao olhar.

É necessário ressaltar que superar esse paradigma não significou negar a inexistência do rigor científico, mas propor a sua ressignificação, achegando-nos da vida vivida, com compromisso e interesse.

Para tanto, as estratégias de intervenção empregadas na pesquisa tiveram como alvo os interesses e as necessidades formativas das professoras pertencentes ao campo da investigação, somados à análise dos efeitos das suas práticas, na tentativa de criar novas condutas pedagógicas.

No entanto, a pesquisa-intervenção não almeja a transformação imediata da ação instituída, pois postula que a mudança é resultado da produção de outra relação entre teoria e prática, assim como entre sujeito e objeto. De sorte a atingir o proposto, a pesquisa-intervenção propõe metodologias coletivas que proporcionam discussões e as produções cooperativas, ampliando as condições de trabalho compartilhado, no intento de enfraquecer o isolamento profissional.

Enfatizam Aguiar e Rocha (1997, p. 97):

Na pesquisa-intervenção, a relação pesquisador/ objeto pesquisado e dinâmico determinará os próprios caminhos da pesquisa, sendo uma produção do grupo envolvido. Pesquisa é, assim, ação, construção, transformação coletiva, análise das forças sócio-históricas e políticas que atuam nas situações e das próprias implicações, inclusive dos referenciais de análise. É um modo de intervenção, na medida em que recorta o cotidiano em suas tarefas, em sua funcionalidade, em sua pragmática – variáveis imprescindíveis à manutenção do campo de trabalho que se configura como eficiente e produtivo no paradigma do mundo moderno.

Desse modo, o desenvolvimento da presente Tese voltou-se para as ações avaliativas realizadas no contexto da Educação Infantil, nomeadamente na pré-escola, sendo que, para isso, estudei as concepções e as práticas relativas à avaliação da aprendizagem efetuadas pelas professoras com as crianças do Pré I (nível educativo que atende na realidade investigada, às crianças de quatro a cinco anos) pertencentes à etapa da Educação Infantil.

Isso exigiu uma escuta atenta às falas das professoras participantes das OFC, porque, nelas, manifestavam as crenças, os valores e as (in)certezas que direcionavam suas escolhas e ações. Além disso, foi preciso o olhar atento às práticas descritas e socializadas por elas, durante as OFC, para mapear aquelas que tinham coerência com a concepção e a prática denominadas avaliação formativa, além de identificar contradições e a integração entre a teoria e a prática avaliativa das professoras.

O segundo ponto destaca: “Os dados coletados são predominantemente descritivos.” (BOGDAN; BIKLEN, 1982 apud ANDRÉ, 1995, p. 11). O material elencado pelo pesquisador, para ser utilizado na pesquisa, deve ser rico em descrições de pessoas ou situações. Assim, durante as observações em campo, realizadas nos dois CMEIS, busquei evidenciar e analisar as concepções e as práticas avaliativas das professoras, além de mapear práticas avaliativas desenvolvidas na perspectiva formativa.

“A preocupação com o processo é maior do que com o produto” (BOGDAN; BIKLEN, 1982 apud ANDRÉ, 1995, p. 11) é o terceiro aspecto considerado na Tese. Com esse objetivo, a pesquisa qualitativa procura desvendar como o problema se manifesta nas atividades, durante os procedimentos e nas interações dos personagens investigados.

A quarta característica orientou a considerar que “[o] significado que as pessoas dão às coisas e à sua vida são focos de atenção especial pelo pesquisador.” (BOGDAN; BIKLEN, 1982 apud ANDRÉ, 1995, p. 13) Ao captar as perspectivas dos participantes sobre as questões estudadas, busquei revelar os seus pontos de vista, as concepções e as práticas avaliativas utilizadas com as crianças do Pré I, durante as OFC.

O quinto ponto consistiu na análise dos dados, que tende a seguir um “processo indutivo” (BOGDAN; BIKLEN, 1982 apud ANDRÉ, 1995, p. 13) Essa característica libera os pesquisadores de delimitarem as próprias hipóteses, pois estas decorrem normalmente dos dados obtidos, durante o processo de pesquisa. A avaliação da aprendizagem, na Educação Infantil, foi estudada também por meio das descrições meticulosas das situações ocorridas nas salas de educação pré-escolar das professoras participantes. Compreender os processos de avaliação pressupôs reconhecer que as práticas edificadas no cotidiano pré-escolar necessitam de observação, em seu âmbito de exercício, visto que têm as

concepções como elemento condicionador de escolhas e ações das professoras. Nesse sentido, inicialmente, estabeleci contatos que possibilitaram não somente a imersão subsequente no campo, mas a identificação daqueles que poderiam contribuir direta ou indiretamente com o estudo, em função de sua autorização para a realização da pesquisa (ANEXO E).

Para facilitar ao leitor a compreensão dos passos metodológicos adotados nesta Tese, apresento o percurso organizado em subtópicos. São eles: 2.2 Os contextos da pesquisa; 2.2.1 As participantes da pesquisa; 2.3 As fontes de informação utilizadas na pesquisa; 2.3.1 Análise de documentos, 2.3.2 A observação em campo dos CMEI, 2.3.3 O questionário inicial 2.3.4 Oficina de Formação Continuada; 2.4 Apresentação, análise e discussão dos dados.

2.2 Os Contextos da Pesquisa

A presente Tese foi desenvolvida na cidade de Cornélio Procópio, Estado do Paraná. Fundada em 15 de Fevereiro de 1938, possui atualmente setenta e nove anos e conta, segundo o Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social (IPARDES) com uma população de 48. 677 habitantes.

A Rede Municipal de Educação atende crianças da Educação Infantil e alunos dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, da Educação Especial e da Educação de Jovens e Adultos. Em relação à Educação Infantil, a Secretaria Municipal de Educação é responsável por oito Centros Municipais de Educação Infantil, com um total de setecentos e trinta e cinco crianças, sendo duzentas e setenta e seis pertencentes às Creches e quatrocentos e cinquenta e nove, à Pré-Escola. Seu corpo de Professoras é de cento e dois professores, sendo que cinquenta e seis atuam na Creche e cinquenta e seis, na Pré-escola.

Optei em desenvolver a pesquisa na cidade de Cornélio Procópio por dois motivos. O primeiro, ao trabalhar de 2008 a 2013 na Universidade Estadual localizada em Cornélio Procópio, e, atuando como professora e orientadora de Estágio Curricular Obrigatório da Educação Infantil no Curso de Pedagogia, eu pude conhecer a realidade educativa dos CMEIS e, conseqüentemente, construir um diálogo com a Secretaria Municipal de Educação, o que facilitou o desenvolvimento da Tese no CMEI.

O segundo motivo foi o de que ao conhecer a realidade da Educação Infantil me deparei naquele momento com crianças de zero a cinco anos, sendo cuidadas por estagiárias do Magistério do Ensino Médio, sem formação concluída e sem as condições pessoais propícias ao trabalho com crianças pequenas. Depois de várias idas e vindas até a Secretaria de Educação, argumentando sobre a necessidade real e legal de se contratar profissionais com formação específica, em 2009, a Secretaria de Educação do município de Cornélio Procópio realizou concurso público para o cargo de professora da Educação Infantil. A partir desse momento percebi que poderia contribuir com a construção de um atendimento de qualidade, ao oportunizar as professoras recém-contratadas a apropriação de novos conhecimentos teórico-metodológicos por meio da formação continuada.

Para desenvolver a Tese, três contextos foram importantes: Sala de Reuniões da Secretaria Municipal de Educação; Centro Municipal de Educação Infantil - Zona Leste; Centro Municipal de Educação Infantil - Zona Norte.

O primeiro contexto da pesquisa foi a Sala de Reuniões da Secretaria Municipal de Educação, usada por sua gestão para desenvolver diversas atividades com Diretores, Coordenadores Pedagógicos e Professores, quer da Educação Infantil, quer dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, caracterizando-se como um espaço designado à formação educacional.

Desse modo, a Sala de Reuniões da Secretaria Municipal de Educação foi o local em que ocorrerem os quatorze encontros, denominadas de Oficina de Formação Continuada (OFC). Essas iniciavam às 08h30min, com intervalo das 10h00min às 10h20min, e terminavam normalmente às 11h45min, constituindo-se no espaço onde ocorreram a caracterização da prática das duas professoras participantes, a reflexão sobre a prática avaliativa, com momentos de refletir e reorganizar a prática da professoras Antônia e Alice, fundamentada à luz da teoria adotada na Tese.

A referida sala era composta por uma mesa central com oito cadeiras, e mais quarenta cadeiras organizadas em filas. Durante as OFC, utilizávamos apenas a mesa central, para realizar a formação. Nessa sala, também havia um quadro branco, ventiladores e iluminação adequada. A Secretaria de Educação disponibilizava recursos audiovisuais, caso necessário, como *data show*, aparelho de som e TV, além de podermos contar com um técnico de informática.

A Sala de Reuniões foi utilizada para as OFC, por indicação da Gestão da Educação Infantil. Primeiro, por ser o único espaço disponível na Secretaria de Educação que poderia acontecer as OFC; segundo, por considerar que as professoras participantes teriam mais tranquilidade e atenção, em um espaço de formação fora do seu ambiente de trabalho. Por último, fazer as OFC na Sala de Reuniões da Secretaria de Educação tornava mais fácil para a Gestão da Educação Infantil supervisionar a presença e a assiduidade das professoras nas OFC, pois, ao final de cada encontro, elas assinavam uma folha de presença que era solicitada pela Gestão.

Em determinados momentos do processo reflexivo pude perceber que as professoras se sentiam acanhadas em problematizar a avaliação da aprendizagem praticada no CMEI, uma vez que as orientações provinham da Gestão da Educação Infantil do município e as professoras as seguiam. Assim, realizar as OFC, na sala de reuniões dentro da Secretaria de Educação, sobre as determinações institucionais referentes à avaliação da aprendizagem na educação infantil foi, muitas vezes, um impeditivo para as livres manifestações das professoras.

O segundo e o terceiro contextos foram os CMEI. Um deles foi um Centro Municipal de Educação Infantil, localizado na zona leste da cidade campo de pesquisa, tendo sua clientela pertencente à classe média e baixa. A estrutura física do CMEI - Leste era composta por seis salas amplas, com banheiros adaptados para as crianças pequenas e conjugados à sala, um refeitório amplo, sala de direção e cozinha. Todas as salas possuíam janelas amplas e baixas, contribuindo para um ambiente claro e arejado. No pátio, as crianças desfrutavam de um parque infantil organizado e conservado e também de uma Casinha de Boneca.

A sala do Pré I (crianças de quatro a cinco anos) pertencente ao CMEI - Leste local da observação em campo era composto por dezesseis crianças e duas professoras, as quais permaneciam no CMEI, junto com as crianças, oito horas por dia, em cinco dias na semana.

A organização do espaço pedagógico do Pré I pertencente ao CMEI - Leste possibilitava as crianças o alcance dos recursos pedagógicos, porque os recursos pedagógicos utilizados estavam dispostos ao seu alcance, em prateleiras fixadas em uma altura favorável, que permitia sua manipulação e cooperava com ações autônomas. As carteiras eram adequadas ao tamanho das crianças e organizadas no espaço físico em duplas.

Durante a observação em campo verifiquei que as interações entre as professoras e as crianças, entre as próprias professoras e entre as professoras e a direção do CMEI se constituía por meio do diálogo; respeito; trabalho coletivo e parcerias. Tanto a direção como as professoras demonstravam interesse em refletir sobre o seu trabalho, a fim de promoverem o desenvolvimento global das crianças.

A professora que trabalhava no CMEI – Leste relatou durante as OFC que a Diretora sempre pedia nas reuniões pedagógicas para ela socializar com as demais professoras os conteúdos trabalhados nas OFC, e, também relatou que a Diretora já havia adotado a socialização individual da avaliação com os Pais, conforme havíamos discutido na formação continuada.

O terceiro cenário foi outro Centro de Educação Infantil localizado na zona Norte do Município, a qual abriga uma população de baixa renda, fato que faz com que o CMEI-Norte tenha uma clientela menos favorecida financeiramente.

Diferentemente do CMEI – Leste, este ocupa o espaço de uma antiga casa que foi adaptada, às necessidades das crianças. Possui cinco salas pequenas que comportam setenta e cinco crianças, número bem menor que os demais. No seu interior, há apenas um banheiro com um vaso sanitário e uma pia para os meninos e um banheiro com as mesmas condições para as meninas. Isso faz com que os momentos de higiene pessoal sejam longos e marcados por pouca comunicação e atenção. O parque é planejado, porém, os espaços externos são irregulares e de difícil acesso para as crianças.

A observação aconteceu na sala do Pré I, composta por seis crianças e uma professora. Esse número abaixo de vinte e cinco crianças se justifica em função do tamanho da sala, que mede apenas 20m². A sua estrutura arquitetônica é formada por janelas basculantes altas, próximas ao teto, elemento que prejudica a claridade e a ventilação da sala. A organização do espaço físico era dificultada, em função do tamanho da sala, pois as seis cadeiras, adequadas ao tamanho das crianças, ficavam empilhadas em um canto da sala, enquanto a professora utilizava o espaço do chão para realizar algumas atividades, tais como: a roda de conversa, contação de história, musicalização etc. A fim de desenvolver as atividades com calendário, pintura, modelagem, escrita, desenho etc., as carteiras eram colocadas em fila, e novamente empilhadas, para serem dispostos os colchonetes no chão, no momento do descanso das crianças.

A sala possuía os seguintes recursos didáticos: as letras do alfabeto pregadas na parte superior do quadro negro, um quadro negro fixado na parede da frente da sala, um cabideiro colocado na parede lateral junto à porta de entrada da sala, um cartaz do aniversariante do mês e outro do clima, ambos fixados na parede do fundo da sala.

Para as crianças alcançarem o quadro-negro e/ou o cabideiro precisavam subir em uma cadeirinha ou contar com a ajuda de um adulto, pois a sua fixação estava para o uso e o acesso do adulto e não da criança. Assim, a disposição do quadro negro e a do cabideiro eram desfavoráveis à manipulação autônoma pelas crianças.

A professora da sala não tinha mesa para realizar suas atividades, ocupando uma carteira pequena igual à das crianças, encostada na parede, ao fundo da sala.

As interações entre a professora e as crianças pareciam um misto de afeto e carinho acrescido de autoritarismo e submissão, pois, ao mesmo tempo em que a professora permitia a manifestação das crianças, ela quem determinava o que deveriam aprender e de que forma deveriam fazer, sem levar em consideração as falas e os desejos das crianças. Mas, essa atitude não inspirava arrogância, pelo contrário, expressava ser excesso de cuidado muito próximo a uma atitude maternal. Esta postura demonstrava que a professora não conseguia considerar a capacidade de a criança contribuir com a sua aprendizagem, necessitando ser cuidada e conduzida sempre.

Ao longo da observação em campo percebi que a participação da professora do Pré I, nos momentos de formação continuada, não fazia eco no CMEI, pois, não havia interesse das demais professoras pelos conteúdos trabalhados na OFC, e nem nas contribuições para a prática pedagógica, aspecto agravado também pelo descaso da Diretora. Segundo a professora do Alice, esta atitude por parte da Direção revelava a sua insegurança, uma vez que ela e a Diretora estavam concorrendo ao cargo de Direção para o ano de 2018.

Em Cornélio Procópio a Direção do CMEI é um cargo preenchido por indicação política. Dessa forma, esse cargo pode ser ocupado tanto por uma professora concursada do CMEI, como pela esposa de um amigo do Prefeito eleito, que não tenha vínculo algum com a Educação Infantil.

2.2.1 As Participantes da Pesquisa

Antes de caracterizar os participantes da pesquisa, é essencial relatar o caminho percorrido até chegarmos ao número de duas professoras.

Inauguramos a primeira OFC, em 24 de abril de 2016, com cinco professoras da Educação Infantil, as quais atuavam nas turmas do Pré I (crianças de quatro a cinco anos), pertencentes ao quadro próprio do magistério e concursadas pela Rede Municipal de Educação do município participante.

Todas foram indicadas pela Secretaria Municipal de Educação. Primeiramente, porque preenchiam os requisitos necessários à pesquisa que serão apresentados a seguir. Em segundo lugar, por terem manifestado interesse pelas OFC, cuja temática versava sobre avaliação da aprendizagem na Educação Infantil.

Já na primeira OFC, uma professora desistiu, justificando que não poderia se comprometer com os estudos e com a pesquisa. Assim, o grupo seguiu com quatro professoras, até a terceira OFC, ocasião em que outra professora desistiu, pois passara em um concurso municipal em outra cidade, ficando o grupo com três professoras, até a quinta OFC, quando mais uma professora desistiu, por estar passando por problemas particulares que interferiam em sua assiduidade.

Por essa razão, a presente pesquisa contou com a participação efetiva de duas professoras pertencentes a dois CMEIS de uma mesma cidade até a 14ª OFC.

Durante a realização das OFC as duas professoras do Pré I participaram efetivamente da formação continuada, não faltavam, realizavam as tarefas, liam os textos solicitados, demonstravam interesse em refletir sobre sua prática, socializavam seus acertos, identificavam seus equívocos e limitações teórico-metodológicas e queriam aprender novos conhecimentos referentes à avaliação, como se apropriarem de técnicas e instrumentos avaliativos adequados para as crianças da Educação Infantil.

Vale informar que serão adotados para as professoras participantes da pesquisa nomes fictícios a fim de que eu possa analisar as informações por elas oferecidas sem expor e/ou revelar sua identidade.

A professora do CMEI – Leste será identificada pelo codinome de Antônia. A escolha ocorreu por este nome se parecer mais com as pessoas dotadas de determinação, espontaneidade, sensibilidade e sabedoria. Estas características pessoais puderam ser observadas na professora Antônia durante as OFC e na

observação em campo. Nas OFC, a professora Antônia buscou trazer a teoria para refletir sobre a sua prática, se apropriava da proposta teórica e demonstrava capacidade de síntese, etc. Na interação com as crianças era dotada de sensibilidade, pois, ao avaliar a criança considerava seu contexto social e familiar, e, ao mesmo tempo, utilizava-se de estratégias metodológicas para suprir as necessidades de cada criança. Idealizava fazer Mestrado e ao término das OFC foi aprovada no mestrado da Universidade Federal de Londrina-PR.

A professora Antônia é nascida na cidade de Cornélio Procópio, teve toda a sua formação acadêmica na referida cidade. Pertence à faixa etária de trinta a quarenta anos, é casada e mãe de uma menina de quatro anos e na época estava grávida de um menino. Concluiu o curso de Pedagogia pela Universidade Estadual de Cornélio Procópio no ano de 2008. Possui Especialização em Educação Especial e Educação Infantil, ambos cursados em um Instituto de Pós-graduação particular. Já lecionou no Curso de formação de professores – Magistério como professora temporária, e, atualmente é professora concursada na área da Educação Infantil pelo referido município, atuando a mais de nove anos com diferentes faixas etárias (Berçário I, Berçário II, Maternal, Pré-escolar I).

Durante as OFC a professora Antônia demonstrava sua tristeza por não ter estudado, durante sua formação inicial, conteúdos referentes à avaliação da aprendizagem na educação infantil, e, ao mesmo tempo, reconhecia a falta que esses conhecimentos faziam para sua atuação profissional.

Da mesma forma, a professora Antônia, durante as reflexões, fazia conexões teórico-práticas com a sua experiência avaliativa quando aluna da Educação Básica. Desse modo, relatava lembranças de uma avaliação classificatória que destacava as suas dificuldades, sem a preocupação de promover novas aprendizagens.

Já a professora do CMEI – Norte recebeu o codinome de Alice por se parecer com as pessoas dotadas de características tais como: amorosa, afetuosa, romântica e simpática, ou seja, aquelas pessoas que conquistam todos ao seu redor. No decorrer das OFC ela foi organizada e pontual. Mas, devido ao seu instinto maternal pelas crianças sempre tentava, em suas reflexões, justificar o desempenho e/ou as atitudes das crianças, buscando não evidenciar e nem analisar as dificuldades das mesmas. Contudo, o seu sorriso fazia com que as crianças a visualisassem como uma princesa e não como professora, encantando a todas.

A professora Alice também é nascida na cidade de Cornélio Procópio, sendo que sua formação acadêmica aconteceu na referida cidade. Pertence à faixa etária de trinta a quarenta anos. É casada, no entanto, sem filhos. Formada em Pedagogia pela Universidade Estadual de Cornélio Procópio no ano de 2008, possui Especialização em Psicopedagogia e Educação Infantil em um Instituto de Pós-graduação particular. Atualmente é professora concursada na área da Educação Infantil pelo referido município, há mais de nove anos, e, trabalhou em diferentes turmas (Berçário I, Berçário II, Maternal, Pré-escolar I), atuando também como Diretora do CMEI nesse período.

Durante as OFC, a professora Alice enfatizava que suas atitudes avaliativas eram reflexos do que ela viveu em sua formação inicial, e verbalizava que a maioria dos conteúdos propostos na OFC sobre a avaliação, não havia sido estudado por ela durante a sua Graduação, e, em nenhum outro curso de especialização.

Ao refletir sobre a avaliação da aprendizagem na Educação Infantil, a professora Alice, na maioria das vezes, apresentava uma conduta classificatória, comportamental e sentenciosa. Ao ser questionada sobre o porquê daquela forma de avaliar, dizia que sempre foi avaliada dessa forma por suas professoras em sua vida acadêmica, e, que, era dessa forma que suas colegas de trabalho também avaliavam as crianças do CMEI.

Considerando as experiências avaliativas das professoras Antônia e Alice, as limitações formativas do Curso de Graduação que frequentaram, o descaso institucional da Secretaria de Educação por não promover formação continuada para as professoras em exercício na Educação Infantil, bem como os modelos classificatórios de práticas avaliativas vivenciadas em seu cotidiano escolar e adotadas por seus colegas de trabalho, posso inferir que, as concepções teórico-práticas das professoras Antônia e Alice sobre a avaliação na Educação Infantil são frutos de todos esses descompassos, fazendo com que as duas professoras busquem referências avaliativas nas suas experiências enquanto alunas e nos modelos avaliativos observados no grupo de trabalho.

A seleção das cinco professoras que participaram inicialmente da pesquisa e que atuavam nas salas do Pré I decorreu de vários fatores, esclarecidos a seguir:

- a) a proximidade existente entre o trabalho pedagógico do Pré I com o trabalho pedagógico desenvolvido na turma do primeiro ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental; essa proximidade, muitas vezes, permite ou favorece a

“contaminação” das práticas avaliativas realizadas no Ensino Fundamental, tornando-as mais centradas na verificação da efetividade do ensino do que com a apreciação dos meandros por entre os quais as crianças da Educação Infantil caminham, na apropriação do conhecimento científico.

- b) por estarem, as turmas do Pré I, localizadas em Centros de Educação Infantil, espaços da Educação Infantil, geralmente organizados arquitetonicamente para atender às necessidades das crianças de cinco anos. Atualmente, um grande número de salas do Pré I, pertencente ao município, estão localizadas nas escolas do Ensino Fundamental, a fim de atenderem à Lei n. 12.796, de abril de 2013, a qual reduz a idade-base de ingresso das crianças na Educação Básica, passando de seis anos para quatro anos de idade cronológica. A Secretaria de Educação justifica essa postura em função da falta de salas nos CMEI para acolher todas as crianças de quatro e cinco anos matriculadas na Educação Infantil. Na tentativa de cumprir a lei, muitas vezes, fica para segundo plano o direito da criança em receber um atendimento educacional de qualidade, o qual observe as suas necessidades.
- c) as turmas do Pré I localizadas nos Centros de Educação infantil são cuidadas e educadas por professoras concursadas e preparadas para atuar na Educação Infantil. Essas profissionais foram aprovadas em concurso público e possuem formação específica para trabalhar nessa modalidade educativa. Esse fato não ocorre com as turmas do Pré I localizadas nas escolas do Ensino Fundamental, pois, apesar de serem crianças matriculadas na Educação Infantil, estão sendo atendidas pelos professores do Ensino Fundamental, sem a exigência de estes terem uma formação específica para atuar com as crianças da Educação Infantil.
- d) as turmas do Pré I localizadas no CMEI são atendidas pela mesma professora, durante as oito horas da sua permanência. No Ensino Fundamental, as crianças do Pré I pertencentes às escolas em regime integral são atendidas por professora do Ensino Fundamental e permanecem apenas quatro horas na escola.
- e) as Turmas do Pré I atendidas na escola de Ensino Fundamental não se encontram incluídas na sua Proposta Pedagógica. Assim, a professora da pré-escola não recebe orientações para organizar o seu trabalho, nem para a estruturação de uma rotina escolar que atenda às crianças de quatro e cinco

anos, havendo falta de instruções normativas que orientem as atividades de ensino nessa fase educativa, e as práticas avaliativas também. Todos esses fatos induzem a professora a reproduzir ou adaptar sua prática docente para o Pré I, com base na Proposta Pedagógica do Ensino Fundamental.

No caso do município de Cornélio Procópio-PR, a regulamentação da Lei n. 12.796, de abril de 2013, a qual reduziu a idade-base de ingresso das crianças na Educação Básica de seis anos para quatro anos de idade cronológica, trouxe para o sistema educacional público dois contextos diferentes de atendimento para as crianças pertencentes ao Pré I.

Conseqüentemente há duas ofertas distintas de atendimento educacional às crianças de cinco anos no município de Cornélio Procópio. Um grupo de crianças é atendido em Centros Municipais de Educação Infantil, e outro, em Escolas Municipais do Ensino Fundamental, fazendo com que esse atendimento educacional tenha estruturas arquitetônicas, propostas de ensino e enfoques avaliativos totalmente diferentes.

Em resumo, a criança e a qualidade do atendimento ofertado a ela são elementos a serem observados, principalmente se o objetivo do Poder Público é propor políticas públicas conectadas às especificidades da infância e à sua modalidade de ensino.

Retomando: para o encaminhamento das OFC, foram propostas às professoras participantes as seguintes atribuições:

- Responder a um questionário diagnóstico semiestruturado;
- Não faltar às OFC;
- Fazer as leituras indicadas;
- Participar das discussões, socializando suas aprendizagens, suas dúvidas e suas experiências acadêmicas;
- Realizar as atividades práticas propostas;
- Refletir criticamente sobre a sua prática;
- Participar de uma entrevista;
- Preparar um portfólio dos encontros;
- Participar das atividades avaliativas;
- Receber o pesquisador em sua sala de aula.

Os resultados alcançados com base na análise dos dados obtidos nas OFC serão agrupados, analisados e discutidos na quinta seção desta Tese. Contudo, podemos adiantar que as OFC proporcionaram a cada professora um tempo/espço de observação e reflexão sobre o seu campo de trabalho e a sua atuação, o que permitiu revelar suas concepções sobre avaliação, além de identificar as atividades avaliativas utilizadas e seus respectivos instrumentos.

2.3 As Fontes de Informação Utilizadas na Pesquisa

Refletir criticamente sobre um universo temático requer, inicialmente, que os seus meandros sejam desvendados, para que o pesquisador possa conhecer para além da racionalidade dos fatos e, assim, selecionar as informações apropriadas que contribuam com a pesquisa.

Para Laille e Dionne (1999, p. 168), “[...] a coleta de informação resume-se em reunir os documentos, em descrever ou transcrever eventualmente seu conteúdo e talvez em efetivar uma primeira ordenação das informações para selecionar aquelas que parecem pertinentes.”.

No decorrer da pesquisa, várias foram as fontes de informações empregadas para contextualizar o universo da avaliação da aprendizagem, na Educação Infantil: fontes legais, que revelaram as diretrizes governamentais para a avaliação da aprendizagem na Educação Infantil idealizadas pela Política Pública Brasileira, no período pós Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996); fontes institucionais, presentes na Proposta Pedagógica dos dois Centros de Educação Infantil, no Regimento Interno e nas Orientações Avaliativas dos dois CMEI; fontes pedagógicas, utilizadas pelos professores, para avaliar as crianças, como as Fichas objetivas de Avaliação Individual dos Alunos (ANEXO A), as Orientações para a elaboração da ficha do Conselho de Classe/Relatórios semestrais (ANEXO B) e a Ficha Conselho de Classe/Relatórios semestrais (ANEXO C).

Nas subseções a seguir, apresento a análise dos documentos escolares, a observação em campo (APÊNDICE C) e o questionário diagnóstico (APÊNDICE D). A fim de contribuir com a compreensão do leitor, descrevo passo a passo como ocorreu a construção de cada uma das fontes de informação citadas, bem como o seu emprego.

As apresentações dos resultados obtidos com a análise dos dados estão na Seção 5, referente à discussão dos dados da pesquisa.

2.3.1 Análise de Documentos

Para Guba e Lincoln (1981 apud LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 39), “[...] uma fonte tão repleta de informações sobre a natureza do contexto nunca deve ser ignorada, quaisquer que sejam os outros métodos de investigação escolhidos.”

Dentre os diversos documentos existentes, utilizados como fonte de pesquisa, por revelarem informações sobre o comportamento humano, Lüdke e André (1986, p. 38) destacam leis, normas, pareceres, cartas, diários pessoais, jornais, livros, revistas, arquivo escolar etc. No entanto, ao usar a análise documental, é necessário que o pesquisador caracterize o tipo de documento investigado, tendo por baliza a sua natureza – oficial, técnica ou pessoal.

Este estudo valeu-se, inicialmente, de documentos técnicos. Foram eles: Projeto Político-Pedagógico dos dois Centros Municipais de Educação Infantil, local onde se realizou a pesquisa, Regimento Escolar dos mesmos CMEI, além das Fichas de Avaliação e dos Registos pertencentes às respectivas professoras. Em seguida, foi examinado o documento oficial Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) (BRASIL, 2009).

Analisar os documentos técnicos dos CMEI revelou as concepções que fundamentam a prática do professor da Educação Infantil, no que diz respeito a ensinar, a aprender e a avaliar, na pré-escola.

Por outro lado, estudar e refletir sobre os documentos legais permitiu: a) verificar o que consta na legislação brasileira sobre avaliação da aprendizagem, na Educação Infantil; b) conhecer os indicativos para a prática, além de refletir sobre o quanto ainda falta no contexto educacional, para que o que está disposto na lei compareça nas práticas educativas.

Foram analisados os documentos das orientações encaminhadas pela Gestão da Educação Infantil às professoras, orientando sobre como proceder com a avaliação da aprendizagem das crianças pertencentes aos CMEI, os relatórios semestrais sobre o desempenho das crianças preenchidos pelas professoras e as orientações sobre como proceder no Conselho de Classe.

Os referidos documentos também foram analisados e discutidos com as duas professoras, nos momentos de estudo ocorridos durante as OFC.

2.3.2 A Observação em Campo no CMEI

A observação em campo (APÊNDICE C) foi realizada entre a 11ª e a 12ª OFC, uma vez que o objetivo da observação em campo foi identificar as concepções e práticas avaliativas nas atitudes das professoras, junto às suas crianças. Julguei que o melhor momento para realizar a observação no campo de pesquisa seria após ter ocorrido uma caminhada nas OFC. A tentativa foi a de identificar práticas transformadas, em função dos estudos e das reflexões já acontecidas e contrárias aos dados obtidos no questionário diagnóstico.

Inúmeras são as indagações referentes à neutralidade da técnica da observação sobre o objeto investigado. Essas indagações refletem o pensamento de que toda ação humana voltada para o processo avaliativo é influenciada pela construção histórica pessoal de cada indivíduo, podendo, assim, levar o pesquisador a proceder a uma seleção natural do que quer ou não analisar. Para minimizar esse fato e a fazer com que a observação pudesse tornar-se um instrumento válido, sua realização foi antecedida de “[...] um planejamento cuidadoso do trabalho e uma preparação rigorosa do observador.” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 25).

Compreender as múltiplas variáveis que compõem o contexto das relações investigadas, durante as observações, exigiu rigor e algumas atitudes necessárias, tais como: flexibilidade, sutileza, honestidade, imparcialidade, sensibilidade, entre outras, até porque a presença de um elemento estranho (o observador), no contexto da sala de aula, pode influenciar o comportamento dos observados. A fim de evitar o deslocamento de foco e o agrupamento de informações secundárias, que pouco auxiliariam para a análise dos dados, procurei levar em conta alguns aspectos referentes à observação, sugeridos por Bogdan e Biklen (1982 apud LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 30). Estes comportam duas dimensões: a primeira, de natureza descritiva, e a segunda, de natureza reflexiva.

Para efetivação dos registros descritivos sobre a observação em campo, elaborei um instrumento denominado “Roteiro de Observação em Campo” (APÊNDICE C). Esse instrumento era constituído por dois itens: a) Dados de Identificação das Participantes da Pesquisa, b) Itens da Observação de Campo.

É necessário destacar que, inicialmente, eu realizava a leitura silenciosa de uma pergunta referente ao item a ser observado, seguido de algumas alternativas. Depois, assinalava uma das respostas; lia os objetivos do referido item a ser observado; descrevia a cena observada na íntegra e, na sequência, logo abaixo do item, registrava as minhas impressões e/ou as apreciações do observado. Esse ritual se dava com o intuito de separar o fato das deduções, a realidade das impressões, o verdadeiro das inferências, os acontecimentos das reflexões.

Considerei fundamental descrever os objetivos de cada item contido no roteiro, porque os mesmos tinham o propósito de focalizar o olhar, facilitando a descrição da cena, bem como justificar a sua ausência.

Reservei ainda, no Roteiro de Observação, um local para os “Esclarecimentos por parte dos participantes da cena”, a fim de validar o observado e, ao mesmo tempo, evitar interpretações inadequadas, dando voz aos sujeitos da pesquisa.

Primeiramente, solicitei à Secretaria de Educação a permissão para realizar a observação nos CMEI em que as professoras participantes trabalhavam. Em seguida, agendei horário junto às Diretoras dos CMEI, para realizar a mesma. As observações ocorreram em dias separados, portanto, um dia para cada CMEI, sendo que no CMEI Zona – Leste observei a professora Antônia por 8 horas e no CMEI Zona – Norte, observei a professora Alice por 6 horas.

A diferença de carga horária ocorreu devido à realidade de cada CMEI. Como o CMEI da Zona–Norte atendia na sua grande maioria as crianças da zona rural, estas, chegavam muito cedo à escola, e voltavam para casas mais cedo, as (15h00min), horário que o transporte rural chegava para buscá-las.

Já as crianças do CMEI da Zona-Leste, moravam na zona urbana próxima ao CMEI e retornavam para suas casas as 17h00min, quando seus pais as buscavam.

Ao chegar aos CMEI, fui recebida pelas Diretoras, que apresentaram a estrutura física e me encaminharam para a sala do Pré I, na qual se daria a observação.

Ao chegar à sala do Pré I, as professoras me apresentaram para as crianças. Depois, instalei-me em um canto da sala, para não atrapalhar o andamento da turma, e a rotina transcorreu normalmente.

Apesar de o Roteiro de Observação se iniciar pelos “Dados de Identificação” – sendo ele composto de local da observação; nome do professor; data, turma; apresentação do CMEI; apresentação da sala do Pré I; impressões do pesquisador

com relação ao CMEI e com a sala –, esses dados foram preenchidos quando as crianças dormiram.

Considere que separar geograficamente, no papel, o registro da cena observada das impressões suscitadas pelo aspecto observado asseguraria maior imparcialidade e clareza sobre os dados, uma vez que os registros e as impressões do observado não foram misturados.

Primeiramente, fixei-me nas interações ocorridas entre as professoras e as crianças, as quais aconteciam em tempo real e eram fundamentais para a pesquisa. A observação em campo focalizou as práticas avaliativas manifestadas em diversas situações da rotina escola, das ações e reações das professoras e de suas crianças, durante as suas interações, na organização da sala, nas expressões verbais e faciais dos protagonistas, nos procedimentos didáticos, nos instrumentos de avaliação etc.

Assim, a validade da técnica fica evidenciado ao longo do estudo, quando registros são transcritos, possibilitando o acesso às cenas que revelaram práticas avaliativas.

As observações em campo não se restringiram apenas ao espaço da sala do Pré I. Dessa maneira, o espaço físico que compõe os CMEI Norte e Leste foi observado, estendendo-se para o refeitório e o parque.

A fim de auxiliar na compreensão do leitor, informo que, no (APÊNDICE E), apresento o Quadro 3, contendo os dez itens de referência inclusos no Roteiro de observação utilizado no campo da pesquisa, os quais constituem a prática pedagógica da professora Antônia e da professora Alice, seguido dos aspectos observados e seus respectivos objetivos.

Devido à eleição para Prefeito Municipal, em 2016, e às mudanças ocorridas na nova administração da Secretaria de Educação, não consegui da nova gestão a permissão para dar continuidade à pesquisa e, conseqüentemente, à OFC. Diante desse fato, fui impedida de realizar a etapa de diálogo com as professoras observadas, acerca das cenas registradas.

A análise e a discussão dos dados obtidos por meio das observações em campo serão expostas na quinta seção deste trabalho.

2.3.3 O questionário inicial

Nesta subseção, trago o questionário diagnóstico inicial e explícito como foi organizado e estruturado, bem como a sua utilização, na pesquisa.

Segundo Gil (1999, p. 128), o questionário pode ser definido como

[...] a técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc.

Mesmo reconhecendo os benefícios que o questionário traz para a pesquisa, considero necessário apresentar as suas vantagens e desvantagens, para nortear quem pesquisa.

Segundo Barros e Lehfeld (1990, p. 50), as vantagens são:

[...] a) abranger grande número de pessoas; b) custa menos para o pesquisador em relação a entrevista; c) garante o anonimato das respostas; d) permite que as pessoas o respondam no momento em que julgarem mais conveniente; f) pode ser distribuído ao mesmo tempo para todos os elementos que participam de uma reunião; g) o questionário se apresenta sozinho, dispensando a presença dos entrevistadores.

Coadunando com as referidas vantagens, os autores também apresentam as desvantagens no uso do questionário, como técnica de pesquisa:

[...] a) exclui as pessoas que não sabem ler e escrever; b) depende da boa vontade do pesquisado para responder; c) existe uma margem de 20% de pessoas que nunca podem responder; d) é aplicado indiscriminadamente a muitas pessoas de classes sociais e categorias diferentes; e) possui um número relativamente pequeno de perguntas. (BARROS; LEHFELD, 1990, p. 50).

Considero que as vantagens superam as desvantagens, o que seguramente torna o questionário uma técnica de pesquisa que contribuiu com a elaboração da Tese.

A estrutura do questionário foi composta por quatro itens, sendo o item I – Dados de Identificação do Pesquisado: buscavam levantar informações essenciais dos participantes da pesquisa; item II - Formação Acadêmica e Formação Continuada: continha três questões abertas e uma fechada, totalizando, nesse item, quatro perguntas; item III - Conceitos e Práticas Referentes à Formação Docente: possuía três perguntas abertas; e o item VI - Conceitos e Práticas Docentes Referentes à Avaliação: tinha onze questões abertas (APÊNDICE D). Continha dezenove questões, sendo, em sua grande maioria, perguntas abertas.

A escolha de perguntas abertas não é o mais indicado, num questionário com tantas perguntas. A opção por tal procedimento se justifica com base nos argumentos: ajudou a conhecer melhor as professoras participantes, na medida em que ficaram mais livres para responder às questões; colaborou para desvendar o contexto da Educação Infantil e os conhecimentos teóricos e práticos das professoras sobre a avaliação, além de suas respostas terem sido consideradas como indicadores para, junto com as professoras participantes, traçarmos o “Plano de Trabalho”, documento este que aprofundou as OFC, já que seus indicadores focalizavam as reais necessidades formativas das professoras.

O objetivo foi elaborar um instrumento significativo para as professoras, levando-as a refletir sobre o seu universo de trabalho. As professoras foram estimuladas a responder às perguntas do questionário (APÊNDICE D), a partir da leitura de “casos de casos fictícios”, as quais retratavam situações cotidianas dos processos de ensino e da aprendizagem na Educação Infantil, envolvendo o professor e as crianças. Para garantir a compreensão das professoras, as “casos de casos fictícios” eram apresentadas antes de cada pergunta, exigindo-se das mesmas uma analogia particular entre o caso descrito e a pergunta, para, depois, cada uma registrar sua resposta em seu formulário.

O questionário contendo dezenove questões ocupou uma boa parte das quatro horas da primeira OFC, realizada em 29 de Abril de 2016.

Para cada pergunta, constavam no meu formulário do questionário (APÊNDICE D) o que denominei “critérios de respostas”, com a finalidade de examinar se a pergunta estava adequada ao proposto.

A seguir, apresento como foram planejadas, organizadas e realizadas as quatorze OFC com as duas professoras participantes da pesquisa.

2.3.4 Oficinas de Formação Continuada

A vinculação entre a teoria e a prática tem-se mostrado um dos grandes desafios para a formação profissional, sobretudo quando a área de atuação é a educação. Desse modo, entre as ações de pensar-agir-pensar, ainda existe uma grande distância, mas, com o advento de novos modelos formativos, esse abismo começa a ser diminuído, em busca da indissociação entre a teoria e a prática, na formação de professores.

Considero que um dos caminhos que tem sido favorável e, ao mesmo tempo, capaz de vencer esse desafio é o da criação de estratégias de formação que integram os pressupostos teóricos e os práticos do trabalho do professor de cada etapa educativa, uma vez que essa ação é a que caracteriza a Oficina de Formação Continuada (OFC) (ANEXO A).

Mas, o que vem a ser uma OFC?

Segundo Vieira e Volquind (2002, p. 11), a OFC se configura como

[...] uma forma de ensinar e aprender, mediante a realização de algo feito coletivamente. Salienta-se que oficina é uma modalidade de ação. Toda oficina necessita promover a investigação, a ação, a reflexão; combina o trabalho individual e a tarefa socializadora; garantir a unidade entre a teoria e a prática.

A OFC é uma das possibilidades formativas em que o professor formador pode adotar estratégias de mediação de conhecimentos. A intenção é criar condições para as professoras se apropriarem de novos saberes, ao mesmo tempo em que valoriza e reflete sobre suas ações educativas para imprimir sentido a elas e/ou rever o seu significado, sem deixar de contemplar os fundamentos destas ações.

Nesse sentido, ao utilizar a modalidade da OFC para ensinar, o formador muda o objetivo habitual da aprendizagem, geralmente fixado na competência cognitiva, passando a incorporar em sua estratégia metodológica a ação e a reflexão, e assim segue com uma espiral.

Para Vieira e Volquind (2002, p. 32), a OFC possui duas finalidades: “[...] a) articulação de conceitos, pressupostos e noções com ações concretas, vivenciadas pelo participante ou aprendiz; e b) vivência e execução de tarefas em equipe, isto é, apropriação ou construção coletiva de saberes”.

O objetivo do professor formador não se reduz a ensinar o que ele sabe, mas criar oportunidades, durante a OFC, para que as professoras da Educação Infantil demonstrem o que necessitam saber para transformarem a sua atividade de ensino. A construção de novos conhecimentos, assim como as ações propostas na OFC, são orientadas a partir dos conhecimentos iniciais, das habilidades, dos interesses, das necessidades, dos valores e dos julgamentos dos participantes.

Porém, como estruturar a OFC de professoras da Educação Infantil?

A OFC exige planejamento prévio e flexível, na medida em que contempla as situações-problema apresentadas pelos participantes, inerentes aos seus contextos reais de trabalho.

Com base na negociação de necessidades e interesses, que perpassa os encontros previstos para a OFC, são propostas tarefas para a resolução de dificuldades ou de desafios existentes no cotidiano de atuação profissional. Da mesma forma, a produção de materiais didáticos, a execução de atividades planejadas, o estudo dos fundamentos da ação pedagógica etc., tudo contempla a reflexão crítica e a avaliação, por parte de cada participante e do grupo.

As técnicas e os procedimentos utilizados no decorrer das OFC são variados, incluindo trabalhos em duplas e em grupo, de sorte a promover a interação entre os participantes, sempre com objetivo de analisar e conceber o trabalho pedagógico, à luz da teoria.

Propor OFC para as professoras sobre a avaliação da aprendizagem, no contexto da Educação Infantil, especificamente na pré-escola, exigiu a compreensão de que a intervenção proposta teria o compromisso de as participantes encontrarem situações para confrontarem suas concepções com fundamentos da ação pedagógica em avaliação, bem como obter conhecimentos para além dos já adquiridos em sua história profissional. O que frisei se aproxima do alerta de Facci (2004, p. 242): “Não se pode dizer que qualquer interação conduz à aprendizagem; a interação tem que estar organizada, os objetivos precisam ser claramente definidos e as pessoas necessitam estar motivadas para aprender.”

As OFC receberam inspiração das orientações contidas no “Ordenamento Jurídico da Formação Contínua de Professores e Educadores da Infância”, aprovado pelo Decreto-Lei nº 207/96, de 02 de novembro de 1996, em Portugal. O Ordenamento tem por pressuposto pensar a formação docente em função da realidade escolar, tendo como campo de formação e reflexão da profissionalidade docente as ações praticadas na escola, além do campo de atuação profissional do professor, a sala de aula e a comunidade escolar (PORTUGAL, 1999).

Assim, os objetivos que regem as OFC, segundo o referido documento, são:

- a) A melhoria da qualidade do ensino e das aprendizagens dos alunos; b) O aperfeiçoamento das competências profissionais dos professores, na comunidade educativa, na escola ou na sala de aula; c) A construção da autonomia da escola e o favorecimento de dinâmicas formativas; d) o incentivo à autoformação, à investigação, à inovação educacional e à reconversão e mobilidade profissionais. (PORTUGAL, 1999, p. 9).

A organização das OFC ocorreu, por conseguinte, a partir da estratégia de formação centrada nas práticas profissionais: “Identificação de problemas como ponto de partida para a mudança de práticas ou procedimentos.” (PORTUGAL, 1999, p. 23).

Essa estratégia foi perseguida desde o primeiro dia da OFC, quando, após a apresentação individual das participantes e a explanação sobre o projeto de pesquisa, apliquei o questionário diagnóstico inicial (APÊNDICE D), com o objetivo de identificar concepções, práticas e equívocos avaliativos das professoras em relação às crianças da pré-escola.

Foram efetivadas quatorze OFC (APÊNDICE A), sendo a sua periodicidade quinzenal, perfazendo duas OFC ao mês, num total de quarenta e nove horas de formação. A duração das OFC era em torno de três horas e meia, com um intervalo de vinte minutos para um lanche.

Para iniciar as OFC, as respostas contidas no questionário diagnóstico inicial (APÊNDICE D) foram agrupadas por perguntas. Para cada pergunta, tínhamos duas respostas, uma de cada professora participante (P1; P2). Depois de agrupadas, procedi à leitura atenta e sucessiva das respostas, na tentativa de identificar as necessidades e os interesses das professoras sobre a avaliação da aprendizagem na Educação Infantil - Pré-Escola. Isso permitiu conhecer as mazelas da formação inicial dos professores participantes, fato que colaborou para identificarmos os temas que provavelmente comporiam as OFC.

Na segunda Oficina, após ter agrupado as respostas às questões do questionário, apresentei pontos que seriam os indicativos de interesses e as necessidades demonstradas pelas professoras. Depois de reflexão coletiva, organizamos um cronograma de trabalho, fruto das discussões, para abordar os temas representativos, dispostos no Quadro 1 (APÊNDICE E) que demonstra na coluna da esquerda o planejamento inicial dos temas. No entanto, no decorrer das OFC novos interesses e necessidades surgiram, fazendo com que a sequência hierárquica tivesse sua ordem alterada ou substituída, conforme a coluna da direita do Quadro 3, a seguir.

Quadro 3 - Temas elencados pelas Professoras participantes e ordenados em sequência hierárquica

ASSUNTOS ESTUDADOS NAS OFC 1ª. LISTAGEM	ASSUNTOS ESTUDADOS NAS OFC 2ª. LISTAGEM
Ficha individual do aluno	Instrumentos Utilizados na Avaliação – Parecer Descritivo.
Registros e relatórios semestrais	Instrumentos Utilizados na Avaliação – Dossiê.
Instrumentos de avaliação	A Periodização do Desenvolvimento Psicológico na Infância.
Conselho de classe	Contribuições da Psicologia Histórico Cultural para a Educação Escolar.
Portfólio	Avaliação das OFC e Reestruturação de Temas se Necessário.
	Instrumentos Utilizados na Avaliação – Portfólio.
	Instrumentos Utilizados na Avaliação – Conselho de Classe.
	Currículo e Avaliação.

Fonte: dados da Tese organizados pela autora

Ao analisar o primeiro quadro é possível verificar que inicialmente o interesse e a necessidade demonstrada pelas professoras Antônia e Alice se concentravam basicamente nos instrumentos de avaliação, principalmente na forma de como utilizá-los.

Todas as OFC observam uma sequência de execução – acolhida, apropriação e ressignificação –, sendo que cada etapa da sua organização foi planejada e registrada em Planos de Aula, perfazendo, ao final, quatorze planos.

A seguir, caracterizo cada um dos momentos adotados para a organização das OFC.

a) 1º Momento: Acolhida

Esse momento foi organizado com o objetivo de levar os professores a socializarem, no início da Oficina, experiências profissionais, novidades pessoais, dúvidas sobre o conteúdo, curiosidades e o que mais fosse considerado importante para o grupo.

b) 2º Momento: Apropriação

O segundo momento foi caracterizado pela indissociabilidade entre a teoria e a prática. Os professores refletiram sobre sua práxis, à luz dos fundamentos teóricos, modificando-a, quando necessário. O momento da apropriação do conteúdo iniciava-se com a socialização das tarefas executadas pelas professoras (APÊNDICE B). Geralmente, essas tarefas abrangiam a leitura de um texto, artigo ou

livro, acerca de uma temática contida no cronograma de temas das OFC, organizado e apresentado anteriormente.

A apropriação dos novos conteúdos contou com o apoio de diferentes recursos visuais, tais como: quadro negro para análise das respostas; *data show* para fixação de pontos principais da teoria; vídeos referentes às temáticas; estudos de caso; **charges** para serem analisadas com argumentos fundamentados, além de atividades feitas pelas próprias crianças, para serem analisadas.

Depois que as professoras trocavam ideias sobre suas tarefas, por meio da problematização, propunha a análise e reflexão sobre suas práticas, à luz da teoria, identificando semelhanças, diferenças, possibilidades e entraves, os quais contribuíam para a aprendizagem das crianças ou impossibilitavam a aquisição de novos conhecimentos científicos. Com o exercício de refletir sobre sua prática avaliativa, de forma fundamentada, as professoras puderam processar a importância de avaliar a própria ação, em bases teóricas claras. Assim, puderam (res)significar, em seu fazer, a tendência de executar a descrição dos fatos que normalmente culmina num julgamento sentencioso e classificatório da criança.

c) 3º Momento: Transformação

O que caracterizou esse momento foi o desafio de as professoras identificarem práticas inovadoras e práticas equivocadas, bem como apontarem novos rumos para a avaliação feita das crianças. A manifestação das aprendizagens adquiridas pelas professoras participantes acontecia por meio de atividades de registro ou oralmente, porque cada professora fazia um resumo das suas atividades do dia.

Considerando a organização das OFC (APÊNDICE A), os “Planos de Aula” continham a seguinte estruturação: objetivo do dia; momento de acolhida, momento de apropriação, momento de transformação e comentários do pesquisador (APÊNDICE E). O “Plano de Aula” elaborado para cada OFC era enviado por *e-mail* às professoras, na semana que a antecedia, juntamente com as leituras indicadas e as tarefas para o próximo encontro (APÊNDICE B).

Ao final de cada OFC, registrava no Plano de Aula as impressões do trabalho realizado naquele dia. As anotações versavam sobre o que as professoras já sabiam sobre o assunto estudado, do que elas se apropriaram e o que precisaria ser

retomado, para que ampliassem seus conhecimentos e transformassem suas práticas acerca da avaliação da aprendizagem.

No tópico seguinte, apresento como foi feita a análise dos dados da pesquisa.

2.4 Procedimento de apresentação, análise e discussão dos dados da pesquisa

Segundo Selltiz, Wrightsman e Cook (1965), na fase de análise de dados em um estudo científico, é preciso que o pesquisador lance mão dos dados obtidos nas várias técnicas empregadas. Logo, os dados analisados são frutos das seguintes técnicas: observação em campo (APÊNDICE C); questionário diagnóstico inicial (APÊNDICE D), organização e descrição das OFC (APÊNDICE A); análise dos documentos (ANEXOS A, B, C). Com relação à fase da interpretação, tive o cuidado de assegurar que a reflexão contemplasse as seguintes ações: “[...] classificação, codificação, a tabulação de respostas, a análise estatística dos dados e análise do conteúdo quantificável” (BARROS; LEHFELD, 1990, p. 63), ultrapassando a mera descrição.

Nesse sentido, na tentativa de garantir uma análise interpretativa que contribuísse com o objetivo da pesquisa, utilizei a técnica da “Análise de Conteúdo”, conforme Bardin (2011).

Bardin (2011, p. 24) conceitua a análise de conteúdo como “[...] uma técnica de investigação que tem por finalidade a descrição objetiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto da comunicação”. Assim, procurei olhar para além dos significados imediatos contidos nas mensagens já separadas e classificadas.

Bardin (2011, p. 35, grifo do autor) também apresenta os objetivos da análise de conteúdo:

A superação da incerteza: o que eu julgo ver na mensagem estará lá efetivamente contido, podendo esta visão muito pessoal ser partilhada por outros? Por outras palavras, será a minha leitura válida e generalizável? [...] *E o enriquecimento da leitura:* se um olhar imediato, espontâneo, e já fecundo, não poderá uma leitura atenta aumentar a produtividade e a pertinência? Pela descoberta de conteúdos e de estruturas que confirmam (ou infirmam) o que se procura demonstrar a propósito das mensagens, ou pelo esclarecimento de elementos de significação suscetíveis de conduzir a uma descrição de mecanismos de que *a priori* não possuíamos a compreensão.

Dessa maneira, com base nos objetivos da técnica da “Análise de Conteúdo” preconizada por Bardin (2011), busquei convalidar a interpretação dos dados da pesquisa.

O primeiro procedimento adotado foi o de classificar todos os dados contidos nos instrumentos utilizados. Sobre a classificação dos dados na investigação, Barros e Lehfeld (1990, p. 52) declaram: “A classificação se define como uma maneira de se distribuir e selecionar os dados obtidos, na fase de coleta, reunindo-os em classes ou grupos de acordo com os objetivos e interesses da pesquisa.”.

Na concepção de Bardin (2011, p. 125), essa fase é chamada de “Organização da análise” e se subdivide em cinco polos: “[...] a pré-análise; a codificação; a categorização; a inferência e a informatização da análise das comunicações.”.

Com relação à “pré-análise”, Bardin (2011, p. 126) salienta que ela “[...] tem por objetivo a organização embora ela própria seja composta por atividades não estruturadas, ‘abertas’, por oposição a exploração sistemática dos documentos.”. Faz parte da “pré-análise” a leitura flutuante, momento em que o pesquisador passa a conhecer os textos dos dados e as suas mensagens.

Durante a pesquisa, vários foram os momentos para realizar a “pré-análise”. Seguindo as indicações de Bardin (2011), inicialmente escolhi os instrumentos a serem submetidos à análise: avaliação diagnóstica, observação em campo e OFC. Em seguida, mediante leitura flutuante, considerei ser mais adequado não levantar hipóteses e nem objetivos, fazendo uma análise às “cegas”, para deixar o material falar por si só.

Em seguida à “pré-análise”, Bardin (2011, p. 131) focaliza a fase de codificação:

A codificação corresponde a uma transformação – efetuada segundo regras precisas - dos dados brutos do texto, transformação esta que, por recorte, agregação e enumeração, permite atingir uma representação do conteúdo ou da sua expressão; suscetível de esclarecer o analista acerca das características do texto, que podem servir de índices.

Saliento que utilizei na pesquisa a “unidade de registro”, tendo como critério a “codificação” de temas recortados do texto que expressam o sentido da mensagem contida nos dados, e não simplesmente a sua forma estrutural. Por conseguinte, ao analisar a expressão do sentido da mensagem, recortei parte dos dados, para demonstrar o registro das opiniões, atitudes, valores, crenças, concepções, práticas ações etc. expressas pelas professoras participantes.

Bardin (2011, p. 148) também defende a necessidade de o pesquisador submeter a pesquisa à fase de categorização, pois considero que “[...] classificar elementos em categorias impõe a investigação do que cada um deles tem em comum com outros. O que vai permitir o seu agrupamento é a parte comum existente entre eles.”. Deste modo, ao categorizar os dados, o pesquisador necessita adotar os “critérios de qualidade”, segundo Bardin (2011, p. 149-150, grifo do autor), a fim de garantir o sucesso da sua ação:

A exclusão mútua: um elemento pertencente aos dados não pode compor duas divisões, portanto, não pode ser classificado em duas categorias.

A homogeneidade: todo elemento selecionado deve ter o mesmo princípio de classificação para a sua organização.

A pertinência: é quando o dado selecionado pertence ao quadro teórico definido, fazendo com que a sua classificação seja adequada.

A objetividade e a fidelidade: as variáveis tratadas são definidas claramente, bem como, preciso os índices que determinam a entrada de um elemento numa categoria.

A produtividade: é considerado produtivo um conjunto de categorias quando esta produz resultados abundantes em inferências; em hipóteses e em dados exatos.

Feita a passagem dos dados brutos em dados organizados, elenquei as categorias de análise, as quais serão apresentadas na quinta seção desta Tese.

Na fase da inferência, o pesquisador faz uma leitura crítica dos dados, na tentativa de subtrair do texto a mensagem não proferida, captando da comunicação do emissor-sujeito que expressa a mensagem ou do receptor – sujeito que recebe a mensagem proferida –, a fim de identificar a inferência propriamente dita.

Todavia, para que a inferência ocorra, é necessária a existência de uma mensagem no material coletado. Sobre esse aspecto, Bardin (2011, p. 166) afirma: “Qualquer análise de conteúdo passa pela análise da própria mensagem. Esta constitui o material, o ponto de partida e o indicador sem o qual a análise não seria possível.”.

Ao reconhecer que a mensagem é o ponto de partida para a Análise de Conteúdo implementada com os dados de uma pesquisa, Bardin (2011, p. 166) também avalia que estão presentes, na mensagem, dois níveis de análise: “[...] o código e a significação [...] com uma possível passagem de informação entre os dois pólos”, as quais revelam as realidades implícitas contidas na mensagem.

Com base nos “critérios de qualidade” apontados por Bardin (2011), após a organização dos dados, agrupei os textos que continham semelhança de conteúdo,

em suas mensagens, na tentativa de levantar unidades de significação, para posteriormente buscar relações, intersecções e/ou inferências.

Dessa maneira, por meio de leituras sucessivas, construí unidades de significação descritivas, a fim de levantar os conteúdos explícitos e implícitos dos discursos, criando formas de codificação, para identificar as unidades de significação elencadas.

Outro aspecto necessário foi a transição da análise para a teorização, momento em que procurei apresentar minha contribuição científica ao tema em questão.

Assim, realizar sucessivas leituras dos dados coletados, por meio das respostas ao questionário diagnóstico, dos registros da observação em campo, como dos registros diários das OFC (destacando trechos com grifos coloridos, os quais os agrupei visualmente), contribuiu para a identificação das unidades de significação. Foi essencial ler, reler até quase decorar o conteúdo dos registros, para a promoção dos destaques e para a efetivação dos recortes que permitiram a delimitação das categorias de análise.

Em síntese, de acordo com o percurso metodológico descrito nesta seção, a presente investigação constituiu uma pesquisa qualitativa com características da pesquisa-intervenção.

Na próxima seção, apresento aspectos históricos, legais, sociais e políticos que contextualizam a formação profissional das professoras atuantes na Educação Infantil, além das contribuições que a formação inicial e continuada trazem para as práticas avaliativas, bem como para a atividade de ensino das professoras Antônia e Alice, visto que favorecem o desenvolvimento integral da criança pré-escolar.

3 A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONTRIBUIÇÕES DA FORMAÇÃO CONTINUADA PARA O TRABALHO DAS PROFESSORAS

Quando se toma consciência de algo, quando se entende uma questão em profundidade, em sua essência, destacando-se o que é relevante dentre o que pode ser visto e sentido, então se está avaliando este algo. Este algo, agora, faz parte de quem avalia. Não há como ficar de fora, passa a ser uma esperança vivida: um inédito-viável.

(HOFFMANN, 2001, p. 55)

Na vida, a todo o momento, somos levados a fazer escolhas que, de algum modo, impedem o ser humano de avaliar tudo a todo instante, o que pode direcionar a avaliação para uma prática social. No dia a dia, julgamos fatos, objetos ou situações como necessários ou inúteis, essenciais ou secundários, naturais ou artificiais. Na prática pedagógica da Professora da Educação Infantil, esse conjunto de ações pode se transformar no processo de avaliação tanto da aprendizagem, quanto do desenvolvimento das crianças. Mas, quando utilizado de forma inadequada, impede que a avaliação ocorra como uma prática refletida, intencional e comprometida com a aprendizagem e o desenvolvimento integral das crianças. Remediar esta prática exige na maioria das vezes, a mediação da formação continuada, quando a formação inicial não dá conta de instrumentalizar o professor para avaliar adequadamente.

Nesta seção, discuto sobre a importância da avaliação da aprendizagem no processo educacional efetuado na Educação Infantil. Isto será realizado a partir da premissa de que a avaliação é um instrumento pedagógico que ajuda a professora a ensinar melhor – de acordo com as especificidades da faixa etária – e a criança a se apropriar, cada vez mais, dos saberes históricos constituídos pela humanidade e pelos conhecimentos científicos ensinados pela escola, contribuindo para o seu desenvolvimento global.

Para o proposto acima abordo quatro itens componentes desta seção. No item 3.1, trato sobre “O Percurso Histórico do Atendimento a Criança no Brasil” contextualizo o caminho percorrido pela Educação Infantil, na busca da sua identidade educacional. No item 3.2, “Planejar, ensinar e avaliar: aspectos do trabalho pedagógico das professoras da Educação Infantil” discuto sobre a tríade,

planejar, ensinar e avaliar presente na atividade pedagógica das professoras da Educação Infantil e sua importância para o desenvolvimento integral da criança. No item 3.3, “De Babá a Professora de Educação Infantil: o percurso legal e educacional da profissão” apresento o percurso legal e educacional trilhado pelas professoras da educação infantil, na busca da identidade profissional. No item 3.4, “Formação continuada das Professoras da Educação Infantil: contribuições para a avaliação da aprendizagem” finalizo a seção afirmando que, a formação continuada é um direito das professoras da Educação Infantil e uma aliada para transformar práticas avaliativas classificatórias, comparativas e excludentes com as crianças pequenas em práticas mediadoras e formativas.

3.1 O Percurso Histórico do Atendimento a Criança no Brasil

Considerando que o presente estudo tem por objetivo analisar o entendimento teórico-prático das professoras pré-escolares sobre a avaliação da aprendizagem na Educação Infantil originado da formação continuada, olhar, inicialmente pelo retrovisor da História ajuda a compreender os diferentes atendimentos ofertados à criança brasileira, na Creche, na Pré-Escola, no Jardim de Infância, e atualmente na Educação Infantil.

Essa postura possibilita identificar quais transformações já ocorreram e ainda estão em processo, além de apontar quais modificações tiveram influências no reconhecimento profissional e legal das professoras, expressas na formação inicial e continuada, como também na organização da prática educativa. Nesse contexto, ao longo da História da Educação para a infância, as múltiplas formas de atendimento à criança brasileira, foram e são reflexos das diferentes condições sociais e culturais existentes.

Os primeiros ensaios de uma organização de creches, asilos e orfanatos, no Brasil, despontou entre 1850-1920, com um caráter assistencialista. A iniciativa teve o objetivo de colaborar com a mãe trabalhadora e a viúva, além de acolher as crianças órfãs, os filhos indesejados e os filhos desamparados, os quais eram deixados na “roda dos expostos ou roda dos excluídos”, juntamente com os filhos de nascimentos ilegítimos reflexo da união entre escravos, ou destes com seus senhores. Vale destacar que a instituição asilar permaneceu no país até 1874.

Mas, no início do século XX, os altos índices de abandono, a precariedade de cuidados as crianças vítimas das doenças e dos acidentes domésticos presentes na sua rotina familiar, fizeram com que aumentasse significativamente o índice de mortalidade infantil no Brasil, chamando a atenção de vários segmentos da sociedade, dentre eles, religiosos, empresários e educadores. .

Oliveira (2005), Kramer e Bazilio (2003) Kuhlmann Júnior (2001) relatam que as primeiras experiências destinadas ao atendimento das crianças pequenas eram voltadas à infância “desvalida”. Logo, “[...] no período precedente à República as iniciativas isoladas de proteção à infância eram realizadas através de entidades de amparo que se preocupavam com o combate das altas taxas de mortalidade infantil.” (OLIVEIRA, 2005, p. 92).

A história nos mostra, se por um lado, as creches se mantiveram assistencialistas e protetoras até meados de 1980 fundamentadas na concepção de guarda e proteção da população carente, por outro, o Jardim de Infância desde seu surgimento em 1875 já atendia à classe abastada, ou seja, a classe pós-elite cafeeira, além de já possuir uma concepção pedagógica/educacional representada por diferentes tendências pedagógicas: tendência pedagógica natural, compensatória, preparatória e cuidar-educar-brincar (MACHADO, 1991), o que não me permite afirmar que, nas creches, não acontecia um processo educativo, embora questionável, sob a perspectiva das necessidades infantis.

Dessa maneira, é possível verificar que a creche e o Jardim de Infância, nos primórdios da sua existência, apesar de atenderem a crianças da primeira infância, possuíam funções diferentes e uma clientela com um nível socioeconômico distinto.

Sobre essa questão, Kuhlmann Júnior (1998, p. 28) salienta:

A preocupação daqueles que se vinculavam às instituições pré-escolares privadas brasileiras era com o desenvolvimento de suas próprias escolas. Nota-se, entre eles, a utilização do termo pedagógico com uma estratégia de propaganda mercadológica para atrair as famílias abastadas, como uma atribuição do jardim-de-infância para os ricos, que não poderia ser confundido com os asilos e creches para os pobres.

Assim sendo, o preconceito e a marginalização presentes no atendimento dado à criança pobre, perduraram até a década de 1960, pois, mesmo com a implantação da LDB 4024/61 (BRASIL, 1961), não foi suficiente para exigir que o Estado assumisse a responsabilidade de ofertar a educação para a primeira infância a todas as crianças. Apesar de a referida lei reconhecer a existência da Educação

Pré-escolar no território brasileiro, ela é citada apenas em dois artigos, incluso no capítulo da Educação Primária:

Art. 23. A educação pré-primária destina-se aos menores até sete anos, será ministrada em escolas maternais ou jardins-de-infância.

Art. 24. As empresas que tenham a seu serviço mães de menores de sete anos serão estimuladas a organizar e manter, por iniciativa própria ou em cooperação com os poderes públicos, instituições de educação pré-primária. (BRASIL, 1961, p. 5).

Ao analisar os Artigos 23 e 24 da LDB 4024/61 (BRASIL, 1961), é possível verificar que o Estado, considerava a educação para a infância uma ação de cunho social e não educacional, na medida em que delegava a sua expansão às empresas com iniciativa privada que continham mulheres no seu quadro de funcionários, pois, na maioria das vezes, não tinham com quem deixar os filhos para trabalharem.

Contudo, após os dez anos de vigência da LDB 4024/61 (BRASIL, 1961) e com o advento da nova LDB 5691/71 (BRASIL, 1971), o Estado ainda não assumi a responsabilidade com a Educação Pré-escolar, conforme consta no Artigo 19, inciso 2º da LDB 5691/71, assim redigido: “Os sistemas de ensino velarão para que as crianças de idade inferior a sete anos recebam conveniente educação em escolas maternais, jardins de infância e instituições equivalentes.” (BRASIL, 1971, art. 19, inciso II).

A LDB 5691/71 considerava que o papel do Estado diante da criança pequena, era apenas o de vigiar e fiscalizar o cumprimento dessa lei pelas empresas de iniciativa privada, ao invés de assumir a responsabilidade de ofertar educação escolar a todas as crianças no território nacional.

Portanto, foi somente a partir da nova Carta Constitucional de 1988 que o Estado assumiu a responsabilidade de ofertar educação gratuita para as crianças menores de seis anos, e, ainda, incluir as creches e as pré-escolas nos deveres do Estado para com a sociedade, conforme declarado no Artigo 208, inciso IV: “O dever do Estado para com a educação será efetivado mediante a garantia de oferta de creches e pré-escolas às crianças de zero a seis anos de idade.” (BRASIL, 1988).

Com essa garantia legal, a Educação Infantil passou a ser caracterizada como a primeira modalidade educativa da Educação Básica, não sendo mais responsabilidade da Secretaria da Ação Social. A partir desse momento, inicia-se um período de mudança na identidade institucional da Educação Infantil, visto que, o seu caráter assistencialista caminha em direção à dimensão educacional, não

cabendo mais a função de cuidar e proteger a criança, mas, sim, a função de cuidar e educar, uma vez que este binômio (cuidar e educar) garante à especificidade do atendimento educacional dado a criança pequena.

Todavia, em nossa sociedade, o ato de cuidar é considerado como uma ação desprestigiada, destinada aos pobres e desvalidos, como uma benesse, fruto da bondade e da benevolência da elite aos desprovidos, materializado pela caridade e pela filantropia, não sendo reconhecido como uma necessidade dos seres humanos, portanto, um direito de todo cidadão.

Apesar de a nova LDB 9394/96 (BRASIL, 1996) dispor em seu texto legal a indissociação entre o cuidar e do educar no trabalho pedagógico das professoras da Educação Infantil, ainda hoje, predomina na concepção da sociedade, e na maioria das vezes, na prática pedagógica das professoras, a cultura de que a creche é um local que se cuidar das crianças de zero a três anos, onde a figura da professora pode ser substituída pela figura da atendente, cuidadora, tia, etc., e a pré-escola um local que se educar as crianças de quatro a cinco anos, sendo responsabilidade da professora essa educação.

Diante dessa realidade social, é possível inferir que a iniciativa de unir a Creche e a Pré-Escola tornando-as Educação Infantil - primeira modalidade educativa da Educação Básica, não foi suficiente para agregar na prática das professoras o cuidado e a educação de forma indissociável Ribeiro (2016), Campos (2016, 2012, 2009, 2006) e Rosemberg (2009).

Em 1999 as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) (BRASIL, 1999) emergem da política nacional com o objetivo de “orientar as Instituições de Educação Infantil dos Sistemas Brasileiros de Ensino, na organização, articulação, desenvolvimento e avaliação de suas propostas pedagógicas” (BRASIL, 1999, p.1).

Com relação ao cuidar e o educar as DCNEI (BRASIL, 1999) afirmam em seu Artigo 3º Inciso III que ambos são indissociáveis, uma vez que a criança é absoluta, plena e única, o que não permitiu a separação das duas ações no trabalho pedagógico das professoras.

Para a DCNEI (BRASIL, 1999),

As Instituições de Educação Infantil devem promover em suas Propostas Pedagógicas, práticas de educação e cuidados, que possibilitem a integração entre os aspectos físicos, emocionais, afetivos, cognitivo/lingüísticos e sociais da criança, entendendo que ela é um ser completo, total e indivisível.

Em síntese, neste tópico foi possível entender que à história do atendimento a criança brasileira foi marcada por preconceitos e discriminações em relação à criança pobre, além de verificar que a Educação Infantil iniciou o seu processo de transformação pela legislação. No entanto, não ocorreu com a mesma rapidez com relação ao processo de transformação da concepção assistencialista para a educacional em relação às práticas educativas junto as crianças, isto se considerarmos que de cuidado e proteção o foco passou a ser o cuidado e educação. Isso demonstra o descompasso temporal existente entre o que é proposto na lei e o que é efetivado no dia-dia escolar, visto que este é condicionado por muitas questões desde aquelas ligadas ao cotidiano institucional até as relacionadas à formação do professorado, as políticas públicas etc.

No próximo tópico discuto a tríade, planejar, ensinar e avaliar como parte da atividade pedagógica das professoras da Educação Infantil e o seu potencial de contribuir para o desenvolvimento integral da criança.

3.2 Planejar, ensinar e avaliar: aspectos do trabalho pedagógico das professoras da Educação Infantil

O presente tópico tem a intenção de apresentar os aspectos do trabalho pedagógico das Professoras da Educação Infantil – planejar, ensinar e avaliar, visto que este último aspecto alimenta o ciclo que se reinicia com o ato de planejar e, assim, se repete sem nunca ser idêntico ao anterior, tampouco linear e rígido. Essa tríade pode contribuir com o ensino do professor e com as aprendizagens das crianças.

Sim, a travessia teórico-metodológica realizada pela Professora da Educação Infantil é uma das ações mais esperadas na contemporaneidade, pois, novas formas de ensinar, aprender e avaliar tende a surgir nesse espaço educacional. A forma como a professora organiza e planeja o seu trabalho, bem como realiza a avaliação da aprendizagem, diz muito sobre o pressuposto teórico-metodológico que fundamenta a sua atividade de ensino, sendo ele explícito ou implícito.

Portanto, abordar nesta Tese a avaliação da aprendizagem na Educação Infantil no contexto da formação continuada, demonstra o meu entendimento de que, para promover o desenvolver integral da criança, as professoras precisam ensinar

intencionalmente planejando as atividades pedagógicas, como também, observar e registrar para poderem avaliar. Nesse sentido, Hoffmann (2004, p. 19) complementa: “[...] à medida que se amplia a discussão sobre a intencionalidade da Educação Infantil, amplia-se, aí, a discussão sobre o significado próprio da avaliação”.

Avaliar na Educação Infantil, requer inicialmente refletir com qual visão de infância e de criança se avalia, comprometendo-se em observá-la, buscando compreender a sua visão de mundo, sem desconsiderar sua condição de vida, saúde, familiar, econômica, etc., fatores que a torna um sujeito real.

Este comprometimento ajuda as professoras da Educação Infantil a entenderem que os processos de aprendizagem das crianças ocorrem quando elas interagem com os seus pares, se apropriam dos conhecimentos da sua cultura e da sua história de vida, e assim, vão constituindo o seu processo de humanização e de identidade, por meio das suas interações sociais. (VYGOTSKY, 1988).

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009, p. 2) a criança é,

o centro do planejamento curricular, e sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura.

Com essa mudança conceitual, a criança deixa de ser tomada como um objeto de tutela perante a lei, para figurar como um sujeito de direitos. Mas, focadas em cumprir a rotina formalizada, e, executar as tarefas docentes, muitas vezes, às professoras da Educação Infantil, durante o ato de ensinar, perdem a oportunidade de conhecer cada criança, quando não observam suas descobertas, não escutam suas perguntas ou não consideram as suas hipóteses de acerto. Preocupadas em dirigirem o tempo da criança, falam sem parar e negam voz e vez as mesmas, além disso, controlam seus desejos e adentram suas brincadeiras sem serem convidadas. Contrapor esta realidade exige que o espaço da Educação Infantil se constitua em um ambiente acolhedor, que tenha brincadeiras, seja alegre e descontraído e favoreça a exploração livre da criança sobre os objetos que o compõem. O respeito ao tempo de cada criança, como também aos seus desejos e preferências se torna aspecto a ser observado pelas professoras.

Mas, qual será o papel da professora frente à criança nesse ambiente educativo?

Segundo Hoffmann (2015, p. 73) será o de “ampará-las, de conversar com elas, de dar-lhes todo afeto e orientações necessárias, organizando e propondo ricas oportunidades de aprendizagem”, o que pode ser potencializado pela tríade planejar-ensinar, avaliar. Quem sabe, as professoras de Educação Infantil, possam se aproximar do que propõe Zabalza (1999, p. 17):

A ideia básica (...) do funcionamento didático da escola infantil não é a de antecipar as aprendizagens mais tipicamente escolares, mas a de enriquecer os âmbitos das experiências das crianças que a frequentam. Trata-se aproveitar o amplo repertório de recursos (linguísticos, comportamentais, vivenciais, etc.) com que os sujeitos chegam à escola e utilizá-los para completar o arco de experiências desejáveis para essa idade.

A visão de ensino e aprendizagem descrita anteriormente sugere a necessidade de o trabalho pedagógico das professoras, ser planejado em todas as etapas que compõem a Educação Infantil, visto que, as atividades de ensino necessitam de intencionalidade. Isso acontece logo que a professora planeja, ensina, observa, registra, analisa, avalia e (re)planeja a sua prática educativa e consequentemente as próximas aprendizagens das crianças.

É no planejamento intencional e flexível que as professoras da Educação Infantil podem incluir em seu trabalho pedagógico o que a criança precisa aprender, como também, o que ela quer aprender, demonstrado por seus interesses e curiosidades (HOFFMANN, 2015). Mas, isso só será possível para as professoras que buscam identificar durante a prática avaliativa os encantamentos e os conflitos cognitivos vivenciados pelas crianças durante a atividade de ensino.

A partir das considerações realizadas, e com o objetivo de ampliar as reflexões sobre a tríade planejar-ensinar e avaliar informo que, a seguir abordarei detidamente a avaliação na educação infantil, uma vez que este foi o objeto de pesquisa dessa Tese.

Somente a partir de 1994 que a avaliação passa a ocupar um espaço na política para infância, incluída nos textos das legislações. Isso pode ser observado na “Política Nacional para a Educação Infantil” (BRASIL, 1994), “Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB 9394/96” (BRASIL, 1996), “Plano Nacional de Educação (PNE) 2001 - 2010” (BRASIL, 2001), “Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação” (BRASIL, 2006), “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil” (BRASIL, 1999; 2009) e “Plano Nacional pela Primeira Infância (PNPI) 2011 - 2022” (BRASIL, 2010).

No entanto, os documentos oficiais elencados anteriormente se dividiram em dois focos avaliativos, os que orientaram a avaliação “da” Educação Infantil e os que orientaram a avaliação “na” Educação Infantil.

Desse modo, a “Política Nacional para a Educação Infantil” (BRASIL, 1994), o “Plano Nacional de Educação (PNE) 2001 - 2010” (BRASIL, 2001) e a “Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação” (BRASIL, 2006), trouxeram em seu texto legal, orientações sobre a avaliação “da” Educação Infantil, direcionando suas orientações para a avaliação do atendimento ofertado as crianças; a qualidade das instituições que atendem as crianças até seis anos e ao trabalho desenvolvido pela equipe escolar.

Com relação as “Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB 9394/96” (BRASIL, 1996), “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil” (BRASIL, 1999; 2009) e “Plano Nacional pela Primeira Infância (PNPI) 2011 - 2022” (BRASIL, 2010), as orientações estão direcionadas para a avaliação da aprendizagem “na” Educação Infantil, ao considerá-la como um elemento essencial do processo pedagógico, devendo ser contínua e integrada às práticas educativas, pois, avalia o processo de ensino das professoras, como também, a aprendizagem das crianças.

Nessa perspectiva, a avaliação da aprendizagem “na” Educação Infantil, acontece “[...] a favor da criança, na medida em que a professora a observa para conhecê-la e atender seus interesses e curiosidades, e, refletir sobre seu trabalho para mudá-lo e aprimorá-lo constantemente.” (MOSCHETO; CHIQUITO, 2007, p. 201).

As DCNEI (BRASIL, 2009) também destacam a importância da avaliação da aprendizagem na Educação Infantil, e, ao mesmo tempo indicam o uso da técnica de observação. É necessário destacar que a observação como técnica da avaliação, potencializa o olhar do avaliador quando esta é somada à reflexão da Professora sobre sua prática pedagógica.

Com relação à utilização da observação na ação avaliativa “na” Educação Infantil, Melchior (1999, p. 76) diz que, “[...] pela observação, o professor pode constatar dados não apenas do aspecto cognitivo – as dificuldades e as possibilidades de cada um – mas também dos aspectos afetivo e psicomotor.”. Entretanto, a mesma autora adverte enfatizando que, como técnica, a observação

deve ser usada pelas professoras com muito discernimento, devendo, para isso, conhecer seus limites e vantagens:

[...] **vantagens** - a possibilidade de obter dados importantes que não podem ser constatados de outra forma; o registro da ocorrência pode ser feito durante a mesma; não requer a participação do indivíduo observado; facilita a análise de todas as dimensões do comportamento humano. [...] **Limitações** - deixa margem à subjetividade do observador; exige disponibilidade de tempo do observador; a possibilidade de pessoas se souberem que estão sendo observadas, criem impressões desfavoráveis ou favoráveis; não aparecerem, no momento da observação, os fatos esperados; número limitado de fatos, pelo pouco tempo que o professor usa para realizar as observações. (MELCHIOR, 1999, p. 77, grifos da autora).

Assim, observar para avaliar as aprendizagens das crianças na Educação Infantil exige das professoras um olhar atento para as brincadeiras infantis, para as atividades criativas e para os momentos de interação entre as crianças. Observar para levantar como se expressam no desenho, na leitura, na modelagem, na pintura, no recorte, na escrita e, dentre outros aspectos, como se comportam nas suas interações sociais (conflitos, parcerias, ajudas, amizades, discórdias, disputas, jogos, inclusão e exclusão).

Além disso, é esperada da professora a capacidade de uma escuta sem preconceito, de um olhar sem vendas, de identificar as crianças capazes de realizar de forma autônoma as atividades propostas e as que necessitam da ajuda das professoras ou das outras crianças. Assim, observar a criança, sem julgamentos precipitados e preconceituosos, tem mais chances de produzir registros que demonstrarão o seu processo de aprendizagem e desenvolvimento.

A avaliação com esta visão exige da Educação Infantil, a prática de avaliar com todo o seu valor e sentido educacional, ou seja, com a finalidade de promover o desenvolvimento integral das crianças. Além disso, apresenta ao professor um papel diferente daquele praticado em tendências classificatórias e excludentes, as quais separavam o ensino da avaliação. Neste contexto,

A avaliação na Educação Infantil se refere àquela feita internamente no processo educativo, focada nas crianças enquanto sujeitos e coautoras de seu desenvolvimento. Seu âmbito é o microambiente, o acontecer pedagógico e o efeito que gera sobre as crianças. (DIDONET, 2014, p. 340).

Já, com relação aos registros da observação, quando realizados adequadamente, fornecem às professoras um mapeamento dos conhecimentos já construídos pelas crianças durante o processo educacional e sinalizam as

aprendizagens em percurso, de sorte a ajustar o ensino e planejar novas metas individuais ou coletivas.

Sobre a elaboração dos registros avaliativos, Hoffman (2001, p. 23) orienta:

[...] o registro ao mesmo tempo em que refaz e registra a história de seu procedimento dinâmico de produção do conhecimento, sugere, encaminha, aponta possibilidades de ação educativa para pais, educadores e para própria criança. Diria até mesmo que apontar caminhos possíveis e necessários para trabalhar como ela é essencial num relatório de avaliação, não como lições de atitudes a criança ou sugestões de procedimento aos pais, mas sobre a forma de atividades propícias a oportunizar o desenvolvimento, materiais a lhe serem oferecidos, jogos e posturas pedagógicas alternativas na relação com ela.

Hoffman (2001) segue na contramão das posturas avaliativas que reduzem os registros descritivos a meros relatórios dos aspectos atitudinais das crianças, utilizando-se, para isso, do julgamento de dados irrelevantes para o seu desenvolvimento. Esses relatórios não primam pela individualidade e singularidades da criança, enquadrando-na em posturas coletivas, como se o seu processo de desenvolvimento não fosse único, com o objetivo de atender aos interesses da família, do que às necessidades da criança.

Atualmente, os registros da avaliação normalmente resenham as observações realizadas sobre o processo de aprendizagem das crianças, ultrapassando o antigo conceito de documento burocrático, assim que são utilizados pelas professoras, pois, são concebidos como instrumentos do processo avaliativo, uma vez que contribuem para a consolidação de uma Educação Infantil de qualidade. Infelizmente, observar o processo de aprendizagem das crianças e registrar o que se observou, ainda não é uma prática comum entre as professoras Antônia e Alice, ora por desconhecimento, ora por desconsiderarem a sua utilidade avaliativa.

Hoffmann (2004) apresenta algumas indagações que podem contribuir com a construção de registros significativos, e, que, contribuam efetivamente com o trabalho da professora e com o aprendizado das crianças. São elas:

De onde a criança partiu? Quais foram as suas conquistas? Que caminho percorreu para fazer tais descobertas? Quais as suas perguntas, dúvidas, comentários? Como reagiu diante de conflitos emocionais ou cognitivos? Qual o papel do professor nesses diferentes momentos? (HOFFMANN, 2004, p. 56).

Lopes (2009, p. 171-172) também contribui:

[...] apesar de não existir “modelos” e receitas para registrar, acredito que lançar questões norteadoras da reflexão pode constituir instrumento útil ao processo de registro: quais foram meus objetivos com determinada

atividade? O que espero que as crianças aprendam? Quais reações observei? Quais foram as dificuldades enfrentadas na atividade proposta? Que outros encaminhamentos são necessários, tendo em vista a aprendizagem das crianças? Quais as dificuldades apresentadas pelas crianças?

Essas indagações tendem a direcionar o olhar da professora para os aspectos que realmente importam, no processo educativo. Registros executados com base nos aspectos apontados pelos autores citados contribuem com a eliminação das listas de comportamentos uniformes, comuns aos profissionais que detêm a visão estática de avaliação, ou seja, a que verifica o que as crianças sabem e o classifica em regular, bom e ótimo, ou, ainda, utilizam os registros da aprendizagem das crianças para construir relatórios avaliativos que demonstram o que as crianças são capazes de fazer, com roteiros já preestabelecidos.

Em síntese, o registro é um instrumento da avaliação que colabora com o processo educacional e historiciza os caminhos percorridos pela criança, na busca de novos saberes e novos conhecimentos científicos.

Contudo, Segundo Hoffmann (2009) a proposta de “ação avaliativa mediadora”, no contexto da Educação Infantil, exige da professora a observação de alguns princípios que tangenciariam o seu planejamento, o desenvolvimento de suas propostas e a observação cuidadosa com registros:

- . Oportunizar aos alunos muitos momentos de expressar suas ideias: uma das formas para fazer com que isso ocorra é o professor observar as hipóteses construídas pelas crianças durante a realização das tarefas escolares.
- . Oportunizar discussões entre os alunos a partir de situações desencadeadoras: permitir momentos de interação criança/criança na organização do trabalho docente da Educação Infantil é fundamental para que a aprendizagem se concretize.
- . Realizar várias tarefas individuais, menores e sucessivas, investigando teoricamente, procurando entender razões para as respostas apresentadas pelos estudantes: somente pela observação personalizada que o professor é capaz de identificar os caminhos utilizados pela criança para se apropriar de novos conhecimentos. (HOFFMANN, 2009, p. 66).

Em complemento à discussão anterior, Hoffmann (2004) oferece também questões que ajudam a professora a conseguir um relatório de avaliação, numa perspectiva mediadora:

1. Os objetivos norteadores da análise do desenvolvimento da criança transparecem no relatório?
2. Evidencia-se a intervenção entre objetivos (socioafetivos e cognitivos) a serem alcançados, áreas temáticas trabalhadas e realização de atividades pela criança?

3. Percebe-se o caráter mediador do processo avaliativo?
4. Privilegia-se, ao longo do relatório, o caráter evolutivo do processo de desenvolvimento da criança?
5. Percebe-se o caráter individualizado no acompanhamento da criança? (HOFFMANN, 2004, p. 57).

A título de contribuir com a reflexão sobre o valor dos registros e relatórios avaliativos no contexto da Educação Infantil, sugiro outra possibilidade de registrar as experiências educativas proporcionadas às crianças. Criada por Loris Malaguzzi, na região de Reggio Emilia, na Itália, a documentação pedagógica tem a finalidade e a ação de documentar, sem comparar as crianças entre si. Gandini e Goldhaber (2002, p. 150) esclarecem que essa documentação “[...] é capaz de ampliar a compreensão dos conceitos e das teorias sobre as crianças, com a convicção de que, tanto para as crianças quanto para os adultos, servem de apoio aos seus esforços para entender e para se fazer entender”.

Edwards, Gandini e Forman (1999 apud MENDONÇA, 2009, p. 62-63) afirmam que a documentação pedagógica, no contexto da Educação Infantil, pode servir a diversas finalidades:

Dar visibilidade, para os pais, do quanto, do que e do como os seus filhos estão aprendendo e se desenvolvendo. [...] Permitir à criança revisitar as suas experiências, olhando o que fizeram e ouvindo o que disseram. [...] Assegurar que o grupo de crianças, e cada criança individualmente, possa se observar de um ponto de vista exterior enquanto está aprendendo. [...] Permitir que os educadores se constituam pesquisadores de suas práticas, lembrando-as, apropriando-se delas e desvelando-as, de maneira que possam reconstruir-se.

Cumprir com as finalidades da documentação pedagógica requer das professoras da Educação Infantil um trabalho coletivo, que institua ações de formação continuada a essas profissionais, para que possam analisar conhecimentos, sanar dúvidas, superar dificuldades e compartilhar experiências bem-sucedidas. Logo, o diálogo sobre o trabalho amparado em informações registradas ajuda a superar dificuldades e a gerar novas aprendizagens.

Desse modo, a documentação pedagógica, além de colaborar para o desenvolvimento das crianças, também auxilia o trabalho das professoras, pois, ajudam as mesmas refletirem e interpretarem o que as crianças falam, pensam e realizam durante as atividades acadêmicas, além de refletirem como planejam, desenvolvem e avaliam o seu trabalho.

A perspectiva dos registros, relatórios e da documentação pedagógica supera a prática de associar a avaliação da aprendizagem à promoção ou à retenção da criança, o que não condiz com o proposto nas DCNEI (BRASIL, 2009).

Nesse caso, identificar as concepções avaliativas que fundamentam a prática das professoras e conhecer qual a tomada de decisão que elas adotam diante dos resultados da avaliação, em nossa tese, é aspecto fundante de práticas avaliativas mais coerentes com a finalidade da etapa da Educação Infantil: aliar cuidados e educação, num atendimento pedagógico que estimula a aprendizagem e o desenvolvimento integral das crianças.

Em 2010, o “Plano Nacional pela Primeira Infância (PNPI) 2011 – 2022” contempla, em seu texto, a avaliação da aprendizagem, no capítulo que versa sobre a Educação Infantil.

[...] a avaliação ocorre permanentemente e emprega diferentes meios, como a observação, o registro, a reflexão sobre o desenvolvimento das atividades e projetos, sobre as hipóteses e descobertas das crianças: nunca como ato formal de teste, comprovação, atribuição de notas e atitudes que sinalizem punição – (pois esses são) processos externos e artificiais que bloqueiam a manifestação livre e espontânea da criança. Ela (a avaliação) será sempre sobre a criança em relação a si mesma e não comparativamente com as outras crianças, com objetivo de melhorar a forma de mediação do professor para que o processo de aprendizagem alcance níveis sempre mais elevados” (BRASIL, 2010, p. 138).

O PNPI recomenda que no ato de avaliar as aprendizagens e os progressos das crianças, mesmo que realizado antes do processo de ensino e depois do mesmo, seja feito sem que haja comparação dos resultados das crianças com os seus pares (BRASIL, 2010).

Sobre essa postura avaliativa, Hoffmann (2015, p. 40-41) entende que,

[...] não é coerente, portanto, ao se efetivar uma prática avaliativa, partir de uma visão fragmentada do desenvolvimento infantil ou padronizada, que leve a comparações e julgamentos sobre atitudes e comportamentos, os quais são muito variáveis de uma criança para outra.

A adoção de comportamentos padronizados e comparativos gera estereótipos para a criança e, com isso, incorre na punição da criança ou na rejeição da mesma pelo seu próprio grupo de colegas. A avaliação comparativa desconsidera um fator fundamental do desenvolvimento infantil, que é o tempo individual de progressão natural de cada criança, trazendo, como consequência, prejuízos para a sua autoestima.

Outro aspecto positivo sobre a avaliação presente no PNPI (BRASIL, 2010), foi reconhecê-la como um instrumento de mediação, contrariamente à concepção de avaliação para comparar, selecionar e excluir as crianças.

Neste sentido, a perspectiva mediadora da avaliação defendida por Hoffmann (2013, p. 102-103) é assim conceituada:

Mediação é interpretação, diálogo, interlocução, desafios intelectuais significativos ao longo do processo educativo. Para que a avaliação “mediadora” se efetive, assim como a avaliação formativa em sua essência, é a tomada de consciência pelo professor de que o ato de avaliar tem por base a interpretação do processo de construção do conhecimento: como o professor lê e interpreta as manifestações dos alunos ao longo de um tempo? Como os alunos estão evoluindo nesse processo e qual o papel do professor para que isso aconteça?

Outro aspecto da “ação avaliativa mediadora” apresentada por Hoffmann (2009) é a identificação dos erros que já deveriam ter-se transformado em conhecimentos, além dos erros que são considerados hipóteses de acerto. De posse desse conhecimento profissional, as professoras poderão compreender a natureza do erro e planejar novas tarefas que levem as crianças a superá-los pelas aprendizagens.

Esteban e Zaccur (2002) sugerem, a fim de tornar o erro parceiro da aprendizagem, transformar os registros da avaliação em uma documentação significativa, o que ocorre quando os registros acompanham o processo de construção de conhecimentos das crianças.

Conforme Esteban e Zaccur (2002), o erro presente no processo de aprendizagem das crianças não traz contribuição alguma ao processo educacional, quando é apenas classificado como errado. O desafio posto para as professoras é reconhecê-lo como um indicador dos caminhos percorridos pela criança, no processo de aprendizagem, bem como perceber através deles quais são as dificuldades e as potencialidades das crianças para, depois, contemplá-las no seu planejamento, como uma nova possibilidade de aprendizagem.

As condições formativas das professoras, mais uma vez, emergem como o campo de construção da capacidade para ser possível ultrapassar esse tipo de desafio, em benefício do aprendizado infantil. O processo de formação das professoras da Educação Infantil certamente se deparará com a difícil renúncia da postura sentenciadora, perante a avaliação da aprendizagem. Valorizar as hipóteses de acerto das crianças, por exemplo, exige mudança nas crenças sobre a avaliação.

Mas, a realidade não é esta. Poucas são as escolas de Educação Infantil que contemplam em sua Proposta Pedagógica a promoção de Cursos de Formação continuada para suas professoras, ou, ainda, possuem Diretoras favoráveis a liberação das professoras, ou, ainda, dispostas a promoverem formação continuada em suas escolas.

Portanto, a insatisfação gerada pelos resultados de uma avaliação excludente instigou vários pesquisadores a voltarem suas pesquisas para a avaliação escolar, Hoffmann (2015; 2014; 2013; 2001; 1996; 1993; 1991), Fernandes (2009; 2006), Luckesi e Silva (2004), Esteban e Zaccur (2002), Hadji (2001), Vasconcellos (1998), Perrenoud (1999), Luckesi (1995 1994) e dentre muitos outros.

Todos são unânimes em afirmar a necessidade de superação do viés classificatório, sentencioso e seletivo da avaliação escolar, em busca de práticas avaliativas realmente compromissadas com a promoção da aprendizagem.

A avaliação da aprendizagem na Educação Infantil geralmente é confundida com seus instrumentos avaliativos, tais como: observação, pareceres, portfólios etc., passando a ser utilizada somente na etapa de “verificar” as aprendizagens alcançadas pela criança, transformando, em muitos casos, os resultados em conceitos que classificam e estigmatizam a criança avaliada.

Ainda hoje há na Educação Infantil instrumentos de avaliação no formato de fichas comportamentais que privilegiam diversas atividades rotineiras, e, amparadas numa visão moralista e disciplinadora da criança. Há instrumentos que julgam as crianças, empregando como critérios os conceitos: obediente, atenta, organizada, querida e caridosa, numa concepção comportamentalista e homogeneizadora de condutas.

Desse modo, ao serem submetidas exclusivamente a ação de verificar, as crianças são expostas a situações desconfortáveis, normalmente de comparação de umas com as outras. Comumente, a socialização das “aparentes” aprendizagens e dificuldades, registradas nas fichas de avaliação, com os familiares/responsáveis pelas crianças é realizada num momento de reunião coletiva, quando são entregues, sem discussão do seu conteúdo.

Os pais, muitas vezes, não compreendendo os códigos utilizados e as informações contidas nas fichas, por vergonha se calam, convertendo essa oportunidade de diálogo sobre o desenvolvimento e as aprendizagens infantis entre a escola e a família em um momento burocrático.

Esteban (2003) assevera que a avaliação, quando foge das finalidades ligadas à promoção da aprendizagem, apresenta-se como um instrumento de segregação, com consequências negativas para as crianças. “Não queremos uma avaliação classificatória e seletiva na Educação Infantil, pelo contrário, almejamos uma avaliação que auxilie o trabalho do professor e que favoreça o crescimento da criança e não a sua exclusão”. (GODOI, 2004, p. 41)

Diante do exposto, a avaliação formativa pode se constituir numa das possibilidades favoráveis para a professora da Educação Infantil superar as práticas avaliativas inadequadas e adotar posturas mediadoras favoráveis à edificação das aprendizagens das crianças, concepção avaliativa que integra a tríade planejar-ensinar-avaliar coerentemente.

Contudo, é o caso de revisar o conceito de avaliação que move escolhas das professoras, conforme explana Esteban (2003, p. 92):

Avaliar o aluno deixa de significar fazer um julgamento sobre a aprendizagem do aluno, para servir como momento capaz de revelar o que o aluno já sabe, os caminhos que percorreu para alcançar o conhecimento demonstrado, seu processo de construção de conhecimentos, o que o aluno não sabe, o que pode vir a saber, o que é potencialmente revelado em seu processo, suas possibilidades de avanço e suas necessidades para que a superação, sempre transitória, do não saber, possa ocorrer.

A avaliação, compreendida conforme a autora pode ser nomeada de avaliação formativa porque a professora acompanha as aprendizagens das crianças, interage por meio do diálogo para ajudá-las a testar hipóteses, interpreta seus erros etc., além de obter elementos do seu trabalho, para reajustar de forma contínua o processo de ensino, quando este se fizer necessário.

Haydt (2004, p. 19) complementa, explicando que a avaliação formativa tem a função de

[...] controlar e constatar se os objetivos estabelecidos foram alcançados pelos alunos. Fornecer dados para aperfeiçoar o processo ensino-aprendizagem. [...] Devendo ser aplicada durante o ano letivo, isto é, ao longo do processo ensino-aprendizagem.

Haydt (2004) também elucida que a avaliação formativa fornece informações sobre o processo de aprendizagem, tanto para as professoras como para as suas crianças, uma vez que torna os erros e os acertos observáveis para ambos, e, portanto, igualmente para a sua superação. Esse exercício de reflexão presente no processo avaliativo contribui para que a criança perceba quais eram as suas hipóteses de acerto e quais são os seus progressos efetivos. Mesmo que a sua

aprendizagem ainda não tenha ocorrido, ela começa a compreender que a aprendizagem é um processo em evolução, o qual ainda não chegou ao objetivo esperado.

Nesse momento, eu não podia deixar de enfatizar a função de *feedback* da avaliação formativa, “[...] na medida em que também permite ao professor detectar e identificar deficiências em sua forma de ensinar, possibilitando reformulações no seu trabalho didático, visando aperfeiçoá-lo”. (HAYDT, 2004, p. 18) Com certeza, a avaliação é um dos componentes essenciais do processo educativo, pois, indica o andamento do processo educacional e também aponta problemas que possam atrapalhar a aprendizagem das crianças.

De posse dos princípios de uma “ação avaliativa mediadora” apontada por Hoffmann (2009) e das orientações contidas no Plano Nacional pela Primeira Infância (PNPI) 2011 - 2022 (BRASIL, 2010), inúmeras inquietações surgem no panorama avaliativo da Educação Infantil contemporânea, que necessitam urgentemente de respostas, tais como: que concepções teórico-metodológicas fundamentam a ação avaliativa da professora da Educação Infantil? Quais instrumentos subsidiam a ação das Professoras? Quais atitudes as Professoras tomam a partir dos resultados da avaliação? Quais dilemas sobressaltam a sua ação avaliativa?

Obter respostas para essas questões contribuirá para que as professoras da Educação Infantil possam construir uma prática avaliativa mediadora, a qual não julgue, mas observe a criança; não crie estereótipos, porém, compreenda a sua forma de ler o mundo; não compare, contudo, entenda o seu modo particular de se apropriar dos novos conhecimentos e, ainda, seja instrumento para a ação mediadora das professoras, colaborando com a reflexão sobre sua prática e com o sucesso do processo educacional. Informo que na seção 4^o deste estudo, vou procurar responder as inquietações problematizadas anteriormente, a luz dos dados obtidos na pesquisa de campo.

Nesse tópico apresentei as atividades de planejar, ensinar e avaliar como tríade que compõe o trabalho pedagógico realizado pelas professoras da Educação Infantil e constitui o arcabouço do que se entende como avaliação formativa ou mesmo a avaliação mediadora. A tríade planejar, ensinar e avaliar mantém interdependência, pois, ao planejar com intencionalidade a professora propõe um ensino mais ajustado as necessidades infantis e, conseqüentemente, avalia para

promover. Destaquei o pensamento de teóricos como Hoffmann (2015; 2014; 2013; 2001; 1996; 1993; 1991), Fernandes (2009; 2006), Luckesi e Silva (2004), Esteban e Zaccur (2002), Hadji (2001), Vasconcellos (1998), Perrenoud (1999), Luckesi (1995 1994) dentre muitos outros, preocupados com a avaliação escolar, portanto, também com a avaliação na Educação Infantil.

Os pressupostos teórico-práticos são condição essencial para as professoras da Educação Infantil observem, registrem, relatem, documentem e reflitam com propriedade, a fim de replanejar o seu ensino a partir das informações obtidas durante as observações das atividades realizadas pelas crianças. Estas informações consequentemente estão presentes nos instrumentos da avaliação, e, descrevem em que momento as crianças se encontram no processo de aprendizagem e desenvolvimento.

Diante de tudo o que apresentei, mais uma vez, emerge a necessidade de uma formação profissional sólida para as professoras da Educação Infantil, seja ela inicial ou continuada, a fim de instrumentalizar as mesmas em suas tarefas pedagógicas, com destaque ao nesta Tese o ato de avaliar.

No próximo tópico, apresento o percurso legal e profissional construído pelas Professoras da Educação Infantil rumo ao reconhecimento da sua profissão, bem como a necessidade da formação continuada para as professoras em exercício a fim de poderem refletir sobre suas concepções e práticas avaliativas, como também, discutirem acerca dos condicionantes da realidade escolar.

3.3 De Babá a Professora de Educação Infantil: o percurso legal e educacional da profissão

Nesse tópico apresento a caminhada histórica das professoras da Educação Infantil, para, alcançarem o reconhecimento legal a educacional da sua profissão, e, ao mesmo tempo, elenco as exigências sociais impostas a esta nova profissão, tais como: cuidar e educar; a formação inicial e continuada.

Nos primórdios do atendimento ofertado a criança brasileira (1850-1920) os profissionais que cuidavam e guardavam as crianças até seis anos, na maioria das vezes, não possuíam escolaridade e/ou formação equivalentes, sendo denominados de babá, pajem, tia, monitora, atendente, recreadora e educadora. Com a promulgação da Carta constitucional de 1988, uma grande transformação acontece,

e esse atendimento a criança pequena, passa a ser chamado de Educação Infantil, tornando-se de responsabilidade governamental e pertencente à Secretaria de Educação.

Assim, em 1994 o Ministério da Educação estabelece o primeiro documento oficial para esta etapa educacional. O Plano Nacional de Educação Infantil (PNEI; 1994), trouxe diretrizes que apontavam os direitos e deveres do profissional que atuaria diretamente com as crianças, tais como: o dever de cuidar e educar; o direito a valorização profissional, as condições de trabalho, a ser instituído no plano de carreira e na remuneração adequadas; promover formação inicial em nível médio e/ou superior e no prazo de oito anos, especialização e atualização profissional (BRASIL, 1994).

Em 1996, é consolidada, a Lei de Diretrizes de Base da Educação Nacional LDB 9394/96 (BRASIL, 1996). A referida lei também reconhece a Educação Infantil como a primeira etapa da Educação Básica; respeita as suas especificidades educativas, além de, determinar, no seu Artigo 62, que o adulto responsável para atuar com as crianças deve ser um profissional e não um leigo. Isso significa ter formação acadêmica, além de reconhecer que esse profissional deve ser um professor, pertencente à área da educação e não da saúde ou da assistência social:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na Educação Infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal. (BRASIL, 1996, art. 62).

No entanto, da mesma forma que essa lei, no seu Artigo 29, avança, ao reconhecer a importância da presença do adulto profissional na Educação Infantil, retrocede, ao colocar em risco a qualidade do atendimento, quando aceita o nível médio como exigência mínima para sua formação.

Mais a diante, em meados de 1998, dois novos documentos emergem das política publica para infância e divulgam normas e diretrizes que, de alguma maneira, trazem elementos a serem observados na formação das professoras da Educação Infantil: Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998a) e Subsídios para o Credenciamento e o Funcionamento das Instituições de Educação Infantil (BRASIL, 1998b).

Com relação aos Subsídios para o Credenciamento e o Funcionamento das Instituições de Educação Infantil (BRASIL, 1998b), o item “Orientação para o profissional da Educação Infantil”, traz:

- 2.1 O docente de Educação Infantil tem a função de educar e cuidar de forma integrada da criança na faixa de zero a seis anos de idade;
- 2.2. Os docentes de Educação Infantil devem ser formados em cursos de nível superior (licenciatura de graduação plena), admitida como formação mínima a oferecida em nível médio (modalidade normal);
- 2.3. A formação inicial e continuada dos profissionais de Educação Infantil terá como fundamentos: (a) associação entre teorias e práticas; (b) conhecimento da realidade das creches e pré-escolas, visando à melhoria da qualidade do atendimento, e, (c) aproveitamento, de acordo com normas específicas, da formação e experiência anterior em instituições de educação;
- 2.4. O currículo da formação inicial do profissional de Educação Infantil deve: (a) contemplar conhecimentos científicos básicos para sua formação enquanto cidadão, conhecimentos necessários para a atuação docente e conhecimentos específicos para o trabalho com a criança pequena; (b) estruturar-se com base no processo de desenvolvimento e construção dos conhecimentos do próprio profissional em formação; (c) levar em conta os valores e saberes desse profissional, produzidos a partir de sua classe social, etnia, religião, sexo, sua história de vida e de trabalho; e (d) incluir conteúdos e práticas que o habilitem a cumprir o princípio da inclusão do educando portador de necessidades especiais na rede regular de ensino;
- 2.5. Formação e profissionalização devem ser consideradas como indissociáveis, tanto em termos de avanço na escolaridade, quanto no que diz respeito à progressão na carreira;
- 2.6. A formação do profissional de Educação Infantil, bem como a de seus formadores, deve pautar-se pelos princípios gerais e orientações expressos neste documento. (BRASIL, 1998b, p. 19).

Essas orientações podem ajudar professoras a compreenderem quais são os direitos e os deveres para com a profissão, bem como esclarecer vários equívocos construídos sobre o seu papel de professora da primeira infância, tais como: o preconceito referente à ação do cuidar; o imperativo da indissociação do cuidar e do educar, nas práticas educativas; o mito da formação natural e intrínseca da professora, ao se exigir formação educacional para a sua atuação profissional; os conhecimentos curriculares necessários à composição do seu saber e do seu fazer pedagógico; o direito e o dever de frequentar a formação inicial e continuada e a articulação entre formação e a profissionalidade, juntamente com a sua valorização salarial.

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) surge em 1998 e reconhece a terminologia “professor de Educação Infantil para designar todos os/as profissionais responsáveis pela educação direta das crianças de zero a seis anos, tenham eles/elas uma formação especializada ou não” (BRASIL, 1998, p. 41). Ressaltava em suas orientações que o perfil profissional do professor da

Educação Infantil, precisa ter uma competência polivalente e ser reflexivo, a fim de reflita sobre sua prática, uma vez que possui vasta formação profissional.

No entanto, Carvalho (2003, p. 79) destaca que, infelizmente o RCNEI foi compreendido como uma proposta curricular direcionada exclusivamente para as Creches e Pré-Escolas públicas, adotado como um guia prescritivo de ações que imobilizava a professora impedindo a mesma de participar de forma ativa e crítica das inovações e das mudanças necessárias ao seu próprio contexto profissional, contrariando o próprio perfil profissional indicado anteriormente.

Em 2001, o MEC lança o Plano Nacional de Educação, com vigência de 2001 a 2010. Nele reconhece a qualificação profissional como uma ação necessária para formar a Professora da Educação Infantil, nas funções de cuidar e educar a criança de 0 a 6 anos (BRASIL, 2001). No entanto, essa deve ser composta pela formação inicial, seguida da sua efetiva participação nas formações permanentes, uma vez que a formação permanente contribuirá para a reflexão sobre sua prática:

Vale ressaltar que as indicações legais presentes no PNE reconhecem que a função da Professora da Educação Infantil é a de ser mediadora do processo de ensino e aprendizagem das crianças, além de condicionar esta à formação inicial e continuada, além de formação científica e a reflexão sobre sua prática (BRASIL, 2001).

Em concordância com a legislação vigente e com a trajetória de implantação da Educação Infantil no Brasil, o Ministério da Educação apresentou o documento intitulado de Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito da criança de 0 a 6 anos à educação. Com relação às professoras o (PNEI – 2006) defini,

As professoras e professores e os outros profissionais que atuam na Educação Infantil exercem um papel socioeducativo, devendo ser qualificados especialmente para o desempenho de suas funções com as crianças de 0 a 6 anos. A formação inicial e a continuada das professoras e professores de Educação Infantil são direitos e devem ser asseguradas a todos pelos sistemas de ensino com a inclusão nos planos de cargos e salários do magistério. (BRASIL, 2006, p. 180)

No entanto, apesar de as orientações propostas no PNEI (BRASIL, 2006) serem para o atendimento à criança, teóricos como Ribeiro (2016); Campos et al. (2012); Campos e Campos e Rosemberg (2009) afirmam que mudanças significativas não ocorreram por parte das professoras.

Em 2009, o MEC publica a revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), com o objetivo de dispor sobre princípios a serem

observados no planejamento da proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil, no sentido de

[...] garantir à criança acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças. (BRASIL, 2009, p. 18).

O sugerido pela DCNEI, para a proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil traz novas exigências para a prática pedagógica das professoras e, conseqüentemente, para os projetos de formação inicial e continuada.

Da mesma forma em 2013, as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica reafirmam que o profissional indicado para atuar diretamente com as crianças da Educação Infantil é a Professora, devendo possuir formação acadêmica, uma vez que a sua competência profissional não é fruto de um dom inato (BRASIL, 2013). Igualmente, referenda à professora da Educação Infantil a função de cuidar e educar, devido à especificidade do campo de trabalho e das necessidades das crianças (BRASIL, 2013). Apontam ainda que um dos requisitos fundamentais para a consolidação de uma Educação Infantil de qualidade, nas primeiras do século XXI, é a formação continuada dos seus professores, na medida em que colabora para o desenvolvimento da identidade do professor e auxilia na construção do seu perfil profissional.

Programas de formação continuada dos professores e demais profissionais também integram a lista de requisitos básicos para uma Educação Infantil de qualidade. Tais programas são um direito das professoras e professores no sentido de aprimorar sua prática e desenvolver a si e a sua identidade profissional no exercício de seu trabalho. Eles devem dar-lhes condições para refletir sobre sua prática docente cotidiana em termos pedagógicos, éticos e políticos, e tomar decisões sobre as melhores formas de mediar a aprendizagem e o desenvolvimento infantil, considerando o coletivo de crianças assim como suas singularidades. (BRASIL, 2013, p. 92)

Analisando a citação anterior considero que a preocupação presente com a formação das professoras não se reduz apenas ao acesso aos programas de formação continuada, além disso, há a exigência de que essas formações sejam adequadas às necessidades de sua atuação profissional, com encaminhamentos metodológicos adequados, a ponto de reorganizar o pensar e o agir da Professora, no contexto da Educação Infantil.

Em suma, é possível afirmar que a formação continuada no contexto da Educação Infantil não se configura mais como uma indicação ou sugestão

governamental para a melhoria da qualidade de ensino. Já é uma necessidade incontestável para manter as Professoras em processo de atualização e aperfeiçoamento profissional, a fim de que possam ser hábeis em relação às demandas específicas do trabalho pedagógico da educação infantil, cada vez mais presentes na atualidade.

Se, nos primórdios do atendimento informal à infância, bastava ao adulto guardar a criança, na atualidade, ele precisa ter formação profissional inicial específica. Essa realidade não se dá apenas devido à determinação legal da LDB 9394/96 (BRASIL, 1996), mas, espera-se que a atuação das professoras na Educação Infantil seja crítica ativa e participativa junto às crianças; mediadora do processo de humanização e da autonomia intelectual e social.

Desse modo, pesquisar, estudar e compreender os aspectos históricos referentes à profissão das professoras da Educação Infantil contribuiu para que na discussão dos dados desta pesquisa eu não desconsiderasse o contexto sócio-histórico das professoras participantes, que com certeza, vivenciaram de diferentes experiências avaliativas, sejam elas na Educação Básica, no Ensino Médio, no seu processo de formação profissional no Curso de Formação Inicial, bem como hoje, mediante a avaliação do trabalho que realizam e ao avaliarem as crianças.

A fim de contextualizar os processos de formação profissional das Professoras da Educação Infantil, na próxima subseção, discutirei a formação continuada e suas contribuições para a avaliação da aprendizagem.

3.4 Formação continuada das professoras da Educação Infantil: contribuições para a avaliação da aprendizagem

Nesta subseção, abordo a formação das professoras da Educação Infantil com ênfase nas políticas de formação continuada, com respeito aos seus lemas e dilemas.

A discussão desse aspecto na Tese se encontra ancorada em teóricos que estudam a referida temática: Kishimoto (2011), Oliveira (2011), Imbernón (2010), Gatti e Barreto (2009), Didonet (2009), Kramer (2005), Nóvoa (1995).

Nas últimas décadas do século XX e início do século XXI, avanços significativos ocorreram na educação brasileira, principalmente na Educação Infantil, exigindo que suas professoras se apropriassem de novos conhecimentos sobre a

criança e aperfeiçoassem seu fazer pedagógico, com atenção às especificidades e necessidades próprias da etapa.

As transformações ocorridas no atendimento à criança até os seus 6 anos de idade, somadas ao reconhecimento dessa etapa educativa como uma prática necessária ao aprendizado e ao processo de humanização infantil, contribuíram para que as professoras da Educação Infantil passassem a ser reconhecidas e valorizadas, no território nacional, gerando novas exigências em sua formação e atuação profissional.

É necessário destacar que os cursos de formação inicial para professores da Educação Infantil têm demonstrado insuficiente suporte teórico-prático em relação à construção de uma atuação profissional que corresponda às reais necessidades das crianças e às exigências profissionais da sociedade (SILVA, 2018).

Diante dessa realidade, os cursos de formação continuada surgem no território brasileiro, desde a década de 1970, com o propósito de promover o aprimoramento profissional das Professoras que deles participavam. Mas, infelizmente, essa modalidade formativa foi aos poucos sendo concebida por seus participantes como uma formação compensatória, destinada a preencher as lacunas deixadas pela formação inicial.

Conforme Gatti e Barreto (2009) foi, no final da década de 1970 que o Brasil teve uma crescente procura pela profissão de professor, gerando um impacto nos programas de formação profissional, tanto da rede pública quanto das instituições privadas. Esse impacto ocorreu em função das mudanças sociais provocadas pela expansão industrial e do capital, pelas pressões populares e pelos investimentos públicos na educação básica, na tentativa de encontrar alternativas e propor mudanças às instituições educacionais presas às posições metodológicas autoritárias, uniformizadoras, seletivas e classistas.

Todavia, na década de 1970, a formação continuada vivenciou um modelo individual de formação, em que cada profissional buscava a sua vida formativa, primando pela formação inicial, a qual poderia ser boa ou ruim, segundo a época e o território (IMBERNÓN, 2010).

A ideia presente era “[...] forme-se onde puder e como puder” (IMBERNÓN, 2010, p. 16), fazendo com que os professores buscassem as atividades de formação que lhes trouxessem algum benefício.

Apesar dos esforços, várias foram as razões que levaram a formação continuada a não alcançar os resultados esperados com o ensino também na década de 1980. Para Gatti e Barreto (2009, p. 53) as razões são,

[...] à dificuldade da formação em massa de professores para atender o acesso acelerado da população às escolas brasileiras; a brevidade dos cursos oferecidos nos limites de recursos financeiros destinados e/ou pelo nível de preparação das instituições formadoras e, a dificuldade de fornecer os instrumentos e o apoio necessário para realização das mudanças esperadas.

As razões apresentadas por Gatti e Barreto (2009) ajudam-nos a entender o paradigma da racionalidade técnica da década de 1980, o qual transformou os programas formativos em modalidades de treinamento, na busca pela competência do bom professor, com o objetivo de promover uma formação eficaz.

Sobre esse aspecto formativo, Imbernón (2010, p. 17) assevera:

Para se adequar a esta reforma, as universidades começaram a criar programas de formação continuada de professores, que são situados, em sua maioria, em modalidades de treinamento e de práticas dirigentes próprias do modelo de observação/avaliação (como o microensino mediante circuito fechados de televisão, os programas de minicursos, a análise de competências técnicas, entre outros), e não na perspectiva em que a reflexão e a análise, são meios fundamentais para a formação.

Com base nas contribuições de Imbernón (2010), é possível verificar que o modelo técnico de formação presente na década de 1980 chegou a ser institucionalizado. Nele, o professor formador era quem selecionava as atividades propostas, elencava os objetivos a serem alcançados e avaliava os resultados esperados. Foi “[...] o modelo de treinamento mediante cursos padronizados que levou os professores adquirirem conhecimentos e habilidades por meio de instruções individuais ou grupais, e que nasce a partir da formação decidida por outros.” (IMBERNÓN, 2010, p. 19).

Segundo Nóvoa (1995), na década de 1980 a formação continuada também foi marcada pela profissionalização em serviço, direcionando para as instituições educativas muitas pessoas sem a habilitação acadêmica e pedagógica necessária para atuar na função de formador de professores, criando um descompasso ainda maior entre a teoria e a prática.

Em meados da década de 1980, no meio universitário discute-se sobre a importância da formação continuada para o aperfeiçoamento profissional do professor em serviço, demonstrada por professores formadores comprometidos com

o desenvolvimento de um “[...] modelo de formação continuada alternativa” (IMBERNÓN, 2010, p. 20). O que este novo modelo trouxe de negativo para o conceito de formação continuada, foi o seu autoritarismo, marcado pela ausência da participação dos professores nas definições políticas de formação e na formulação de projetos no âmbito institucional, lugar central do seu fazer pedagógico.

A participação ativa do professor, no processo de organização e realização da formação continuada, é igualmente um aspecto a ser considerado com as professoras da Educação Infantil. Oliveira (2011, p. 9) reforça a importância da formação profissional:

[...] pesquisas recentes demonstram que os professores são essenciais nos processos de mudança das sociedades, assim, se forem deixados à margem, das decisões pedagógicas e curriculares [...] por mais interessantes que possam parecer não se efetivam, não geram efeitos sobre a sociedade. Nesse sentido, é preciso investir na formação e no desenvolvimento profissional dos professores.

Já na década de 1990, Gatti e Barreto (2009, p. 203), em suas pesquisas, identificaram um “[...] desenvolvimento intenso de programas de educação continuada com objetivo de prover capacitação para implantação de reformas educativas.”.

Portanto, observando as exigências depositadas na formação continuada, acredito que a melhor proposta a ser desenvolvida com as professoras de Educação Infantil seja aquela constituída pelo domínio dos conteúdos científicos e pela participação ativa das professoras na construção da proposta de formação.

Imbernón (2009, p. 23) define formação continuada como uma ação que leva o professor a “[...] analisar o que aprendeu e o que lhes falta aprender”, pois os momentos de formação continuada permitem ao professor transitar pela teoria, em busca de respostas a inúmeras indagações referentes à sua atuação profissional, além de compreender os processos de aprendizagem e desenvolvimento pelos quais passam as crianças, durante a aquisição de novos saberes.

Gatti e Barreto (2009), por sua vez, concebem a formação continuada como um movimento orientado para responder a diversos desafios que se sucedem e podem ser identificados, nas diferentes fases da vida profissional do professor, situando-se no início da carreira, no processo de desenvolvimento e nos tempos mais avançados, em que o professor consolida sua experiência profissional.

Logo, para o desenvolvimento das Oficinas de Formação Continuada - OFC realizadas na Tese optei pela ideia que Imbernón (2009) tem sobre a formação continuada, que se constitui em um momento no qual as professoras têm a oportunidade de refletir sobre o que já sabem sobre a avaliação da aprendizagem, e, assim, identificar o que precisam saber para transformar sua prática avaliativa, de sorte a compreender como as suas crianças aprendem, durante o seu processo de humanização.

Então, primeiramente reconheci que são as professoras participantes da pesquisa as detentoras do conhecimento cotidiano, conseqüentemente, são elas que devem apontar as fragilidades identificadas na sua ação avaliativa, as quais precisam ser abordadas na formação continuada. Em segundo lugar, considerei que esse momento de formação também deve instrumentalizar as professoras com saberes que contribuam com o processo educacional das crianças, pois, ao compreenderem como as crianças aprendem, elas passam a ter maiores chances de aprender como ensiná-las e conseqüentemente avaliá-las.

Com o advento da formação continuada, é possível verificar que existe uma estreita relação entre a formação continuada e a prática pedagógica realizada pelo professor; somente unidas, são capazes de cooperar efetivamente com a consolidação da identidade da professora da Educação Infantil e da etapa educacional que tem o pressuposto de respeitar os direitos legais das crianças.

A nova LDB 9394/96 (BRASIL, 1996) já reconhecia, no seu texto legal, a responsabilidade das universidades em formar professores da Educação Infantil aptos para atuarem nas diferentes áreas de conhecimento e colaborarem na sua formação continuada. Sobre esse aspecto, Nóvoa (1995, p. 30) afirma que “[...] é preciso fazer um esforço de troca e de partilha de experiências de formação realizadas pelas escolas e instituições de ensino superior, criando progressivamente uma nova cultura de formação de professor.”.

Atualmente considero que as Universidades e a Educação Infantil já iniciaram um diálogo que expressa objetivos comuns, aproximando a pesquisa científica, as práticas extensionistas da formação continuada com sua realidade e as necessidades presentes no campo de atuação das professoras.

Outro aspecto que acredito que deve ser levado em consideração, em relação às propostas de formação continuada, é a diversidade de estruturas organizacionais presentes tanto nos espaços da Educação Infantil quanto no trabalho realizado pelas

professoras, pois cada uma delas traz consigo o desenho de sua realidade e o traço da sua identidade profissional.

Muitas vezes, isso ocorre, porque os saberes propostos nos espaços de formação acadêmica possuem pouca relação com as práticas desenvolvidas nas escolas, ou, ainda, porque são tratados de uma maneira tão fragmentada que a futura professora não é capaz de fazer a transposição para a sua realidade.

Para transformar essa realidade, Moscheto e Chiquito (2007) consideram que a formação continuada ofertada às professoras da Educação Infantil precisa possibilitar:

Trocas de experiências – o professor/educador possa discutir suas ações e experiências que desvelem ou desconstruam ideias que não dialogam com princípios institucionais e/ou trazer novas propostas que complementem sua atuação junto aos educadores;
 Novas experiências – conhecer práticas inovadoras que estejam em consonância com a proposta institucional;
 Saber do professor – reconhecer e valorizar as práticas experiências que os professores/educadores possuem; Investigação, Pesquisa e Reflexão. (MOSCHETO; CHIQUITO, 2007, p. 215).

Logo, a formação continuada não se resume a um ato mecânico ou técnico, com aquisição de destrezas motoras ou habilidades pedagógicas. Envolve uma complexa transformação dos processos psíquicos e é construído por um conjunto variado de aprendizagens, como as trocas de experiências entre o professor formador e o professor cursista; novas experiências que levem as professoras a refletirem sobre suas práticas podendo inová-las, e, também a valorização dos saberes dos professores, pois, estes saberes pertencem à história profissional de cada um, visto que o professor é um sujeito que aprende e se desenvolve, continuamente.

A fim de contribuir com a consolidação de modelos de formação continuada que promovam mudanças na ação avaliativa das professoras da Educação Infantil, por meio de discussões, criação e apropriação crítica de práticas avaliativas com as crianças, utilizei o estudo de Oliveira (2011, p. 25-26), que sugere alguns aspectos aos projetos de formação continuada:

. Participar de experiências formativas diversificadas que lhe ofereçam oportunidades de construir conhecimentos, habilidades e valores, fortalecendo seu pensamento crítico, seu raciocínio argumentativo, sua sensibilidade pessoal, sua capacidade para trabalhar em equipe e para tomar decisões;
 . Articular os vários conceitos trabalhados em sua formação com sua prática profissional cotidiana;

- . Sistematizar suas reflexões em várias formas de registro de sua prática, problematizando sua atuação e pesquisar alternativas de ação de modo a reconstruir conhecimentos historicamente elaborados e o sentido da própria experiência docente;
- . Sensibilizar-se para a diversidade cultural que o rodeia e as crianças, possibilitando a consolidação de práticas inclusivas e democráticas nas instituições educativas, etc.

Todavia, reconheço que para articular os diferentes aspectos propostos por Oliveira (2011), como também diversificar experiências formativas, é necessário que as professoras participantes tenham algumas condições asseguradas, tais como: tempo para estudarem, valorização financeira, apoio aos seus projetos de trabalho e liberação da instituição escolar para frequentar os cursos de formação continuada.

Por mais distante e idealizado de nossa realidade institucional que pareça estar o proposto, a formação continuada é um dos meios possíveis de transformar o atendimento na Educação Infantil, transformando-o em um espaço de aprendizagens no qual as crianças participam e se socializam, além de permitir que as professoras ultrapassem concepções e práticas avaliativas que as impeçam de compreender o objetivo dessa etapa educacional.

Em síntese, neste tópico, contextualizei o entendimento da formação continuada que permeia esta Tese como um direito e, ao mesmo tempo, como uma garantia de atualização profissional.

Diante das novas exigências profissionais direcionadas à atuação da professora da Educação Infantil, a sua participação no processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças configura-se por meio de ações mediadoras, portanto, também por práticas avaliativas mediadoras, ou seja, aquelas que ultrapassam a perspectiva classificatória, comparativa e excludente da avaliação.

Promover formação continuada, a qual reconhece as professoras como coautoras da sua formação e, ao mesmo tempo, se desenvolve a partir de suas necessidades, tem maiores chances de constituir uma formação permanente, na qual as transformações e as apropriações de novos saberes estarão presentes na atuação profissional.

A seguir, abordo na 4^o seção a avaliação da aprendizagem, na Educação Infantil, contextualizando o processo de ensinar e de aprender, a partir da análise e da discussão os dados obtidos na pesquisa, através dos diferentes instrumentos e no decorrer das Oficinas de Formação Continuada.

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS DA PESQUISA

Pesquisar é como um raio de luz que, ao iluminar um objeto, nos oferece uma perspectiva, mas, se a luz for aumentando, poderemos ver outros ângulos, outros lados... e assim nossa percepção também vai sendo ampliada podendo mudar a nossa ideia quanto à forma, o tamanho, à cor. Pesquisar é escrever um soneto de luz. A luz que parte do objeto, mas que se concretiza na clareza de novas ideias de um universo multifacetado de pesquisas, de arte e de vida.
(TUZZO, 2016, p. 130).

Nesta seção, apresento a análise e a discussão dos dados, na tentativa de encontrar respostas para o problema da pesquisa, proposto por meio da seguinte questão: a formação continuada das professoras pré-escolares pode instrumentalizá-las teórico-metodologicamente, a fim de propor indicadores avaliativos para a Educação Infantil que contribuam para o processo de ensino e aprendizagem específico da infância?

A análise dos dados reunidos ocorreu de forma entrelaçada, porque houve relação de interdependência entre os procedimentos adotados. As categorias emergiram do diálogo inserido entre os referenciais teóricos utilizados e os indicadores presentes nas concepções teórico-metodológicas sobre avaliação da aprendizagem na pré-escola, reveladas pelo pensamento, falas e trabalho pedagógico das professoras participantes.

O conjunto de instrumentos de obtenção de dados usados para o alcance do objetivo geral da investigação, o qual consistiu em analisar o entendimento teórico-prático sobre a avaliação da aprendizagem das professoras pré-escolares, originado da formação continuada, refere-se ao questionário diagnóstico (APÊNDICE D), à observação em campo (APÊNDICE C) e às Oficinas de Formação Continuada (OFC) (APÊNDICE A).

No decorrer da análise dos dados, apresento elementos advindos dos documentos Oficiais pertencentes aos CMEI da cidade-campo da pesquisa, como Proposta Pedagógica, Regimento Escolar, Ficha de Conselho de Classe e Orientação Normativa do Conselho de Classe, além de resultados das pesquisas relativas ao mapeamento de Dissertações de Mestrado e Teses de Doutorado relacionadas à avaliação da aprendizagem e à formação continuada de professoras da Educação Infantil.

Logo, a apresentação e a discussão dos dados localizados nas subseções 4.1, 4.2 e 4.3 terão o mesmo formato de comunicação ao leitor. Busquei obter, nas respostas do questionário inicial (APÊNDICE D), o que pensam as professoras Antônia e Alice sobre a temática em questão. Em seguida, procurei identificar o mesmo nas falas das professoras, durante as OFC (APÊNDICE A). Analiso também se, nos dados sobre o trabalho pedagógico, obtidos na observação em campo (APÊNDICE C), comparecem as concepções teórico-práticas anunciadas pelas professoras no questionário inicial e nas OFC. Verifico se o que pensam e falam se manifesta no trabalho pedagógico. Finalizo, apresentando as contribuições que os achados da pesquisa oferecem para a prática da avaliação da aprendizagem, na sala do Pré I, bem como os elementos da formação continuada para a qualificação profissional das professoras Antônia e Alice, sem perder de vista a questão-problema e o objetivo geral, referidos acima.

Desse modo, a seção 4 será organizada em três subseções.

Na subseção 4.1, denominada “Concepções que fundamentam o trabalho pedagógico e a avaliação da aprendizagem realizadas pelas professoras participantes” analiso o entendimento teórico-prático das professoras participantes, sobre a aprendizagem infantil, o papel mediador das professoras no processo de ensino, os objetivos de ensino, as metodologias utilizadas, a interação professoras e crianças, a participação das crianças, entre outros aspectos.

Na subseção 4.2, sob o título “Concepções e práticas da avaliação da aprendizagem utilizadas pelas professoras participantes”, explícito as concepções teórico-práticas da avaliação da aprendizagem, suas técnicas, os instrumentos e a forma com que os resultados são socializados, fundamentando a ação avaliativa das professoras participantes deste estudo.

Por fim, na subseção 4.3, nomeada “Entre o erro e o acerto identificado na avaliação da aprendizagem é necessário haver a mediação das professoras da Educação Infantil”, discuto o erro enquanto parte do processo de aprendizagem, como ferramenta que auxilia o processo educacional, além de expor e analisar as concepções e as práticas adotadas pelas professoras participantes sobre o erro, diante da ação avaliativa.

4.1 Concepções que fundamentam o trabalho pedagógico e a avaliação da aprendizagem realizada pelas professoras participantes

Com o objetivo de identificar quais eram os conhecimentos das professoras **participantes** relativos à avaliação da aprendizagem, na Educação Infantil, analiso, neste tópico, as concepções que fundamentavam o seu trabalho pedagógico.

Inicio esse desafio, evidenciando o que os dados revelaram a respeito do que pensavam as professoras Antônia e Alice sobre a aprendizagem das crianças em idade pré-escolar.

Com base nos dados do questionário inicial (APÊNDICE D), ambas concebem que a aprendizagem infantil ocorre, quando a criança é incentivada a ter uma postura ativa e participativa em sala, conforme exemplificam as suas afirmativas abaixo:

Antônia: *Iria trabalhar mais com jogos, músicas e brincadeiras que levem a criança a fazer ligações dos conteúdos trabalhados com os vividos.*

Alice: *Na minha prática seria de forma lúdica e com jogos.*

A participação da criança na Educação Infantil, para a professora Antônia, acontece por meio das vivências e experiências promovidas pela professora, enquanto, para a professora Alice, pode ser desencadeada durante as atividades lúdicas. “Participar” é a ação referida para mencionarem o meio que favorece a aprendizagem, na pré-escola.

De acordo com Malaguzzi (1999), reconhecer o protagonismo infantil na educação da criança é um passo fundamental para a superação da atitude que idealiza a criança como um ser imaturo, ingênuo, que necessita ser prioritariamente cuidado e protegido, devido à sua incapacidade de decidir e opinar sobre os fatos cotidianos.

Azevedo (2013); Machado (2002); Kramer (2001); Malaguzzi (1999); Cerisara (1999); Campos (1999), Kuhlmann Júnior (1998); Oliveira (1992); advogam a favor da participação ativa das crianças nos processos educacionais, reivindicando que as mesmas deixem de ser tratadas como espectadores do processo de aprendizagem.

Moscheto e Chiquito (2007, p. 49) complementam o raciocínio:

A criança, desde pequena, é um ser capaz de produzir ideias, cultura, objetos concretos e simbólicos; de desenvolver sentimentos que serão válidos para toda vida; de questionar a realidade que a cerca a que está

distante no tempo e no espaço; de produzir significados sobre si, sobre o outro e sobre o mundo.

Com base em Moscheto e Chiquito (2007), posso dizer que a participação ativa da criança no seu processo de aprendizagem é fundamental, desde que esta participação contenha atitudes como: envolvimento, opiniões, troca de ideias, ação e interação, efetivadas numa troca constante entre quem ensina (professora) e quem aprende (criança).

Importante ressaltar que o objetivo da análise não foi investigar concepção de “lúdico”, jogos, brincadeiras etc., presentes nos dados, contudo, percebem-se equívocos como: a criança já nasce sabendo brincar; o jogo é para passar o tempo, na escola deve-se estudar e não jogar, etc., que possivelmente tangenciam suas ideias sobre a aprendizagem infantil e, conseqüentemente, sobre a avaliação.

Durante os encontros das OFC, a professora Antônia e a professora Alice declararam reconhecer os jogos pedagógicos e as brincadeiras como uma das formas de participação ativa das crianças nas aprendizagens:

Antônia: *Percebo que as crianças entendem melhor o que eu ensino, quando uso os jogos pedagógicos.*

Alice: *No CMEI, temos vários jogos pedagógicos, e eu utilizo para as crianças compreenderem o que ensinei.*

No entanto, contrariamente as falas anteriores, as professoras Antônia e Alice demonstraram conceber o jogo como uma estratégia metodológica, utilizada para ensinar outros conteúdos, sem reconhecerem as múltiplas aprendizagens que o jogo por si só proporciona ao desenvolvimento global da criança. Além disso, acreditam que a participação ativa das crianças se resume apenas ao fato de as crianças jogarem, mesmo que esta participação seja somente social e motora, além de ser conduzida pela professora.

Apesar de utilizarem os jogos pedagógicos e as brincadeiras em seu trabalho pedagógico, em suas falas, durante as OFC, as professoras Antônia e Alice reconheceram que concebiam a fantasia e a imaginação como uma capacidade natural, presentes no desenvolvimento da criança.

Antônia: *Todas as crianças gostam de brincar de faz de conta, pensava que era próprio da criança para se divertir.*

Alice: *A criança brinca de faz de conta em qualquer lugar, jogo pedagógico só na escola.*

Conseqüentemente consideram que seu planejamento deveria conter exclusivamente jogos pedagógicos, já que o jogo de faz de conta era por elas considerado, uma atividade para a criança se distrair e se divertir.

É necessário esclarecer que os jogos de papéis sociais (ELKONIN, 1998), o jogo de faz de conta e os jogos simbólicos (ASSIS, 1994), são denominações para a mesma atividade infantil, cujos termos diferentes se originam dos diferentes teóricos que os definem.

Logo, para Elkonin (1998), nos jogos de papéis sociais, a imaginação criadora, só acontecem por meio das experiências sociais vividas pelas crianças, uma vez que o jogo e/ou a brincadeira não são atividades biologicamente adquiridas, mas, sim, uma atividade histórica e socialmente construída, através das interações das crianças com os adultos, empregando os instrumentos da sua cultura.

Nesse contexto, para Elkonin (1998) a imaginação não é uma ação alienada do mundo real, pois, a criança busca compreender o mundo à sua volta, quando se utiliza dos jogos de papéis sociais para representar o mundo real.

Dessa maneira, conforme resultados da pesquisa de Sena (2018), incluir os jogos de papéis sociais e/ou a brincadeira na organização do trabalho pedagógico na Educação Infantil não se restringe à construção de espaços com diferentes brinquedos e objetos, para serem apenas manipulados pelas crianças. Envolve o estabelecimento das interações com as pessoas e os objetos culturais, a fim de ajudar a criança a construir e se apropriar do representado.

As professoras revelaram, durante a OFC, que disponibilizavam pouco tempo em sua rotina escolar para os jogos de papéis sociais, e, quando o faziam, desconsideravam a importância da mediação, como também a observação atenta dos enredos criados pelas crianças, segundo o leitor pode observar:

Antônia: *Os jogos de faz de conta não constam no planejamento, as crianças brincam quando chegam, quando não estão fazendo atividade etc.*

Alice: *As crianças gostam de brincar de faz-de-conta enquanto esperam os pais para irem embora, quando esperando para tomar banho etc.*

A forma de pensar e as atitudes das professoras diante do jogo demonstram a falta de conhecimento teórico para fundamentar a sua prática, trazendo prejuízos à criatividade e a imaginação infantil. À criança é negado o seu direito ao espaço e ao

tempo necessários para vivenciar situações lúdicas capazes de reproduzir a sua própria cultura (ANGOTTI, 2010).

Portanto, a inclusão dos jogos de papéis sociais e brincadeiras no trabalho das professoras da Educação Infantil, a exemplo do que ressalta Elkonin (1998), exige a compreensão de que a criança pequena utiliza a imaginação e a fantasia para apropriar-se de novos conhecimentos; nesse momento, o seu interesse está voltado para saber “o que são” e “para que servem” os objetos usados pelos adultos, em seu cotidiano, além de se apropriar de comportamentos como autonomia, criatividade, imaginação, resolução de problemas, estratégias de convivência em grupo etc.

Considerar os jogos de papéis sociais na prática pedagógica da Educação Infantil ajuda as professoras a avaliarem a apropriação de condutas necessárias ao desenvolvimento integral da criança. Estas podem ser adquiridas durante as interações com os seus pares, na relação criança/adultos e criança/criança, as quais, infelizmente, na maioria das vezes, não fazem parte dos conteúdos curriculares para essa faixa etária.

Se, para a professora Antônia e Alice, a aprendizagem infantil ocorre por meio da participação ativa da criança nas experiências escolares, além de ter como sua aliada os jogos de papéis sociais e a brincadeira, quais seriam as características dessa participação no seu “trabalho pedagógico”?

Analisando os dados da observação em campo (APÊNDICE C), constatamos que as professoras se esforçam em contemplar a participação ativa das crianças, conforme as várias cenas observadas, por exemplo, na prática pedagógica da professora Antônia. Aconteceu a participação das crianças em diversos momentos da rotina da sala do Pré I, com interação, criatividade, diálogo e colaboração entre a professora e as crianças. Durante a Roda de Conversa, tiveram a oportunidade de contar a sua novidade ou comentar a novidade do outro, segundo exposto a seguir:

Antônia: Criança - “Tia, fui ao Shopping e vi uma Árvore de Natal”.
 Professora: “Você viu o Papai Noel também?” Criança: “Não, ainda não tem Papai Noel”. “O Natal só tem Papai Noel?” As crianças: “Não, têm Duendes; tem árvore de Natal; tem trenó; renas; presentes e tem Presépio.”
 Professora: “Quem faz aniversário no Natal?” Crianças: “Jesus.”

Alice: Na hora do Calendário, a professora conversou com as crianças sobre a tarefa de casa, pois havia solicitado que os pais escrevessem no caderno de tarefa das crianças, como era comemorado o Natal em sua casa. Em sala, a Professora perguntava para cada criança o que os seus pais haviam dito sobre o Natal e depois lia para a sala as respostas escritas pelos pais, no caderno de cada criança. Em meio a essa atividade, uma

aluna trouxe uma foto da sua família comemorando o Natal, e a professora pediu para a criança mostrar a foto para os amiguinhos e explicar como acontece o Natal em sua casa.

A professora Antônia procura evitar o incentivo às respostas memorizadas, bem como a participação das crianças em atividades sem sentido. Busca a participação das crianças por meio de questionamentos e indagações que levam as mesmas a analisarem, compararem, descreverem, refletirem e justificarem as suas respostas. Com essa atitude, a professora Antônia demonstrou uma tendência em conceber as crianças como seres que aprendem em função das interações com os seus pares e participando ativamente dos processos de ensino e de aprendizagem.

Em contrapartida, apesar de demonstrar, ao longo da observação em campo, que as crianças da sala da professora Alice também são ativas, estas, na maioria das vezes, não participam das decisões coletivas. Suas opiniões se restringiam a “essa ou aquela” situação ou “isso ou aquilo”, conforme o registro de um momento da Roda de conversa revelado na observação:

Alice: Na Roda de Conversa, as crianças escolheram as músicas que queriam cantar. Durante a construção do calendário, a professora falou qual era o dia, o mês e o ano, e, ao mesmo tempo, escrevia no quadro. Depois, as crianças copiaram no sulfite o dia da semana. Durante o almoço, são as crianças que se servem. Na hora da modelagem, as crianças escolheram a cor da massinha que deveriam utilizar para modelar a letra “Q”. A forma de participação das crianças era a reprodução da atividade demonstrada, como, por exemplo: as crianças deveriam copiar o traçado da letra Q desenhada pela professora; deveriam copiar do crachá o seu nome, em uma folha de sulfite. Na hora da escovação dos dentes, a professora passava a pasta na escova de dente de cada criança etc.

Assim, a Alice permitia escolhas ocasionais da execução sobre algum aspecto parcial das tarefas pré-determinadas, secundarizando interesses e curiosidades das crianças e a discussão sobre seus conhecimentos a respeito do assunto. Farias e Salles (2009, p. 44) consideram que se deve:

[...] levar em conta, nas relações que com ela estabelecemos, que ela tem desejos, ideias, opiniões, capacidades de decidir, de criar, de inventar, que se manifestam, desde cedo, nos seus movimentos, nas suas expressões, no seu olhar, nas suas vocalizações, na sua fala. É considerar que estas relações não devem ser unilaterais – do adulto para as crianças -, mas relações dialógicas – entre adulto e crianças, possibilitando a constituição da subjetividade da criança como também contribuindo na contínua constituição do adulto como sujeito.

Piragibe (2006) aponta, em seu estudo, que a participação das crianças nas decisões da sala leva as professoras a compreenderem a forma de pensar das

crianças sobre o que está sendo ensinado, além de cooperar para que os objetivos do planejamento sejam atingidos, possibilitando a reflexão sobre sua prática pedagógica.

Conseqüentemente, dar voz e vez para as crianças expressarem seus interesses, desejos e sentimentos, numa atitude de exclusivamente ouvi-las, durante a roda de conversa ou em outros momentos no dia a dia escolar, não garante que ideias e conhecimentos elaborados sejam considerados no processo de ensino. O sentido de escutar está em respeitar as diferentes maneiras que a criança utiliza para se comunicar, podendo ser durante o choro, balbúcio, gestos, fala, desenho, brincadeira, rabisco, escrita, erros e acertos, perguntas etc., a fim de alimentar a reflexão sobre a organização pedagógica, adaptando-a, quando necessário, às contribuições emergidas da participação das crianças. Caso contrário, o trabalho pedagógico realizado nas salas da Educação Infantil contará enfaticamente com os desejos, interesses e as decisões tomadas pelas professoras, já que a participação e as solicitações das crianças foram ouvidas, porém, não escutadas, caracterizando uma invisibilidade do pensamento e do desejo infantil no ato de aprender.

Em síntese, a análise dos dados revelou que as professoras pensam que a “participação ativa” das crianças nas diferentes experiências propostas contribui com as aprendizagens infantis. A mesma similaridade acontece na retórica, ao declarem que “lúdico” é uma forma de expressão das crianças sobre as suas aquisições culturais, e, ao mesmo tempo, anunciarem o seu valor no dia a dia da Educação Infantil.

Para concluir esta reflexão, Mello (2009, p. 29) traz uma contribuição que contribui com a análise dos dados, asseverando que a participação ativa da criança na escola ocorre quando:

Os fazeres propostos para as crianças na escola têm mais possibilidades de estabelecer-se como atividade quanto maior for à participação da criança nos processos vividos na escola, seja mostrando suas necessidades de conhecimento – que poderão ser aproveitadas ou transformadas pela escola conforme o grau de humanização ou alienação – seja trazendo elementos para dar corpo à atividade, seja realizando ela própria as tarefas propostas e buscando a ajuda do educador quando necessário, num processo que caracteriza o ensino colaborativo.

Embora não seja nosso objetivo analisar a adequação ou não das atividades de alfabetização, os dados do questionário inicial indicam que as professoras Antônia e Alice apresentam equívocos conceituais, conforme pode ser visto nas respostas abaixo:

Antônia: *Acho que a criança terá muito tempo para trabalhar a escrita de letras e a alfabetização no Ensino Fundamental. O melhor seria a professora trabalhar com a criança como manusear um livro, o que é letra e o que é desenho, compreender as histórias, sempre com atividades concretas e lúdicas.*

Alice: *Acredito que a alfabetização pode ser trabalhada de forma mais lúdica, com poucos registros no papel.*

Os equívocos conceituais observados na resposta da professora Antônia evidenciaram uma tendência em distanciar as crianças da Educação Infantil de atividades que promovam sua relação com a função social da escrita e com o próprio conceito do que é escrever e como é escrever o que se fala. Essa visão da professora, quer demonstrar que, apresentar primeiro o desenho das letras e das sílabas torna a aprendizagem da escrita mais fácil para a criança. A resposta e a atitude da professora Antônia demonstram que a mesma enfatiza o aspecto técnico da escrita ao ensinar letras e sílabas desvinculadas do objetivo de expressão, comunicação, registro que promoveu e promove o avanço da escrita para a humanidade etc. Para Mello (2009) “a escola acaba por ensinar à criança que escrever é desenhar as letras, quando, de fato, escrever é registrar e expressar informações, ideias e sentimentos.”

Da mesma forma, os equívocos conceituais revelados pela resposta da professora Alice explicitam sua intenção de pedagogizar o jogo, classificando-o como estratégia metodológica para alfabetizar. Ao desconsiderar o valor simbólico do jogo, a professora Alice demonstra que ainda não sabe que, tanto o jogo de papéis sociais, como o desenho espontâneo, são as primeiras linguagens expressivas que evidenciam como a criança lê/vê o mundo. Quanto mais a criança brinca e desenha, mais utiliza a expressão simbólica para representar o mundo a sua volta. Da mesma forma, quando a professora registra coletivamente a memória das crianças sobre, por exemplo, um passeio realizado, em forma de texto escrito, está demonstrando para elas que existe uma forma socialmente aceita de representar as suas vivências, além do desenho e do jogo de representação – a linguagem escrita. A escrita com significado gera sentido para a criança e estimula o desejo de querer se expressar, também por escrito.

A análise dos dados da observação em campo (APÊNDICE C) também demonstrou haver equívocos conceituais e metodológicos no trabalho pedagógico das professoras Antônia e Alice. Isso pode ser percebido na maneira como

interagem com o grupo e o que entendem por participação das crianças. Há equívocos quanto à alfabetização e como a criança elabora o conceito de número, de acordo com os registros abaixo:

Antônia: *Durante a realização do calendário, para chegar ao número de crianças presentes na sala, a professora contou junto com as crianças a quantidade de meninos e meninas presentes na sala. Depois de identificarem a quantidade correspondente ao número verbalizado, perguntou às crianças: “8 é maior, menor ou igual a 8?” As crianças em coro responderam é igual. A professora, em seguida, fez a seguinte inscrição no quadro e disse: “8 meninas + 8 meninos é igual a?” E juntos contaram todas as crianças que havia na sala e chegaram ao número 16. Em seguida, a professora perguntou: “Como se escreve o número 16?” As crianças responderam: “o 1 e o 6.”*

Alice: *Ao término do calendário, a professora disse para as crianças, que elas iriam “treinar” a letra Q. Em seguida, a professora desenhou no quadro a letra “Q” e explicou como faz o seu traçado, passando o giz várias vezes sobre o desenho da letra Q. Sentadas em suas carteiras, as crianças traçaram a letra Q, copiando o desenho que a professora fez no quadro, em uma folha de sulfite, e utilizando um lápis preto. Quando a professora percebia que a criança havia errado o traçado da letra Q, pegava a borracha que estava no bolso do seu jaleco, apagava a letra traçada pela criança e pedia para ela copiar igual ao seu modelo no quadro.*

Com relação à Professora Antônia, a participação das crianças ocorreu coerentemente ao seu entendimento de aprendizagem da quantidade e da escrita, ou seja, por meio do treino da grafia em cumprimento a uma rotina. Esse formato de interação não permite as crianças os elementos tais como: dúvidas, afirmações, perguntas, contribuições, etc.

Em meio às novidades na roda de conversa, a professora começou a cantar uma música sobre o Papai Noel, a qual dizia que na casa onde não há chaminé ele bate na porta para deixar os presentes. Após cantar a música junto com as crianças, a professora perguntou:

Antônia: *“Quem tem chaminé em casa?” Ao mesmo tempo, todos responderam: “Eu, eu, eu.” Intrigada e surpresa, a professora perguntou: “Onde fica a chaminé?” E, para a surpresa da professora, vários alunos responderam: “Na Churrasqueira, a chaminé da churrasqueira.” Dentre os alunos, um menino se mostrou muito preocupado e disse à professora: “Preciso limpar a churrasqueira da minha casa, pois tem muita sujeira nela e o Papai Noel não vai conseguir entrar na minha casa”. A professora respondeu para ele: “Não se preocupe, ele entra por outro lugar”. Mas a criança, muito preocupada, insistiu dizendo: “Só tem uma chaminé na minha casa”. A professora respondeu: “Não se preocupe, o Papai Noel vai bater na porta”.*

Alice: *A professora, durante a roda de conversa, disse que iria contar uma história para as crianças: “O rato que amava queijo”. Depois de contar a história, a professora deu destaque para letra Q de queijo. No entanto, o interesse das crianças era sobre o rato. Queriam dizer se tinha ou não rato em suas casas, se já tinham visto um rato, qual era o tamanho deles etc.*

Porém, a professora tentava a todo o momento trazer a atenção das crianças para a letra Q.

Os dados da observação de campo apontam a professora Antônia “escutando” as indagações, contribuições e reivindicações das crianças. Contudo, essa atitude não basta para ocorrer à elaboração de conceitos que exigem do professor os procedimentos metodológicos específicos ao conteúdo e a faixa etária que instigam o pensamento a tal.

A atitude da professora Antônia demonstra sua compreensão de que crianças são capazes de contribuir com as suas aprendizagens, por isso, as escuta para tentar entendê-los. No entanto, há uma carência de compreensão teórica - prática sobre o que pretende ensinar. Esse entendimento a elevaria a posição de mediadora, ao conseguir elencar procedimentos metodológicos apropriados que estimulassem a criança a pensar sobre os conteúdos propostos e a construir conhecimentos científicos.

Por outro lado, a professora Alice “ouve” as crianças, mas não resulta em atitudes pedagógicas de inserir a criança como agente na situação. Esse comportamento revela uma postura carinhosa da Professora Alice para com as crianças, revelada por quem ouve, para dar atenção, contudo, o que a criança diz não se traduz estímulo apropriado ao ensino e aprendizagem nesta faixa etária. Diante deste fato, a professora Alice demonstra a postura de quem define o que a criança precisa aprender e como aprender sem levar em consideração seus interesses e curiosidades revelando pouca crença na possibilidade de a criança contribuir com o processo de ensino e aprendizagem.

Enfim, ao analisar os dados fornecidos na observação em campo, posso inferir que, apesar de as professoras Antônia e Aline reconhecerem e declararem a importância da participação ativa da criança no contexto escolar, na sua prática pedagógica, as posturas divergem do concebido e declarado. Por que será que isso acontece?

Considero que as professoras, de certa forma, acreditem que sua prática pedagógica é condizente com suas concepções e seus discursos, portanto, não tem consciência desta discrepância. Ou, ainda, o tempo de apropriação da coerência entre o que pensam e falam não foi suficiente para transformar o que fazem pedagogicamente. Modificar posturas exige, além de reflexão individual e coletiva de

concepções teóricas enraizadas, o exercício diário de pensar sobre sua prática a luz de uma teoria que a fundamenta.

Com relação a esses aspectos, Rosinski (2004), em seu estudo, buscou saber se a formação continuada provoca nas professoras a autoformação e a crítica-reflexiva da sua prática. Concluiu que a formação continuada promove o crescimento na carreira profissional das professoras, principalmente quando buscam saberes e práticas. Todavia, precisam ser avaliadas constantemente, por meio da reflexão, pois, só assim, as professoras construirão a autoformação que gera mudanças significativas em sua forma de pensar e agir, diante do trabalho pedagógico.

Mas, no que as constatações identificadas no trabalho pedagógico das professoras contribuem para as práticas avaliativas na educação infantil?

Quanto mais a professora Antônia se apropria do que pensa, do que fala, como desenvolve seu trabalho, a sua prática educativa tem mais chances de contribuir com o desenvolvimento integral da criança e, em consequência, uma atitude avaliativa mais capaz de favorecê-lo. Espera-se que as professoras da Educação Infantil passem a avaliar os processos de aprendizagem para obterem informações que orientem seu planejamento, em vez de ressaltar o produto final das tarefas propostas. Utilizar essas informações em planejamentos mais articulados às características de seu grupo de crianças promove a articulação do ato educativo ao avaliativo. Para isso ser possível, a professora precisa de oportunidades de aprender a reconhecer as aprendizagens ainda não promovidas, em momentos de questionamentos e indagações junto às crianças, além de refletir coletivamente a respeito do que as crianças já sabem e do que precisam saber, para construir novos conhecimentos.

Porém, no caso da professora Alice a coerência entre o que pensa e fala ligada a discrepância entre esses e o que faz, revela que a sua prática pedagógica pode não favorecer adequadamente a aprendizagem infantil. Isso por que a professora Alice ainda não se apropriou de conceitos e entendimentos teóricos e práticos sobre como a professora pré-escolar ensina, como a criança pequena aprende, e como avaliar para promover novos conhecimentos à criança.

La Banca (2014) aponta, em seus resultados de pesquisa, a urgência de a formação inicial garantir uma formação teórica sólida, a qual fundamente o trabalho pedagógico das professoras de Educação Infantil. Silva (2003) ressalta que o curso

de Pedagogia tem sido um dos espaços de formação do professor de Educação Infantil, no entanto, temas como infância e criança ocupam ainda um espaço restrito no currículo. Kiehn (2007) assinala, em sua pesquisa, que ainda existem práticas pedagógicas de cunho escolarizante, na Educação Infantil, além de asseverar que são poucas as disciplinas nos cursos de formação inicial que tratam do trabalho pedagógico na Educação Infantil.

Transformar os conhecimentos que fundamentam o pensamento, o discurso e o trabalho pedagógico das professoras de Educação Infantil não é uma ação simples, mas precisa ser realizada, a fim de trazer maior qualidade ao trabalho pedagógico na Educação Infantil.

Zibetti (1999), ao analisar os problemas enfrentados pelas professoras da Educação Infantil, no exercício das suas funções, destaca a necessidade de se investir em uma política de formação articulada com a carreira docente e com os conhecimentos científicos existentes nessa área.

Segundo Imbernón (2010), a capacitação profissional das professoras constitui uma das formas de garantir a qualidade educacional, sendo que a ideia central da formação continuada é criar espaços de reflexão e participação ativas das professoras sobre estudos gerados das situações cotidianas da sala de aula e das instituições educacionais as quais pertencem, com propostas de mudanças, a partir de um trabalho colaborativo.

Promover a formação continuada, no contexto da Educação Infantil, exige inicialmente que as professoras sejam respeitadas. Para que isso aconteça, é necessário primeiro reconhecer que elas são capazes de cooperar com a sua formação. Segundo, permitir a participação das mesmas na organização da proposta de formação, bem como nas análises, discussões e reflexões, sendo pauta dessas discussões e reflexões, os seus interesses, necessidades e sugestões, para que ao final da formação, mudanças ocorram no pensamento, nos discursos e, principalmente, no trabalho pedagógico das professoras.

O questionário inicial (APÊNDICE D) revelou que as professoras participantes pensam que a prática pedagógica na Educação Infantil deve ser mediadora (LUCKESI, 2005). As professoras Antônia e Alice afirmam que as professoras da Educação Infantil que possuem uma prática pedagógica autoritária e centralizadora criam impeditivos para a participação ativa da criança, no seu processo de aprendizagem, e dificilmente conseguem ensinar de tal modo que as crianças

aprendam, além de inibir a sua autonomia. Luckesi (2005, p. 79) diz que o professor é aquele profissional que “[...] acolhe, nutre, sustenta e confronta o educando, tendo em vista oferecer-lhe condições para que construa e siga o seu caminho de vida, com criatividade e independência.”

Contrária ao pensamento de sujeito pertencente a uma infância desvalida, de acordo com Kuhlmann Júnior (2001); Kramer e Bazilio (2003), Kuhlmann Júnior e Oliveira (2005), ou um “vir a ser” (MACHADO, 1991), a participação ativa da criança numa prática mediadora é reconhecê-la como sujeito de direitos, conforme assegurado na Carta Constitucional de 1988. Diante desse contexto, a criança começa a ser identificada como um ser capaz de colaborar com a construção de sua história de vida, de forma ativa e participativa, desde a mais tenra idade, na medida em que interage com seus pares e se apropria da cultura humana, segundo Kramer (2000), Oliveira-Formosinho, Pinazza e Kishimoto (2007) e Faria (2007).

Tendo em vista a afirmativa de Luckesi (2005), para materializar a prática mediadora na Educação Infantil, é necessário que as professoras **acolham** a criança, respeitando os conhecimentos adquiridos, a sua história de vida, e proponham situações-problema e instigações adequadas à autonomia intelectual. Caso contrário, quando as professoras da Educação Infantil mecanizam a prática pedagógica, deixam de “acolher” as potencialidades e as dificuldades das crianças, desvalorizando o que cada uma sabe, o que impede a mediação.

O segundo atributo para uma prática mediadora diz respeito a **nutrir** cada criança com conhecimentos significativos, de modo que possam construir sentido para a sua aprendizagem e, assim, compreender o contexto social no qual está inserida, ao invés de ser mera reprodutora de conceitos.

O terceiro atributo apontado por Luckesi (2005) é **sustentar** as aprendizagens das crianças, preparando um ambiente propício, promovendo interações e atividades de acordo com as especificidades da infância.

Para finalizar, o quarto atributo é o **confrontar**, ou seja, “[...] criar outras possibilidades de viver as experiências, se relacionando com os outros e se colocando no espaço social e cultural.” (LUCKESI, 2005, p. 80-81). Logo, se a criança não é confrontada no seu dia a dia, perde a oportunidade de construir uma personalidade independente e autônoma, necessária para conviver em sociedade.

Diante do exposto, é possível inferir que a prática mediadora, no contexto da Educação Infantil, contribui para a promoção de um ensino capaz de suscitar a

aprendizagem e impulsionar o desenvolvimento infantil. Consequentemente, o papel das professoras como mediadoras de novas aprendizagens é essencial para a vida escolar das crianças.

Os dados da observação em campo (APÊNDICE C) foram analisados, procurando-se evidenciar a presença da ação mediadora e identificar as especificidades do trabalho pedagógico das professoras Antônia e Alice. Identifiquei, na sala da professora Antônia, o registro dos interesses e das necessidades das crianças, sobretudo quando busca, por meio do diálogo, resgatar informações sobre suas vivências em diferentes contextos, para somá-las aos conhecimentos culturais presentes na escola. No entanto, elegia como prática pedagógica o “método de exposição pelo professor” (LIBÂNEO, 1994, p. 161). Segundo Libâneo (1994, p. 161), nesse método, “[...] os conhecimentos, habilidades e tarefas são apresentadas, explicadas ou demonstradas pelo professor. A atividade dos alunos é receptiva, embora não necessariamente passiva.” Ao priorizar, na sua prática, a condução das atividades por meio da exposição oral, usa mais a apreciação visual e a explicação, como também privilegia a demonstração do conteúdo, em detrimento de uma proposta na qual as crianças possam participar ativamente e se apropriarem de forma psíquica dos conhecimentos científicos, utilizando-se para isso, a comparação, indagação, sugestões, posições, generalização, justificativa etc.

Ao priorizar, na sua prática, a condução das atividades por meio da exposição oral, usa mais a apreciação visual e a explicação, como também privilegia a demonstração do conteúdo, em detrimento de uma proposta na qual as crianças possam participar ativamente.

O “método de exposição”, quando adotado com a faixa etária adequada, “[...] é um procedimento didático valioso para a assimilação de conhecimentos.” (LIBÂNEO, 1994, p. 162). Contudo, as práticas pedagógicas que dificultam a aprendizagem e o desenvolvimento integral da criança e que ainda habitam o universo da Educação Infantil precisam ser superadas.

No entanto, a semelhança de pensamento encontrada entre as professoras não se deu em relação ao trabalho pedagógico realizado, uma vez que o trabalho pedagógico referido pela professora Antônia teria características mediadoras e o mencionado pela professora Alice apresentaria traços de uma prática mais centralizada na figura do professor, que enfatiza a ordem na sala, focaliza os erros

nas atividades, além de o silêncio e a reprodução da atividade por ela proposta serem critérios de aprendizagem.

Qual seria a contribuição da atuação das professoras, segundo uma prática mediadora para a avaliação da aprendizagem na pré-escola?

A professora que se apropriou de uma prática pedagógica mais próxima da ação mediadora apresentará maiores chances de a sua avaliação também ser mediadora. Os procedimentos necessários à avaliação mediadora exigem da professora observações individuais, análises reflexiva dos achados da sua observação e planejamento de ações que retomem aprendizagens ainda não adquiridas (HOFFMANN, 2009).

Em síntese, neste tópico, busquei trazer as concepções educacionais que fundamentam o pensamento, as declarações e o trabalho pedagógico das Professoras do Pré I participantes deste estudo, refletindo sobre as relações com a ação avaliativa. O entendimento teórico-prático das professoras pré-escolares a propósito da participação da criança no cotidiano escolar, bem como os princípios que orientam o seu trabalho pedagógico promovem e/ou inibem a consolidação da avaliação mediadora na Educação Infantil.

Da mesma forma, a formação-ação materializada nas OFC produziu frutos, tais como: ressaltou a relevância do protagonismo infantil, desmistificou a ideia do jogo como passatempo de criança e indicou o papel das professoras de Educação Infantil como mediadoras de novas aprendizagens e de práticas de avaliação mediadora. Ainda há uma longa caminhada para superar a dicotomia entre as concepções das professoras sobre infância, aprendizagem, trabalho pedagógico, avaliação etc. e a organização do trabalho pedagógico, as práticas avaliativas e as interações implementadas na sala do Pré I.

Os achados da pesquisa apresentados até aqui demonstraram que, em relação ao problema investigado, a formação proposta às professoras ainda não ofereceu elementos para destacar indicadores teórico-metodológicos na área de avaliação. Contudo, aspectos levantados pelas professoras pré-escolares podem contribuir para a melhoria de sua atuação no processo de ensino e aprendizagem na infância, como reconhecer a fragilidade teórico-prática herdada da formação inicial e materializada nas lacunas presentes no seu trabalho pedagógico, o que justifica proposta de formação continuada para suprir essa falta. Outro aspecto pode ser a compreensão da postura de escuta e reflexão sobre as necessidades e os

interesses das crianças, o entendimento de que o cotidiano escolar composto por interações e diálogo contribui para a avaliação mediadora e, ainda, o conhecimento que obtiveram de que o jogo de papéis sociais colabora com a aprendizagem e o desenvolvimento infantil, uma vez que não é inato e que a criança aprende a brincar, brincando com outras crianças, de modo a ir conhecendo e elaborando significados sobre o mundo à sua volta.

Na próxima subseção, a discussão abordará as concepções e as práticas avaliativas presentes no pensamento, na fala e no trabalho pedagógico das professoras (APÊNDICE A, C, D).

4.2 Concepções e práticas da avaliação da aprendizagem utilizadas pelas professoras participantes

Trago, para este tópico, resultados da análise dos dados obtidos no questionário diagnóstico (APÊNDICE D), da observação em campo (APÊNDICE C) e da OFC (APÊNDICE A), com o propósito de discutir as concepções e as práticas da avaliação da aprendizagem das professoras Antônia e Alice, regentes de salas do Pré I.

Os dados serão apresentados e discutidos com vistas a levantar, nas respostas do questionário inicial (APÊNDICE D), o que pensam as professoras Antônia e Alice sobre a temática em questão. Em seguida, procuro identificar as concepções presentes nas falas das professoras, durante a OFC (APÊNDICE A). E, por último, analiso os dados da observação de campo (APÊNDICE C) referente às práticas de avaliação da aprendizagem, na tentativa de evidenciar a presença ou não das concepções teórico-práticas da avaliação da aprendizagem anunciadas no questionário inicial e nas OFC.

A análise das respostas ao questionário inicial (APÊNDICE D) revelou que ambas explicitaram posicionamentos, quando responderam à pergunta “Quando a criança da pré-escola precisa ser avaliada?”.

No pensamento da professora Antônia, as crianças devem ser avaliadas em todas as atividades concretizadas na rotina escolar, segundo relato abaixo:

***Antônia:** Acredito que os alunos devem ser avaliados em cada atividade, brincadeira realizada na sala de aula.*

Já para a professora Alice, a avaliação das crianças precisam ser contínuas e sistematizadas, no final de cada semestre, em atendimento às normas do município, conforme a descrição a seguir.

Alice: *A avaliação é contínua, porém fazemos uma sistematização no fim de cada semestre através do Conselho de Classe.*

As duas professoras discordam na resposta sobre quando avaliar as crianças da Educação Infantil. A professora Antônia afirma que é preciso avaliar as crianças em todas as atividades propostas. No entanto, essa postura não pode ser analisada com o sentido de contínua, revelando incompreensão de como se procedem aos registros de observação das manifestações infantis, durante suas atividades.

Da mesma forma, a professora Alice ao defender a avaliação contínua, apresenta uma contraposição ao declarar que as avaliações realizadas no seu CMEI são sistematizadas semestralmente no Conselho de Classe, quando são tomadas as devidas providências. Desta forma, a continuidade da retomada do ensino a favor da aprendizagem não ocorre de acordo com a necessidade da criança, mas, sim no tempo determinado pela Gestão Escolar, o que vai na direção contrária ao propósito da tríade avaliar-planejar-executar e assim consecutivamente.

Ambas não demonstram compreensão sobre a finalidade da avaliação que Hoffmann (2005, p. 134) discute: “A avaliação faz parte do ato educativo, do processo de aprendizagem. Avalia-se para diagnosticar avanços e entraves, para intervir, agir, problematizando, interferindo e redefinindo os rumos e caminhos a serem percorridos.”. Assim, a principal característica da avaliação contínua é tomar providências de “imediate” com relação aos resultados obtidos na avaliação, para que o ciclo de ensino e aprendizagem das crianças seja aperfeiçoado.

A tomada de decisões e a organização das ações pedagógicas pelas professoras da Educação Infantil sobre o processo de ensino precisam ocorrer cotidianamente, possibilitando a retomada do percurso da aprendizagem da criança a qualquer momento do ato educativo, num fluxo contínuo, conforme asseveram Luckesi (2001), Esteban (2003) e Hoffmann (2015).

Alves (2011) salienta, em sua pesquisa, que a temporalidade das avaliações realizadas com as crianças, em todas as instituições por ele investigadas, acontecia semestralmente, devido à orientação da Gestão Municipal da Educação Infantil. Furtado (2016), por sua vez, constata que a observação contínua como prática para acompanhar o desenvolvimento global das crianças não é um elemento tão presente

nas concepções das professoras da Educação Infantil. Conseqüentemente, não é considerado como essencial nas práticas avaliativas, assim, a sua ausência passa a contribuir com a prática da avaliação classificatória, a qual seleciona as crianças entre as “que sabem” e as que “não sabem”.

Portanto, temporalizar a avaliação da aprendizagem das crianças da Educação Infantil, desconsiderando a sua característica de continuidade, demonstra desconhecimento da rapidez do desenvolvimento infantil nessa etapa e que, para conhecer a criança, é necessário observá-la diariamente, além de dar um sentido a essa observação. A sistematização semestral das informações da avaliação, conforme normatização da Gestão da Educação Infantil, é contraditória, pois, se defende uma avaliação contínua, sistematizar semestralmente seus resultados impede a análise e a reflexão contínua sobre o trabalho pedagógico, sabotando a identificação das dificuldades atuais das crianças e a retomada do ensino, por meio de propostas planejadas para fins claros.

Logo, conceber a avaliação como ação contínua e, ao mesmo tempo, sistematizar semestralmente os seus resultados impõem uma contradição à prática de avaliação por parte das professoras e no entendimento das finalidades da avaliação pela Gestão da Educação Infantil do município ao qual se vinculam a professora Antônia e Alice. Para Hoffmann (2015); Esteban (2003) e Hadji (2001), semestralizar o tempo e o processo de aprendizagem de cada criança traz o risco de homogeneizar o percurso de aquisição de novos saberes a um padrão coletivo.

Durante a OFC, as professoras declararam que sua prática avaliativa realmente é semestral em decorrência às orientações de um documento disponibilizado pela Gestão da Educação Infantil a todas as professoras dos CMEI da cidade campo. A finalidade da avaliação infantil, veiculada por esse documento, é a de identificar as dificuldades constatadas nas áreas do desenvolvimento infantil (física, cognitiva e psicossocial) e registrá-las em um formulário. No entanto, mesmo havendo a preocupação de apresentar as intervenções das professoras e os resultados obtidos, ao final, o documento cogita, como solução para os “problemas” apresentados pelas crianças, seu encaminhamento, quando necessário, para profissionais da comunidade (psicólogas, fonoaudiólogas, neurologistas, psicopedagogas, etc.).

Assim, a intenção da Gestão da Educação Infantil com esse documento é, primeiramente, normatizar a avaliação infantil como forma de orientar as professoras

e, depois, unificar os procedimentos e seus respectivos registros em tempos pré-determinados – semestralmente, além de burocratizar a avaliação, tornando-a um documento comprobatório das limitações das crianças e dos encaminhamentos feitos pela escola, para profissionais de fora da escola. Neste contexto, o feedback proporcionado pela avaliação sobre o trabalho das professoras e da escola referente a aprendizagem da criança, na maioria das vezes, era desconsiderado.

Para Hoffmann (2005), a avaliação nesse formato não se encontra a serviço da criança, do professor e do processo de ensino e aprendizagem, passando a servir a um modelo administrativo e burocrático, no qual o professor é um mero executor das exigências do sistema.

Mas, mesmo declarando e reconhecendo a influência burocrática em sua forma de avaliar as crianças, no decorrer da OFC, afirmaram que nunca haviam percebido que suas avaliações apontavam mais as dificuldades e os comportamentos considerados por elas como inadequados, do que as aprendizagens das crianças. Concluíram que seus registros avaliativos eram uma resenha de concepções disciplinadoras e sentenciavas, os quais pouco contribuía para refletir sobre os processos de ensino e aprendizagem. Reconheceram ainda que o entendimento e a prática de registros mencionados revelam que há incompreensões sobre sua finalidade e formas de realizá-los:

Antônia: *Nosso registro destacava só as dificuldades da criança, o que ela não aprendeu, além dos comportamentos inadequados.*

Alice: *Eu registrava só as dificuldades de aprendizagem e de comportamento, não apresentava o que a criança tem de bom, o que já sabe, ou o que aprendeu.*

Contudo, durante as OFC demonstraram preocupação sobre como utilizar avaliações para identificar o que a criança já aprendeu/não aprendeu e o que ela precisa aprender, revelando os caminhos para o (re)encaminhamento do ensino.

Outro aspecto manifesto na fala das professoras Antônia e Alice ao longo da OFC foi, à tendência que elas e suas colegas possuíam de compararem as crianças entre si e concluírem sobre possíveis atrasos no seu desenvolvimento. Essa postura avaliativa indica, entre outras coisas, lacunas no conhecimento das características do desenvolvimento infantil e dos objetivos da avaliação no processo de ensinar para a criança aprender.

Antônia: *Para dizer que a criança tinha dificuldades, comparava as suas aprendizagens com as dos demais colegas, sem se preocupar se o que*

está sendo exigido para a criança é mesmo o esperado para sua fase de desenvolvimento.

Alice: *Por exemplo, quando a gente traça uma linha no chão e a gente pede para a criança andar sobre a linha, uma criança de 5 anos que não faz é uma dificuldade. Mas, como a gente não tem certeza, a gente tira como base os demais alunos, comparando um com o outro.*

As professoras Antônia e a Alice demonstraram conceber o desenvolvimento infantil como homogêneo, quando, ao compararem as crianças entre si, as enquadram no critério de coletividade. A atitude das professoras compararem as crianças revela a falta de conhecimento científico para fundamentar as observações com finalidade avaliativa. De posse desses conhecimentos as professoras condições de identificar em que momento cada criança se encontra no processo de aprendizagem. Assim, com essas informações as professoras são capazes de refletirem sobre sua prática, revendo-a para a retomada do ensino a fim de promover a aprendizagem das crianças que ainda não se apropriaram e/ou dando continuidade a novas aprendizagens para grupo. Hoffmann (2009) alerta que um dos desafios à prática da avaliação mediadora é o compromisso das professoras perante as diferenças individuais, fruto de pensamentos, opiniões, desejos e atitudes heterogêneas, presentes no processo de humanização de cada criança. Caso contrário, de que adianta o discurso da diversidade, da individualidade e da diferença, se, em face da avaliação na Educação Infantil, a professora não “[...] compreender e valorizar as manifestações diferentes das crianças diante de tarefas de aprendizagem?” (HOFFMANN, 2009, p. 48).

Na tentativa de homogeneizar os comportamentos das crianças, as professoras Antônia e Alice ferem o princípio da diversidade e da individualidade, visto que é em meio às diferenças que as particularidades devem ser respeitadas, porque através delas se constitui a identidade do sujeito. Apesar de as professoras concordarem com a concepção mediadora da avaliação, demonstraram uma prática avaliativa caracterizada por lacunas no conhecimento das crianças, nas características de seu desenvolvimento e de como ela aprende conceitos, noções etc.

Nesse sentido, a avaliação por elas efetuada julga apenas comportamentos visíveis da criança do Pré I:

Antônia: *Eu avalio a atitude dele em relação aos colegas, né?... como ele brinca, o que ele fala dentro da sala, é muito importante o professor prestar atenção, porque, no meu CMEI, muitos alunos trazem para a sala o que*

acontece em casa, contam o que aconteceu na sua casa. A gente acha que a criança não está prestando atenção no que é dito para eles, mas, eles prestam atenção em tudo, durante as atividades, verificando quem tem mais dificuldades, o que está certo e o que está errado.

Alice: *Avalio as atividades, verificando quem tem mais dificuldades, o que está certo e o que está errado, se sentam e comem adequadamente, na hora da higiene, o comportamento, na hora de colocar as roupas, se coloca do lado certo e errado.*

Com base nas falas anteriores, as professoras Antônia e Alice demonstram priorizar em suas avaliações os comportamentos das crianças, talvez por ser mais visível a observação. O fato é que ao avaliar o comportamento da criança, muitos professores acabam avaliando a sua estratégia de trabalho e não os objetivos de ensino, utilizando como critérios de avaliação, a participação e o envolvimento da criança na atividade proposta. Participar e se envolver, por si só, não garante a aprendizagem. Aprender exige a mobilização das estruturas psíquicas, a aquisição de conhecimentos científicos, a elaboração de novos conceitos, etc.

Por meio das observações em campo (APÊNDICE C), busquei identificar no trabalho pedagógico das professoras Antônia e Alice, como elas avaliavam as crianças.

As professoras utilizavam, em sua prática pedagógica, a observação informal como primeiro passo para avaliarem as crianças. Um exemplo dessa prática é que, durante as atividades propostas, as duas professoras circulavam na sala por entre as crianças, observando-as enquanto trabalhavam, a fim de verificarem os resultados obtidos na execução das tarefas.

Todavia, foi à professora Antônia que mais se aproximou da observação, definida por Macedo (1991, p. 13), ou seja, aquela “[...] de quem olha para ver, de quem ouve para escutar, de quem pode contemplar e admirar o outro, apenas para saber o que ele pensa ou faz.”.

Pude constatar essa atitude contemplativa da professora Antônia durante uma atividade realizada com o Lego na sala do Pré I.

Mas, a professora Antônia admirava as inúmeras criações das crianças, numa atitude de contemplação para ver o que haviam criado, de escuta atenta às suas explicações cheias de imaginação e fantasia e de respeito à visão particular da cada criança, a qual descreve o mundo da sua forma.

Em contrapartida, a professora Alice, ao observar as crianças realizando as atividades solicitadas, buscava evidenciar os resultados da aprendizagem, tendo

como característica o julgamento dos acertos e dos erros demonstrados pelas mesmas na execução da tarefa, sem a preocupação de identificar o que elas haviam ou não aprendido.

Apesar das professoras Antônia e Alice, utilizarem em sua prática pedagógica, a observação como ponto de partida para avaliarem as crianças, ambas exibiram formas diferentes de a conceberem e de a conduzirem. Assim, para a professora Antônia, observar parece sinônimo de contemplação, interpretação e diálogo, ao buscar compreender os processos evolutivos do pensamento da criança. Observar, no entendimento da professora Alice, parece levantar o resultado das tarefas propostas, o que a impede de conhecer os processos evolutivos do pensamento infantil, as hipóteses construídas e a presença do erro, nas tentativas de acerto, como parte do processo de aprendizagem.

Em síntese, os dados revelam que, no pensamento e na prática pedagógica das professoras Antônia, a avaliação apresenta características que se aproximam da proposta mediadora de avaliação, conforme demonstrei na análise do questionário inicial e na observação de campo. No entanto, nas OFC, a professora Antônia evidencia uma visão de avaliação que objetiva apontar as dificuldades das crianças; utiliza a comparação entre as mesmas como parâmetro de desenvolvimento; emprega critérios comportamentais, para avaliar aprendizagem.

Contrariamente, a professora Alice demonstra um pensamento mais relacionado à avaliação mediadora, conforme propõe Hoffmann (2015). Todavia, em seu discurso e em sua prática pedagógica utiliza a avaliação classificatória ao identificar erros e acertos; troca o erro pelo acerto sem identificar quais são as dificuldades que interromperam o processo de aprendizagem das crianças e utiliza a comparação entre elas como critério de avaliação.

Sibila (2012) identifica, em sua pesquisa, a permanência da avaliação classificatória nos modelos tradicionais de ensino, visto que os professores concebem o erro como contrário ao acerto, devendo ser corrigido. Todavia, conclui que, embora um grupo pequeno de professores demonstrassem comprometimento com a avaliação formativa, recuperando conteúdos não aprendidos, igualmente lhes faltava o *feedback* para contribuir com a reflexão e a busca da superação do erro.

Cestari (2012) demonstra que, para ser superado o erro dos alunos, é necessário que os professores planejem novas estratégias de atuação com variabilidade didática, pois apenas substituir os instrumentos de avaliação, sem uma

reflexão teórico-prática, pode transformar o erro em um aliado do fracasso escolar, tornando-o mais forte contra a aprendizagem e o desenvolvimento do aluno.

Supervalorizar o acerto em detrimento do erro é uma característica da prática avaliativa classificatória, frequentemente empregada nas escolas, de maneira que merece reflexão sobre: Qual o significado do erro para seus professores? Porque o fracasso não é tolerado? Segundo Perrenoud (1999), Esteban (2001), Hadji (2001), Luckesi (2011).

Reflexões importantes ocorreram no processo de formação continuada das professoras Antônia e Alice ao longo das OFC. Começaram revelando uma concepção de avaliação formativa através das suas respostas ao questionário inicial, informando que a avaliação contribui com as aprendizagens das crianças e que ao avaliarem as crianças as professoras também se avaliavam.

Ao longo das OFC foram percebendo que as suas concepções e práticas avaliativas, na maioria das vezes, resumiam-se aos relatórios que apontavam e descreviam as dificuldades das crianças; registravam o resultado de uma avaliação pautada em comparações, além de supervalorizar a resposta correta esperada em determinada tarefa. Diante dessa reflexão perceberam que, apesar de acreditarem que a avaliação formativa é a mais adequada para as crianças da Educação Infantil, o que realmente prevalecia era a prática da avaliação classificatória.

Contudo, identificar o que as professoras Antônia e Alice pensam, falam e fazem para avaliar as crianças, contribuiu para a avaliação das crianças pré-escola?

Contribuiu, ao demonstrar que as professoras Antônia e Alice ao refletirem sobre sua prática avaliativa, a partir da explicitação do que pensavam e ponderavam acerca do assunto, puderam verificar que a fragilidade teórico-prática, herança da formação inicial aligeirada, colabora com a manutenção das avaliações classificatórias, pois, são reproduzidas a partir das vivências acadêmicas, e, que, de certa forma, não auxiliam em nada o desenvolvimento global da criança do Pré I. Ajudou as professoras constatarem que o trabalho pedagógico de qualidade não acontece sem uma fundamentação teórica densa que, as ajude a refletirem sobre a sua prática e as incumbências que o papel de professoras pré-escolares demanda.

De acordo com Marco (2014), existe um longo caminho a ser percorrido para preencher as lacunas teórico-práticas deixadas pela deficitária formação inicial. Nas escolas do município de Cornélio Procópio não há programas de formação continuada para professores, de sorte que finaliza o trabalho, indicando a formação

continuada como uma possibilidade viável sobre o desenvolvimento profissional das professoras.

Outra possibilidade de enfrentamento desse desafio é o diálogo entre a universidade e as instituições de Educação Infantil, com os projetos de extensão, pesquisa e ensino oferecidos às futuras professoras. Barros (2015) entende que o diálogo entre as instituições de Educação Infantil e a Universidade pode trazer benefícios tanto para as professoras que já atuam como para as futuras professoras. Assim, o intercâmbio de saberes e de experiências profissionais aproxima a prática e o conhecimento científico sobre as especificidades da Educação Infantil, fortalecendo a atuação das futuras professoras e promovendo a renovação das propostas pedagógicas desenvolvidas nas escolas.

Em relação à questão-problema da Tese que buscava saber se “A formação continuada das professoras pré-escolares pode instrumentalizá-las teórico-metodologicamente, a fim de propor indicadores avaliativos para a Educação Infantil, os quais contribuam para o processo de ensino e aprendizagem específico da infância?” e ao objetivo geral de “Analisar o entendimento teórico-prático das professoras pré-escolares sobre a avaliação da aprendizagem na Educação Infantil originado da formação”, é possível afirmar que a formação continuada, na forma de OFC, auxiliou as professoras Antônia e Alice explicitando as práticas avaliativas, percebendo as reais dificuldades ao avaliarem as crianças; revelando os interesses formativos atuais; destacando as limitações avaliativas, devido aos condicionantes institucionais e pessoais e esclarecendo que a comparação não é o critério de avaliação adequado ao ensino que pretende favorecer o desenvolvimento global e a aprendizagem da criança.

A seguir, discuto se as professoras utilizavam os “registros diários” para obter informações, com a intenção de avaliar as crianças, e como faziam.

Conforme os dados contidos no questionário inicial (APÊNDICE D), a professora Antônia e a professora Alice, afirmam utilizar registros diários em sua prática avaliativa, como descrita abaixo:

Antônia: *Em Fevereiro de 2015 nós utilizávamos aquela lista de comportamentos que marcava um “X” no comportamento apresentado pela criança, agora utilizamos a ficha de avaliação individual.*

Alice: *Antes nós utilizávamos o Portfólio, aí, depois, tiramos o Portfólio e passamos a utilizar a ficha com bolinhas para pintar, o comportamento apresentado pela criança. Assim, de 2010 a 2011 utilizamos o Portfólio,*

2012 a 2014 utilizamos a ficha de bolinhas e 2015 foi esta ficha de avaliação individual que nós estamos hoje avaliando.

Analisando as respostas das professoras Antônia e Alice, é possível verificar que ambas descreverem que o registro diário usado por elas para observarem as crianças é baseado nos itens contidos na “Ficha de Avaliação Individual”, intitulada de “Ficha semestral de orientação para elaboração do conselho de classe” (ANEXO B) pela Gestão da Educação Infantil e adotada por todos os CMEI, desde 2015, e preenchida semestral.

É necessário esclarecer que tanto a Direção da escola como as professoras pré-escolares também se referem ao “Relatório Semestral de Avaliação” denominado “Ficha semestral de Conselho de Classe” (ANEXO C), pela Gestão da Educação Infantil, como “Ficha de Avaliação Individual”, pois, apesar da homogeneização dos itens, cada criança é avaliada individualmente e tem uma ficha individual.

Igualmente, o “Relatório Semestral de Avaliação” é identificado como “Ficha de Conselho de Classe”, pela Gestão da Educação Infantil, visto que as professoras discutem com a Direção do CMEI os resultados da avaliação nele contidos, antes de apresentá-los aos pais, em reunião.

Logo, esse documento, chamado de “Ficha de Conselho de Classe”, pela Gestão da Educação Infantil e empregado pelas professoras pré-escolares para observarem as crianças, e, ao mesmo tempo, relatarem semestralmente a sua avaliação da aprendizagem, é composto por duas fichas. A primeira ficha (ANEXO B) contém orientações de como as professoras devem preencher cada item: Período de adaptação da criança; Dificuldades detectadas; Desenvolvimento Cognitivo e Intelectual; Desenvolvimento Psicossocial; Intervenções da professora perante a dificuldade observada; Resultados obtidos com a intervenção; Propostas de ações do CMEI; Avanços obtidos; Observações.

No entanto, observei que a ficha de orientação (ANEXO B) não faz menção aos objetivos e aos princípios da avaliação da aprendizagem na Educação Infantil e, a cada item, solicita que as professoras apontem as dificuldades encontradas, reservando um tópico, no final da ficha, para descreverem os avanços obtidos pelas crianças, no semestre. Desse modo, a ficha supervaloriza as dificuldades das crianças, em detrimento das suas aprendizagens.

Já na segunda ficha (ANEXO A), constam os itens apresentados no parágrafo anterior para serem semestralmente preenchidos individualmente pelas professoras, e, posteriormente, discutidos e entregues à Direção da escola, sendo apresentados aos pais na reunião da sala do Pré I.

Assim, refletindo sobre as respostas das professoras Antônia e Alice, contidas no questionário inicial, observei semelhanças nos procedimentos avaliativos. Porém, essas semelhanças provavelmente se devem à ação da Gestão da Educação Infantil na tarefa de unificar, em todos os CMEI, o relatório de avaliação semestral. Igualmente, constatei que a professora Antônia e a professora Alice, também exibiam equívocos conceituais e práticos, uma vez que confundiam o registro diário com o relatório de avaliação.

Segundo Lopes (2009), os registros diários têm característica de continuidade, de movimento, de processo, na medida em que são materializados por meio da anotação de dados diários que relatam o processo de aprendizagem das crianças, construído durante o ano escolar. Por conseguinte, o registro diário não deve ser confundido com o relatório de avaliação semestral, mesmo sendo preenchido com base nas observações informais realizadas pelas professoras.

Desse modo, evidenciei durante as observações em capo que as professoras Antônia e Alice, não utilizam o registro diário, em suas observações, contudo, observam as crianças, direcionando o olhar para os itens contidos no documento orientado pela Gestão da Educação Infantil (ANEXO B) e, depois, preenchem o relatório semestral (ANEXO C). Assim, as informações contidas no relatório de avaliação semestral de cada criança, é o resgate das memórias das professoras sobre as aprendizagens e as dificuldades das crianças, tendo seu olhar guiado pelos itens contidos no documento institucional.

Concluo, lembrando que as professoras inicialmente mencionaram o uso do registro diário, em sua prática avaliativa, todavia, ambas se distanciam das características do registro diário, do relatório de avaliação, conforme discutem Haydt (2004), Lopes (2009) e Hoffmann (2013; 2015).

Incluir a prática do registro diário no processo de avaliação das professoras da pré-escola não se constitui uma opção ou uma escolha entre este ou aquele instrumento de avaliação. É necessário conhecer os princípios teóricos, éticos e práticos que orientam os diferentes instrumentos existentes, a fim de utilizá-los para os fins que se propõem, no processo de ensino e de aprendizagem e de avaliação.

Hoffmann (2015, p. 55) alerta sobre isso:

O registro da história da criança, no processo avaliativo, não pode significar apenas memória como função bancária, ou seja, há que se pensar no significado desse registro para além da coleta de dados ou informações a partir da observação de uma criança.

De acordo com Hoffmann (2015), os registros diários das manifestações das crianças da pré-escola contêm anotações sobre a historicização do processo de aquisição dos conhecimentos pela criança, revelam como a criança está sendo acompanhada pela professora, nas suas inquietações, hipóteses e descobertas, bem como explicitam as aprendizagens alcançadas nas múltiplas áreas do desenvolvimento infantil. Somente assim o registro diário não se constituirá de “memórias com função bancária” (HOFFMANN, 2015), e a avaliação da aprendizagem na Educação Infantil acontecerá assegurando o seu real sentido, quer para as professoras, quer para as crianças e os seus pais/responsáveis. Ostetto (2008) enfatiza que o registro diário é um documento indispensável, que precisa ser ensinado e adotado na formação das futuras professoras da Educação Infantil e, posteriormente, compor a sua prática profissional, pois, no registro diário, também são grafadas as incertezas, as conquistas e as descobertas cotidianas das professoras, possibilitando um diálogo com a sua própria prática, por meio da reflexão, e, ao mesmo tempo, estendendo essa reflexão para o planejamento e para a ação avaliativa.

No decorrer das OFC (APÊNDICE A), foi possível levantar as explicitações das professoras sobre os registros diários, no decorrer da análise de suas expressões verbais e, ao mesmo tempo, evidenciar como as professoras Antônia e Alice registram as observações das crianças. Assim, ao serem indagadas sobre a forma de utilização do registro diário, as professoras asseveraram:

Antônia: *Na verdade! Não fazemos registros diários. Olhamos os cadernos e nas atividades das crianças para preencher a ficha de avaliação individual, pois nunca ninguém disse que era para a gente fazer, pois seria muito interessante anotar fatos significativos da criança para, depois, colocar na ficha.*

Alice: *Sinceramente, não fazemos registros. A gente conhece tão bem cada criança, que a gente acaba memorizando as qualidades, os defeitos, as dificuldades, a gente não faz registros, durante o processo de aprendizagem, a gente não escreve em lugar nenhum, a gente não faz nenhuma anotação, nada. Na verdade, nunca teve registro diário no CMEI.*

As respostas demonstram ausência de orientação, por parte da Direção e da Gestão, para que as professoras aprendam a fazer os registros diários, evidenciando como “se viram”, para avaliar as crianças e preencher fichas e relatórios exigidos. No decorrer das OFC, explicitaram suas dificuldades sobre a prática do registro diário e do relatório de avaliação exigido. Reconheciam a sua importância para a avaliação, mesmo o registro diário não fazendo parte do processo avaliativo, o que contraria as respostas fornecidas no questionário inicial, conforme descrito acima.

O que as professoras revelam anteriormente demonstra a precária formação inicial e a carência de políticas de formação continuada, com objetivo claro de apoiar as professoras em suas tarefas educativas. Portanto, eventos esporádicos, normatizações e documentos auxiliares não contribuem com o trabalho pedagógico se as professoras não possuem no seu processo formativo os conhecimentos suficientes sobre concepções e procedimentos de avaliação relacionados, seja no nível teórico, seja no prático.

Santos (2014) destaca, em seu estudo, que a formação continuada, embora seja ainda hoje considerada um mecanismo para suprir as várias lacunas deixadas pela formação inicial, tem como objetivo principal criar um espaço permanente de reflexão, estudo, planejamento e replanejamento da prática profissional das professoras de Educação Infantil, no coletivo da instituição. Essa realidade reforça o valor de uma política municipal de formação continuada, proposta a partir dos dilemas verificados no trabalho pedagógico das professoras pré-escolares.

Outro aspecto abordado pelas professoras, no decorrer das OFC, foi sobre a normatização da Secretaria Municipal de Educação, em relação ao modo de confeccionar os relatórios avaliativos, em todos os CMEI. O documento orienta que os relatórios preenchidos pelas professoras sejam realizados semestralmente e contenham, no primeiro item, a descrição do processo de adaptação da criança, na Educação Infantil. No segundo item, tem-se a descrição das dificuldades encontradas pelas crianças, nas áreas do desenvolvimento infantil (físico, cognitivo e intelectual, psicossocial); o registro das intervenções feitas pela professora, perante as dificuldades observadas, os resultados da intervenção, propostas de ações pelo CMEI; avanços obtidos com a intervenção e observações que as professoras queiram registrar.

O documento orienta a ênfase nas dificuldades infantis para aprenderem. No entanto, existe uma proposição sobre como as professoras registram as suas intervenções com as crianças, a partir das dificuldades observadas, os resultados obtidos, as propostas do CMEI, os avanços e a observação final. Parece faltar a orientação a respeito de como obter as informações sobre as crianças e a formação das professoras, para aprenderem como realizar tal proposta. Se as professoras recebessem o apoio pedagógico, a fim de efetuar o que o documento propõe, talvez a forma de preenchimento e de utilização das informações tivesse outro caráter.

Finalmente, a análise dos dados da observação em campo (APÊNDICE C) demonstra que, tanto a professora Antônia como a professora Alice, ainda não conseguiam incluir em sua prática avaliativa o registro diário. Não foram encontradas durante a observação em campo, pistas da prática de registrar diariamente as manifestações das crianças, como mural contendo fichas de acompanhamento das crianças, tabela com os nomes das crianças e suas respectivas observações, caderno de registros ou de anotações diárias das professoras etc.

A constatação acima levou à seguinte pergunta: por que as professoras não incluíram ainda o registro diário, em sua prática avaliativa, após terem participado das OFC? O que as impediu de utilizar os registros diários, mesmo admitindo a sua importância na avaliação da aprendizagem, na pré-escola?

Um dos motivos pode ser a obrigatoriedade de as professoras adotarem, na sua prática avaliativa, a ficha de avaliação individual orientada pela Gestão da Educação Infantil. Não foram encontradas orientações de preenchimento com base na reflexão sobre dados contidos em registros diários. As fichas de avaliação tendem a limitar as professoras ao preenchimento dos itens que nela constam. Considerando que os itens das fichas de avaliação geralmente não remetem ao trabalho do avaliador, que tem por finalidade refletir sobre o sentido das informações solicitadas, assim, comumente não valorizam os registros escritos que deveriam ser consultados, analisados e interpretados.

Outro aspecto é que a orientação de uso parece se reduzir ao documento oficial enviado às professoras, o que incentiva o comportamento de uso burocrático da ficha avaliativa adotada. Certamente esse tipo de orientação e de ficha padronizada desencorajou alterações ou a inclusão de outros instrumentos, no processo avaliativo. Por outro lado, é sabido que fazer registros diários demanda uma atitude ética, uma escolha pedagógica e um conhecimento das características

do pensamento e da forma típica de a criança pequena aprender. Além disso, é imprescindível um aprendizado da observação da criança pelas professoras e de modos de registrar. A estrutura de trabalho na Educação Infantil, em geral, não cria boas condições funcionais na jornada de trabalho para a professora realizar registros de observação da criança e a reflexão sobre eles; despreza os registros diários e patrocina, no seu lugar, o ensino baseado na exposição, na memorização, com a finalidade de “preparar” para os anos iniciais do Ensino Fundamental.

Sobre esses aspectos, Hoffmann (2004, p. 52) lembra bem:

[...] ao invés de analisar se uma criança está se desenvolvendo no ritmo e jeito das outras crianças, é preciso caracterizar o seu próprio ritmo, entender sua maneira e o seu tempo de fazer as coisas, para lhe oportunizar o desenvolvimento pleno.

Devido ao curto período de formação, outro aspecto a ser considerado para o que discorremos acima é a presumível dificuldade de as OFC engendrarem, nas professoras, a desejada compreensão de como proceder no uso dos registros diários para a organização de relatórios e mesmo para inserir, de um modo significativo, as informações na ficha avaliativa exigida pela Secretaria Municipal de Educação. A formação continuada precisaria ser uma política pública de formação contínua, capaz de instituir os espaços de estudos, reflexões, inserções no dia a dia, novas reflexões sobre o assunto, orientações periódicas etc. Zibetti (1999) destaca a necessidade de projetos de formação continuada que contemplem os saberes, as necessidades e as dificuldades das professoras envolvidas, levando em consideração a etapa de desenvolvimento profissional em que estas se encontram. As prescrições normativas, num documento oficial, não são suficientes para orientar práticas pedagógicas às professoras. Pelo contrário, podem dificultar processos de mudanças.

Em síntese, o curto espaço de tempo para as OFC, os condicionantes funcionais, os equívocos conceituais existentes, a ausência de conhecimento para a prática dos registros diários, a falta de autonomia na forma de proceder à ação avaliativa e a ausência de domínio das possibilidades metodológicas referentes ao uso do registro diário em sala, reforçados pela ausência de formação adequada, podem ter contribuído para o desuso do registro diário, na sala do Pré I.

Mas, em que medida reconhecer que a professora Antônia e a professora Alice ainda não conseguem utilizar o registro diário contribuiu para a avaliação da aprendizagem no Pré I?

Contribuiu para reafirmar a necessidade de identificar as possíveis causas que promovem a ausência dos registros das observações avaliativas na Educação Infantil, mesmo sendo este um recurso fundamental para os processos de avaliação da aprendizagem em cada contexto. Evidenciou limitações teórico-práticas da formação inicial, com as quais as professoras adentram o exercício da profissão.

Apesar de as professoras assinalarem a necessidade e a importância do registro diário, superar crenças e práticas antigas, de maneira a elaborarem conhecimentos e novas formas de realizar alguma tarefa pedagógica, demanda tempo e exige processos muito bem articulados de formação continuada junto às professoras. Legitimou a urgência da abordagem desse tema – registros da observação, nos anos de formação inicial e nas propostas de formação continuada, a fim de que as professoras possam construir conceitos e práticas que validem seu emprego no Pré I.

Outra característica a ser discutida reporta-se aos dados que respondem se as professoras do Pré I usavam ou não “instrumentos de avaliação”, e, se o faziam, quais eram.

A análise dos dados do questionário inicial (APÊNDICE D) aponta que as professoras afirmaram adotar instrumentos para avaliar as aprendizagens das crianças. Porém, os instrumentos nominados pelas professoras são divergentes entre si, conforme demonstra o fragmento abaixo:

Antônia: *Observação nas atividades propostas; Portfólio; Conselho de Classe.*

Alice: *Os instrumentos são observação com registro.*

Os instrumentos avaliativos citados pelas professoras estão em consonância com o que dispõem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI): “A observação crítica e criativa das atividades, das brincadeiras e interações das crianças no cotidiano; Utilização de múltiplos registros realizados por adultos e crianças (relatórios, fotografias, desenhos, álbuns etc.)” (BRASIL, 2009, p. 28).

Entretanto, escolher um “[...] instrumento de coleta de dados para a avaliação das crianças da Educação Infantil” (LUCKESI, 2005, p. 53), levando em consideração apenas sua indicação legal e a boa intenção das professoras, não é condição suficiente para garantir que se efetive o seu papel a favor da aprendizagem infantil. Para tanto, o objetivo a que ele se destina, bem como a sua construção, precisam estar adequados, a fim de que as professoras não corram o risco de atribuir ao uso de um instrumento o sentido para avaliar suas crianças.

As professoras cometem um equívoco conceitual, ao classificarem o que são técnicas e o que são instrumentos da avaliação. Ambas concebem a “observação” como um instrumento, embora se saiba que a observação é uma técnica da avaliação.

Para Haydt (2004, p. 56), “[...] a técnica de avaliação é o método de se obter as informações desejadas. O instrumento de avaliação é o recurso que será usado para isso.”. Desse modo, aplicação de provas, observação, autoavaliação, testagem, estudo de caso e inquirição são técnicas de avaliação. Em contrapartida, prova oral, objetiva, dissertativa, registros, inventários, questionário e testes são classificados como instrumentos da avaliação.

A professora Antônia indica o Conselho de Classe como um dos instrumentos de avaliação adotado por ela com suas crianças, sendo este uma técnica de avaliação. Segundo Libâneo (2004, p. 303), Conselho de Classe é

[...] um órgão colegiado composto pelos professores da classe, por representantes dos alunos e em alguns casos, dos pais. É a instância que permite acompanhamento mais minucioso da turma e de cada um e análise do desempenho do professor com base nos resultados alcançados. Tem a responsabilidade de formular propostas referentes à ação educativa, facilitar e ampliar as relações mútuas entre os professores, pais e alunos, e incentivar projetos de investigação.

De acordo com Libâneo (2004), o Conselho de Classe é uma reunião escolar com objetivo avaliativo, em que as pessoas envolvidas nos processos de ensino e nos de aprendizagens discutem sobre as condições de aprender das crianças, o desempenho dos seus professores e, conseqüentemente, os resultados das estratégias de ensino adotadas, de sorte a avaliá-los coletivamente, buscando alternativas para superação dos problemas educacionais e não sendo, portanto, um instrumento. É necessário destacar que, ao término do Conselho de Classe, é elaborado um registro das decisões tomadas, as quais, para terem sentido, precisariam ser a favor do desenvolvimento e da aprendizagem das crianças.

Especialmente na Educação Infantil, a qual não se depara com a obrigatoriedade de atribuir notas ou menções, o Conselho de Classe tem significado para o processo de avaliação, na medida em que os seus participantes consigam interpretar as causas das dificuldades apresentadas e busquem o crescimento da criança, mediante as seguintes indagações: Quais são as causas destas dificuldades? Quais crianças apresentam dificuldades? Houve alguma mudança na forma de propor o ensino, a fim de favorecer a criança? Qual é a localização da dificuldade, em termos de área de desenvolvimento? Qual medida a equipe escolar irá providenciar?

Hoffmann (2005) enfatiza que o Conselho de Classe é uma reunião de professores que busca discutir a trajetória de aprendizagem da criança, durante um período escolar, para definirem coletivamente ações pedagógicas a serem desenvolvidas com a finalidade de superar as dificuldades de aprendizagem apresentadas.

A autora ressalta que as questões comportamentais e atitudinais não explicam todo o universo da aprendizagem, não devendo servir de justificativa para as perguntas sem respostas. Essa preocupação é bem presente na Educação Infantil, visto que seu processo de avaliação não inclui notas, aprovação e reprovação, fazendo com que as professoras, muitas vezes, se distanciem do seu objetivo avaliativo. Enfim, só tem sentido haver o Conselho de Classe na etapa da Educação Infantil, se a finalidade é a sugerida pela autora. Não foi objetivo da pesquisa investigar como, no contexto estudado, os responsáveis procedem em relação ao Conselho de Classe, mas elucidar a respeito pareceu necessário, já que, naquele contexto, faz parte dos momentos avaliativos.

Da mesma forma que procurei compreender o que pensavam as professoras Antônia e Alice sobre a utilização dos instrumentos da avaliação, investiguei, durante as OFC (APÊNDICE A), suas alegações a respeito. À medida que as professoras conceituavam e caracterizavam os instrumentos de avaliação propostos no estudo no âmbito da OFC (Pareceres Descritivos, Relatórios de Avaliação, Dossiês e Documentação Pedagógica), gradativamente emergiam suas concepções e práticas, conforme as anotações a seguir:

Antônia: *No caso do registro diário, eu só registraria as atividades que a criança tem mais dificuldades, o que está certo e o que está errado, se sentam e comem adequadamente, na hora da higiene, o comportamento, na hora de colocar as roupas, se coloca do lado certo e errado.*

Alice: *No caso do registro diário, eu só registraria se a criança tivesse uma dificuldade muito grande ou se ocorresse um fato muito anormal. Não faria registro de todas as crianças, só aquelas que chamassem atenção por algum motivo. Por exemplo: registraria se ela tem uma dificuldade muito grande, ou alguma coisa que ela falou e me chamou atenção.*

Os dados acima reforçam os resultados sobre registros diários, discutidos anteriormente, e alargam a compreensão sobre o desconhecimento evidenciado pelas professoras da sua finalidade, no ato educativo, no planejamento do trabalho pedagógico, especialmente seu sentido junto aos processos de desenvolvimento infantil e de elaboração do conhecimento pela criança. A pesquisa de Godoi (2000) revela que os instrumentos adotados pelas professoras da Educação Infantil contribuíam para a efetivação de uma avaliação disciplinadora e controladora, em relação ao comportamento, atitudes e postura das crianças, com o objetivo de prepará-las para o Ensino Fundamental.

Luckesi (2005) adverte que os instrumentos de coleta de dados utilizados no decorrer da avaliação precisam contribuir com a observação feita pelas professoras sobre o desempenho de suas crianças, durante o processo de aprendizagem, porque sua função é potencializar a capacidade de observação do avaliador, trazendo à tona o que a criança aprendeu, o que ainda está aprendendo e o que precisa aprender.

Para assegurar a escolha adequada do instrumento de avaliação, as professoras da Educação Infantil deveriam refletir sobre a finalidade do instrumento, como também, o uso que pretendem fazer das informações obtidas com eles, respondendo: A quem ele serve: ele serve a criança, ao professor, ao sistema ou ao processo de ensino e aprendizagem? Quais aspectos da aprendizagem infantil devem ser observados? Como, para que, para quem e quando socializar as informações? etc.

Se os instrumentos de avaliação adotados na Educação Infantil servirem aos interesses do sistema, eles deixarão de ser um instrumento de avaliação e se transformarão em documentos burocráticos. Já os aspectos da aprendizagem que precisam ser avaliados nas crianças correspondem ao desenvolvimento psíquico, materializado na apropriação dos conhecimentos científicos e dos conhecimentos sociais e históricos vividos pelas crianças. Assim, a escola ao socializar os resultados da avaliação para as famílias, faz com que elas participem do processo

de desenvolvimento das mesmas, podendo tornar-se parceiras das aprendizagens de seus filhos e do trabalho pedagógico realizado na escola.

No decorrer das OFC, as professoras estudaram e discutiram sobre as finalidades e as características dos diferentes tipos de instrumentos da avaliação. Concomitantemente, ao analisarem sua prática, concluíram verbalizavam que os instrumentos adotados em sua prática avaliativa, tinham a finalidade prioritária de apontar os erros e as dificuldades das crianças.

Desta forma, não havia a intenção clara, na avaliação do processo de aprendizagem, de obterem informações para a mediação docente e a tomada de decisões a favor da aprendizagem das crianças, como se nota nos trechos abaixo:

Antônia: *Na verdade, eu acho que o relatório de avaliação só tem coisa ruim da criança [hahaha], eu fico até meio assim de falar, mostrar ou dar para um pai. Igual à ficha da aluna “H”, eu fiquei com medo, pois a mãe dela, antes de assinar, ele vai querer ler tudo. E, de verdade, ainda coloquei que ela é colaborativa, que ela ajuda que ela é inteligente, mas só tem coisa ruim na ficha dela. Eu falei para a minha coordenadora: “Não tem coisa boa aqui nesta ficha”.*

Alice: *No relatório de avaliação, só coloco as dificuldades das crianças, não apresento o que ela tem de bom, o que já sabe, ou o que aprendeu.*

O resultado das avaliações socializado durante as OFC levou-as, a afirmarem que os instrumentos avaliativos empregados por elas estão mais a serviço do julgamento, da sentença e da discriminação do que constituem ferramentas a colaborar para que pudessem compreender as hipóteses de aprendizagens elaboradas pelas crianças e o seu processo de apropriação.

Castilho (2016) conclui, na sua pesquisa, que as professoras reconhecem que a avaliação da aprendizagem precisa contribuir com o desenvolvimento global das crianças e, para que isso aconteça, estão cada vez mais buscando conhecimento sobre a temática. Sugeriu que, desde a formação inicial, a avaliação fosse pauta de debates e aprendizagens, devendo seu foco estar para a ação formativa e mediadora.

Igualmente ao questionário inicial, a observação de campo (APÊNDICE C) também ajudou a esclarecer que as professoras pré-escolares usam a mesma “Ficha de Conselho de Classe”, quer para observar as crianças, quer para preencher o “Relatório de Avaliação Semestral” (ANEXO C), normatizado e disponibilizado pela Gestão da Educação Infantil para todos os CMEI municipais, conforme esclarecido anteriormente.

É papel dos gestores educacionais preparar orientações, diretrizes, informativos etc., os quais possam auxiliar as professoras da Educação Infantil a avaliar as crianças. Todavia, o processo de avaliação da aprendizagem não se resume ao uso de técnicas. Pressupõe inicialmente a apropriação de fundamentos teóricos e suas práticas relacionadas, que, neste estudo, tendem a uma prática avaliativa mediadora.

Um documento normatizador poderia adquirir sentido junto aos professores de um sistema de ensino, se ocorrer no contexto de um movimento institucional de construção da avaliação mediadora (HOFFMANN, 2005), na Educação Infantil, por exemplo. Faz sentido construir uma avaliação em que a observação, o registro e a reflexão sobre as ações e o pensamento das crianças façam parte do trabalho pedagógico, como condição para o planejamento das propostas de ensino.

Existe uma variedade de instrumentos de avaliação ao dispor da professora da Educação Infantil. Entretanto, alguns critérios devem ser observados, na sua elaboração segundo Vasconcelos (1998). Os critérios indicados pelo autor para a utilização dos instrumentos de avaliação são: **reflexivos** - que levem os alunos a pensar, superando a mera repetição; **essenciais** - ao focarem nos conteúdos significativos para as crianças; **abrangentes** - quando o conteúdo avaliado apresenta a aprendizagem da criança, na sua totalidade; **contextualizado** - quando permite que a criança expresse o seu conhecimento em diferentes situações; e, finalizando, **claros** - quando o instrumento diz corretamente como a criança está, em termos de aprendizagem.

A propósito, evidenciar o que as professoras pensavam e diziam sobre os instrumentos de avaliação e como eles eram utilizados no seu trabalho pedagógico, contribuiu no que com a avaliação da aprendizagem do Pré I?

Contribuiu, primeiramente, para evidenciar que tanto as professoras Antônia e Alice, reconhecem a sua importância para o processo de avaliação, como a Gestão da Educação Infantil. Demonstrou equívoco teórico-prático na conceituação do que é técnica e do que é instrumento, contribuindo com a utilização inadequada por parte das professoras. Ajudou as professoras a compreenderem que a função dos instrumentos de avaliação é a de potencializar a capacidade de observação do avaliador. Mostrou que as professoras usam os instrumentos para apontar os erros e as dificuldades das crianças. Deu a compreender que a opção de um sistema de ensino em normatizar a avaliação desligadamente de um processo de formação

continuada das professoras as afasta do verdadeiro sentido da avaliação, no processo de ensino infantil.

Diante desses achados da pesquisa, reafirmo a necessidade da formação continuada para as professoras da Educação Infantil. Contudo, esta necessita ser incluída nas Políticas Públicas para a infância, no Calendário das escolas de Educação Infantil e nas atribuições dos professores, na medida em que se constitui num espaço de análise e reflexão das práticas educacionais efetivadas com as crianças, entre as quais está a avaliação.

O estudo de Vignado (2007) constata que a formação continuada de professoras vai muito além de adquirir ou aprender a empregar uma técnica, uma vez que é um processo dinâmico, que considera suas potencialidades junto a um trabalho coletivo, e seus resultados podem transformar tanto a prática das professoras como a realidade escolar.

A próxima propriedade da avaliação da aprendizagem a ser analisada e discutida diz respeito ao “relatório de avaliação”. Examinando as respostas da professora Antônia e da professora Alice, disponibilizadas no questionário inicial (APÊNDICE D), verifica-se que ambas assinalaram a alternativa que indicava a utilização de relatório de avaliação no Pré I, conforme transcrito a seguir.

Antônia: *Sim utilizo relatório de avaliação.*

Alice: *Sim utilizo relatório de avaliação.*

Reitero que o preenchimento do “Relatório de Avaliação Semestral” é realizado a partir dos itens já pré-determinados no documento institucional intitulado “Ficha de Conselho de Classe” (ANEXO A), disponibilizado pela Gestão municipal da Educação Infantil.

A esta altura, é necessário esclarecer que o “Relatório de Avaliação Semestral” usado pelas professoras Antônia e Alice, para registrarem as observações feitas sobre o processo educativo das crianças, é o mesmo documento citado no item anterior, quando analisei quais eram os instrumentos de avaliação utilizados pelas referidas professoras. Desse modo, o relatório de avaliação foi citado no tópico anterior, porque ele é um dos instrumentos adotados pelas professoras pré-escolares para descreverem a avaliação da aprendizagem das crianças do Pré I. Assim, neste item, esclareço que analisarei como esse relatório de avaliação é utilizado pelas professoras.

Lembro que as professoras declararam anteriormente que não recorrem aos registros diários, em sua prática avaliativa – e a observação em campo confirmou essa informação. Assim, os relatórios preenchidos pelas professoras Antônia e Alice, não são elaborados a partir de diferentes anotações que remetem às experiências vivenciadas pelas crianças, no processo de ensino e aprendizagem. Ao contrário, buscam as informações nas memórias que puderam guardar do desempenho das crianças, durante as atividades propostas no período entre um semestre e outro, para o preenchimento do que denominam relatório de avaliação semestral, embora a ficha usada pelas professoras traga o título de “Ficha de Conselho de Classe”:

Antônia: *O relatório é Semestral. Ver o desenvolvimento de seis em seis meses.*

Alice: *O relatório acontece todos os dias através de observações, pois cada dia a criança apresenta novidades em seu desenvolvimento.*

Com relação a resposta da professora Antônia, ela busca seguir em seu relatório a orientação dada pela Gestão da Educação Infantil, de que as professoras devem preencher seus relatórios semestrais. No entanto, a professora Alice revela equívocos conceituais e procedimentais entre registro diário e relatório de avaliação, conforme já analisado anteriormente.

Na verdade, a forma como o preenchimento dos itens no formato em que é orientado pela Gestão da Educação Infantil e preenchido pelas professoras, não pode ser denominado de relatório de avaliação.

Sobre esse aspecto, Hoffmann (2004, p. 57) explica:

Os relatórios de avaliação [...] expressam com objetividade e riqueza o processo vivido por alunos e professores no processo educativo. O que lhe dá fundamento é o cotidiano da criança acompanhado pelo professor através de anotações de suas descobertas, de suas falas, de conquistas que venha fazendo nas diferentes áreas do desenvolvimento.

Assim, o que pensam sobre o relatório da avaliação foi confrontado com suas manifestações a respeito, no decorrer das OFC (APÊNDICE A). Na época em que se abordou, na OFC, o relatório de avaliação, todas as unidades CMEI do município, campo da pesquisa, já haviam adotado o formato de relatório orientado pela Gestão da Educação Infantil.

A análise dos dados da OFC desvela as dificuldades encontradas pelas professoras, sobre os relatórios de avaliação pertencentes à sala do Pré I,

representados na **Ficha de Conselho de Classe** - instrumento adotado pela Gestão da Educação Infantil.

Inicialmente verbalizaram a preocupação com o relatório de avaliação utilizado com as crianças, afirmando que ele não veicula informações que descrevem a aprendizagem e o desenvolvimento infantil, pois, não se baseia em registros dos fatos ocorridos e das manifestações infantis, durante as propostas. São informações repetitivas, superficiais, genéricas e padronizadas, o que não permite registrar os dados que os relatórios de avaliação precisam conter para quem os lê, principalmente os pais/responsáveis pela criança:

Antônia: *Na ficha, faltam informações sobre a rotina escolar. Só fala da dificuldade da criança, não registra os avanços das crianças, repete muitas informações.*

Alice: *A ficha é repetitiva, fato que impede que os avanços e o progresso da criança sejam relatados. As orientações restringem os registros, além de ser amplas.*

As professoras ao apontarem que alguns itens da Ficha de Avaliação Individual repetem informações, justificaram esse fato, explicando que há o preenchimento de alguns itens nos dois semestres, mesmo que seja desnecessário, como, por exemplo, o item que trata do período de adaptação das crianças, que ocorre, em geral, no início do ano letivo.

Com relação à superficialidade, explicam que os itens a serem seguidos são genéricos e sem contexto, como por exemplo, descrever as dificuldades encontradas no desenvolvimento físico, socioafetivo, cognitivo e da linguagem das crianças. Desse modo, não contemplam a história e o percurso da aprendizagem de cada criança, tornando as anotações descontextualizadas e baseadas no que cada professora compreende que é uma dificuldade. São padronizados, por ser um único modelo de relatório para todas as crianças pertencentes aos CMEI, independentemente da sua realidade socioeconômica, familiar, cultural etc. Todas as crianças são avaliadas a partir dos mesmos itens contidos na ficha, sem o recurso da reflexão fundamentada pelos registros diários de observação da criança. A Ficha de Avaliação Individual usada na sala do Pré I não possui características que deveria ter em um relatório de avaliação, porque não apresenta elementos que fundamentam e se explicitam no relatório de avaliação, registrando pontualmente o que a criança sabe ou não sabe, em resposta aos itens, sem levar em conta o percurso da sua aprendizagem.

As preocupações demonstradas pelas professoras Antônia e Alice sobre o relatório utilizado pelos CMEIS onde trabalhavam, junto ao desejo manifesto de estudarem sobre o relatório de avaliação nas OFC, comprovam certo reconhecimento da necessidade de utilizar relatórios de avaliação na Educação Infantil. Mas, desde que sejam ferramentas úteis para a melhoria da qualidade do trabalho das professoras e, portanto, das possibilidades de aprendizagens vivenciadas pelas crianças no contexto escolar.

Revisitando os dados da OFC, identifiquei outra característica da ficha de avaliação individual relatada pelas professoras, em seus discursos. Segundo destacam, a **Ficha de Avaliação Individual** é considerada tanto por elas como pela direção do CMEI como um documento de apoio que valida os encaminhamentos das “crianças-problema” para outros profissionais da comunidade. Esse aspecto deixa muita dúvida sobre sua validade para esse fim, em função da origem das informações nela contidas. O encaminhamento para cuidados externos à escola exige reflexão amparada por dados reais sobre as dificuldades e possibilidades da criança.

***Antônia:** Na verdade, eu acho que a ficha é para os pais, porque ela tem que ter a assinatura deles, dizendo que sabem das dificuldades do filho no CMEI e se compromete em resolver. Mas, em minha opinião, esta ficha do jeito que é feita deveria ser somente para a coordenação e para os professores, pois os pais não entendem nada.*

***Alice:** A ficha é para conscientizar os pais sobre as dificuldades mais acentuadas das crianças e pedir para eles buscarem ajuda de outros profissionais para desenvolver as crianças.*

Se uma criança demonstra necessidade de ajuda externa, o relatório de avaliação da criança pode ser um documento possível. Mas, se o mesmo é burocrático, classificatório, com o objetivo de destacar dificuldades e limitações da criança, diante do processo de aprendizagem, bem como os seus comportamentos ditos “inadequados”, conforme arrolado acima, não teria utilidade para esse fim. Seria fundamental que a **Ficha de Avaliação Individual**, além de conter informações sobre as dificuldades apresentadas pelas crianças, trouxesse o registro das suas aprendizagens, as ações mediadoras tomadas pela professora, o compromisso da escola de Educação Infantil e da professora em criar novas estratégias pedagógicas, na tentativa de retomar o processo de aprendizagem da criança.

Em meio às diferentes reflexões, propostas ao longo da OFC, as professoras enfatizaram a necessidade de o CMEI socializar e discutir as informações contidas nos relatórios das crianças, com as suas famílias. Primeiramente, por considerarem fundamental a participação da família no processo de desenvolvimento de seus filhos; em segundo lugar, por acreditarem que a relação entre o CMEI e as famílias precisa ser de parceria. De acordo com o Plano Nacional de Educação (PNE) 2001 - 2010 (BRASIL, 2001), esse desejo já é um direito legal, na medida em que a articulação do CMEI com as famílias visa a promover o conhecimento dos processos de educação, valores e expectativas, de forma que a educação escolar e a educação familiar se completem, produzindo aprendizagens significativas que tenham sentido para as crianças.

Piffer (2017) estuda a relação creche-família, a partir da ideia de complementaridade preconizada pela LDB 9394/96, tendo verificado que esse tipo de relação é considerada muito importante pelos profissionais e pelas famílias, porém, ela ainda não é satisfatória, pois não atinge o nível mais profundo da relação escola/família, como a participação ativa das famílias junto ao Conselho da Escola. Há a falta de participação das famílias, no processo de elaboração do PPP, a baixa manifestação dos pais/responsáveis, durante as Reuniões de Pais e Mestres.

Parreira (2013), ao estudar a família e a Educação Infantil como possíveis parceiras no processo educacional dos seus filhos e alunos, observa que não existe clareza dos gestores e das famílias sobre sua participação, visto que a presença das famílias nas escolas se resume a momentos festivos e de promoções com fins lucrativos, tendendo a não haver participação nos colegiados, conselhos etc.

João (2007), pesquisando os sentidos e significações da Educação Infantil para as famílias, para as professoras e para as crianças, ressalta que escutar as vozes desses personagens, revelando seus saberes, ideias e expectativas, é o primeiro passo para constituir um diálogo entre as duas instâncias, além de contribuir com a construção de uma Educação Infantil de qualidade.

Para Angotti (2009), o desafio maior para essa articulação está na disposição de os professores e as famílias estabelecerem uma comunicação coerente, a qual busque favorecer o desenvolvimento integral das crianças, pois estas são os personagens que transitam entre estes dois contextos. Mas, segundo as professoras, a relação atual entre o CMEI e as famílias é apenas um desejo das

professoras. A direção do CMEI ainda não sabe como proceder, segundo as falas a seguir:

Antônia: *Esta ficha é mostrada para os pais, mas não é discutida com os pais. A gente deixa em cima da pasta de cada criança, no dia da reunião de pais, se um pai quisesse conversar, a gente conversava, se não, ele só olha e assina e vai embora.*

Alice: *Esta ficha é muito objetiva, a dificuldade minha então é mais na hora de explicar para os pais os problemas dos filhos, a maneira de como você vai falar, para falar de uma maneira que não ofenda, pois, afinal, é seu filho.*

Não há, durante as reuniões, estratégias para que as professoras apresentem a ficha de avaliação aos pais das crianças e, juntos, professor e pais, possam discutir as informações contidas, destacando as aprendizagens e as dificuldades de seus filhos, colocando-os a par do processo educacional e envolvendo-os numa relação de parceiros. Segundo as professoras, ocorre a conversa individual somente com os pais das crianças que apresentam algum problema, com o objetivo de solicitar das famílias que certas providências externas sejam tomadas.

Apesar das professoras Antônia e Alice reconhecerem a importância de socializar as informações contidas nos relatórios, o que ainda acontece nos CMEI, de acordo com os relatos, é a apresentação aos pais da documentação das crianças que compõe os relatórios de avaliação. Parece que a intenção é oferecer alguma satisfação aos pais sobre o que seus filhos realizam, durante o tempo que permanecem na Educação Infantil, ao invés de esclarecer aos pais o que o CMEI tem garantido, em termos de aprendizagem e desenvolvimento, às crianças.

Tuschi (2014) aponta a distância existente entre o que a escola propõe e o que a família pode cumprir, a começar decidindo o dia, o horário e os assuntos a serem contemplados nas reuniões, o que pode contribuir com a ausência dos pais. Destaca a necessidade de uma política institucional que garanta tempo/espço mais flexíveis, os quais possam garantir a participação de todos, levando em consideração as possibilidades do CMEI e das famílias.

Piffer (2017) revela como o compartilhamento da educação da criança vem acontecendo, entre a escola e as famílias. No entanto, salienta que a divisão de responsabilidades pela educação da criança não tem se dado de forma equitativa.

Maistro (2017), ao refletir sobre as relações entre a Creche e as famílias, detecta: a falta de diálogo entre os profissionais e as famílias, o que não contribui para a não elucidação do papel da creche; existe um clima de distanciamento,

desconfiança e animosidade da creche em relação às famílias; predomina a idealização de uma família nuclear, por parte da creche, e o preconceito com respeito às classes menos favorecidas, criando uma visão negativa da família.

Quais são as contribuições advindas da utilização do relatório avaliativo das professoras Antônia e Alice para a avaliação da aprendizagem na Educação Infantil no formato vigente?

Primeiramente, referendar o sentido e o significado da formação continuada para o processo de reflexão acerca da ação avaliativa das professoras de Educação Infantil. Depois, poder constatar que foi por meio das OFC que os elementos analisados e discutidos anteriormente sobre o relatório de avaliação puderam ser evidenciados. Apresentar a necessidade de, cada vez mais, as escolas de Educação Infantil utilizarem estratégias de aproximação junto às famílias das crianças, na tentativa de construir uma relação parceira em benefício da criança. Demonstrar a função do relatório, na composição de uma avaliação mediadora. Refletir sobre a desburocratização do relatório, que busca justificar, para os pais e para a Direção da escola, o trabalho realizado pelas professoras. Demonstrar que, apesar da burocratização do processo de avaliação pelo sistema de ensino, a reflexão das professoras sobre sua ação, agregada a conhecimentos teóricos, pode ser um dos caminhos para que mudanças aconteçam, podendo ser proporcionados através de uma política pública de formação continuada.

Castilho (2016) observa, em seu estudo, que os conhecimentos teóricos e práticos adquiridos pelos professores da Educação Infantil, em sua formação inicial, não são suficientes para garantir uma avaliação adequada das crianças. Mostra que as professoras reconhecem a formação continuada como uma possibilidade de qualificação profissional, desde que as suas temáticas partam da realidade e das necessidades enfrentadas por elas, na prática.

Em síntese, os resultados discutidos nesse tópico indicam que as professoras participantes, tiveram contato com conhecimentos teórico-práticos necessários à utilização adequada de instrumentos e técnicas de avaliação, capazes de poderem cooperar com a aprendizagem das crianças e com o trabalho pedagógico das professoras. Elas ratificam o desajuste entre as suas concepções e sua prática avaliativa. Reconhecem que o registro diário ainda não faz parte do processo avaliativo de ambas. Trazem suas preocupações e inquietação sobre o relatório

avaliativo empregado com as crianças. Defendem a participação dos pais, no processo de avaliação dos filhos.

No próximo tópico, discuto a presença do erro, no processo de aprendizagem das crianças da Educação Infantil, e abordo as ações mediadoras promovidas pelas professoras, a fim de favorecer a passagem do erro para a aprendizagem.

4.3 Entre o erro e o acerto identificado na avaliação da aprendizagem é necessário haver a mediação das professoras da Educação Infantil

A existência do erro e do acerto no cotidiano escolar consolida-se tanto no ato de ensinar como no ato de aprender. Ocorre na aquisição de novos saberes conquistados pelas crianças, nas ações de fazer e refazer as atividades propostas ou no pensar e no agir avaliativo do professor, ao julgar os resultados da aprendizagem expressos pelas crianças, no êxito de suas tarefas ou quando as condenam, em consequência.

No entanto, Aquino (1997, p. 12) diz: “[...] o que gostaria de demonstrar é que a constatação de um erro não nos indica, de imediato, que não houve aprendizagem, tampouco nos sugere inequivocamente fracasso, seja da aprendizagem, seja do ensino.”.

Diante da concepção Aquino (1997), o erro indica que as crianças ao tentarem realizar a atividade proposta constroem inicialmente uma hipótese de acerto, e com essa hipótese realizam a atividade. Portanto, “não obter o que se pretendia”, está no julgamento da professora quando avalia a atividade da criança a partir do seu objetivo de ensino, e não no pensamento da criança enquanto realiza a atividade. Diante desse contexto, o erro da criança não pode ser caracterizado como fracasso ou insucesso, mas uma suposição de aprendizagem.

Avaliar a aprendizagem escolar das crianças da Educação Infantil demanda das professoras a atitude de acolhê-las independente de qual momento do processo estejam, para a partir daí poderem auxiliá-las em sua trajetória na vida escolar com sucesso. Para tanto, é necessário fundamentos teóricos que orientem as práticas educativas, como os atos de avaliar, pois eles exigem das professoras ações como diagnosticar e renegociar permanentemente o melhor caminho para o desenvolvimento global das crianças.

A avaliação da aprendizagem na Educação Infantil que objetiva reconhecer os

diferentes momentos da aprendizagem pelos quais a criança passa promove a inclusão da mesma no universo escolar e a torna parceira de todos os processos educativos. Esse é o papel da avaliação formativa.

Infelizmente para a grande maioria das professoras da Educação Infantil, o erro representa o inverso do acerto, tendo como consequência, para os que manifestam respostas erradas, o julgamento desfavorável e, conseqüentemente, a punição.

Reconhecer o erro como parte do processo de aprendizagem, portanto, da construção de novos saberes demanda o exercício de uma prática avaliativa que busque superar a perspectiva meramente classificatória, para aliá-lo ao processo de evoluir e o de aprender das crianças.

Para Luckesi (1995, p. 35) o erro é,

No caso da solução bem ou malsucedida de uma busca, seja ela de investigação científica ou de solução prática de alguma necessidade, o não-sucesso é, em primeiro lugar, um indicador de que ainda não se chegou à solução necessária, e, em segundo lugar, a indicação de um modo de como não se resolver essa determinada necessidade. "O fato de não se chegar à solução bem-sucedida indica, no caso, o trampolim para um novo salto".

Não é meu objetivo defender, vulgarizar ou transformar o erro em algo comum ou rotineiro, porém, realçar qual é a visão que a professora Antônia e Alice têm sobre ele, além de refletir sobre o seu papel, no processo ensino-aprendizagem.

Conforme respostas das professoras contidas no questionário inicial (APÊNDICE D), ambas reconhecem a presença do erro, no processo de ensino e aprendizagem:

Antônia: *O erro é algo bom que faz com que a criança supere suas dificuldades, porém, procura a perfeição e não as tentativas de acerto.*

Alice: *Às vezes a criança não está conseguindo compreender a metodologia utilizada pela professora. Por isso ela deve se utilizar de outros métodos.*

A resposta da professora Antônia, expressa que o seu pensamento é de que o erro pode ser um dos caminhos que a criança percorre, no processo de aprendizagem, em busca de novos conhecimentos. Todavia, superá-lo não significa somente substituir o erro pelo acerto, mas, propor práticas educativas que contribuam efetivamente para que o erro das crianças seja substituído pela aprendizagem de conhecimentos científicos.

Diante deste contexto é necessário admitir que as crianças erram durante o seu processo de aprendizagem e podem continuar errando a cada nova aprendizagem. Esconder o erro ou negar a sua existência não contribui com o desenvolvimento da criança, ao contrário, pode prejudicar as suas futuras aprendizagens. É necessário ver o erro como um sinalizador das novas aprendizagens, pois ele demonstra em que lugar a criança parou no caminho da aprendizagem e ilumina a decisão sobre estratégias a adotar para que a rota se restabeleça.

Para Perrenoud (2000, p. 33) é fundamental que na escola “todos tenham direito de errar para evoluir. Ninguém aprende sem errar. Errando, reflete-se mais sobre o problema e sobre as ações usadas para resolvê-lo”.

Com relação à intervenção pedagógica que almeja a consolidação do acerto aprendido e não do acerto memorizado, Hoffmann (2009) ressalta que essa intervenção deve ser desafiadora e que, diante das hipóteses das crianças, as professoras lancem novas perguntas ou ainda proponham novas tarefas, que as levem a se deparar com respostas diferentes, fazendo com que pensem sobre seu ponto de vista, defendendo-o ou reformulando-o.

Desse modo, conceber o erro como componente do processo de aprendizagem exige das professoras da Educação Infantil a superação de práticas pedagógicas coercitivas que reprimem o erro, penalizando a criança e/ou as práticas retificadoras que substituem as respostas erradas pelas certas, sem a preocupação se a criança entendeu ou não. Assim, nessa nova prática pedagógica, o erro é considerado um percalço da travessia entre o conhecimento real e o conhecimento ideal, o qual deve ser superado por práticas mediadoras capazes de promover a efetivação da aprendizagem infantil.

A resposta da professora Alice indica que seu pensamento é o de que o erro presente no processo de aprendizagem das crianças também serve de *feedback* para a prática de ensino das professoras da Educação Infantil, pois, diante do erro das crianças, as professoras podem refletir acerca dos seus encaminhamentos metodológicos e dos objetivos de ensino propostos. Este fato demonstra que na atualidade, não cabe mais, depositar na criança a culpa do fracasso escolar, pois, várias são as intercorrências que podem contribuir com a presença do erro.

Outra resposta obtida através do questionário inicial (APÊNDICE D) versava sobre as atitudes tomadas por elas, diante do erro das crianças:

Antônia: *Elogio, pois, o que o aluno fez foi depois de muita dificuldade.*

Alice: *Eu uso diversas metodologias para que consiga realizar as atividades.*

Ambas admitem que no erro da criança exista a hipótese de acerto. A professora Antônia responde que sua atitude diante do erro das crianças é de reconhecimento pelo que foi produzido. O que está implícito em sua resposta é que, independente do que está certo ou errado na atividade avaliada, o que importa é que ali está à resposta de como a criança entendeu o que lhe foi ensinado.

Entretanto, a resposta da professora Alice demonstra que sua reflexão diante do erro favorecerá a auto avaliação sobre sua prática e cria novas estratégias para resgatar o processo de aprendizagem da criança que, por algum motivo, foi interrompido.

Sobre a atitude das professoras da Educação Infantil diante do erro das crianças, Hoffmann (2005) aponta a necessidade das professoras aprenderem inicialmente a “admirar” os pequenos com um olhar curioso, com respeito e estima ao percurso traçado pela criança, na tentativa de realizar o solicitado, buscando, nessa admiração, compreender a história de vida de cada criança e as suas possibilidades cognitivas.

Logo, o exercício inicial de reconhecimento expresso na resposta da professora Antônia demonstra que, de certa forma, ela compreende que a criança por ter pouca idade é circunscrita as suas experiências de vida, conseqüentemente, possui uma leitura própria de mundo, a qual é diferente da leitura realizada pelo adulto.

Assim, nem tudo o que a criança faz diferentemente do pensamento do adulto precisa ser sentenciado com o veredito de certo ou errado, porque grande parte dessas manifestações das crianças nada mais é do que o seu modo singular de olhar o mundo. Contudo, a interpelação do professor não pode se reduzir aos elogios, sem a apropriada mediação que faz avançar o raciocínio infantil, a fim de ajudar a criança a prosseguir em suas descobertas, superando seus medos e suas dúvidas, pois eles são obstáculos naturais ao desenvolvimento infantil, ao invés de julgar, classificar e sentenciar a criança, em face do erro. Esteban (2003, p. 22) afirma que os erros merecem investigação, ao revelarem que a “[...] criança está

seguindo trajetos diferentes (originais, criativos, novos, impossíveis?) dos propostos e esperados pelo professor.”.

Dando continuidade, analisei se a concepção de erro presente nas respostas contidas no questionário inicial (APÊNDICE D) aparecia na prática pedagógica das professoras durante a observação em campo (APÊNDICE C).

Assim, por meio da observação em campo pude presenciar a maneira como as professoras Antônia e Alice se relacionam com o erro das crianças nas atividades escolares cotidianas, conforme a cena abaixo:

Antônia: *Durante a atividade do Calendário, uma das crianças teve dificuldade em identificar o número 24, então, a professora pediu para ela identificar o número (2) dois e, depois, o número (4) quatro, juntos na mesma casa. A cada indicação de um número, a Professora perguntava para a criança se estava correto, ou não, a sua indicação. Caso a criança acertasse, a professora elogiava, caso ela errasse, pedia para ela comparar sua resposta com a do colega, a fim de identificar semelhanças e diferenças. Vendo a dificuldade da criança, a professora pediu para mesma contar junto com ela, apontando com o dedo os números e verbalizando, até chegarem ao número 24.*

Alice: *Após a cópia do calendário escrito no quadro, a professora pediu às crianças que copiassem do quadro o nome delas em um crachá sobre as carteiras. Durante essa atividade, a professora passava por entre as carteiras. Ao identificar que uma das crianças havia copiado seu nome de forma incorreta, chamou a atenção da criança, dizendo: “O que você copiou está igual o do crachá?” A criança respondeu: “Sim”. Diante dessa resposta, a professora mostra para a criança onde está o seu erro. Em seguida, a criança pede para a professora apagar, e a professora tira do bolso uma borracha e começa a apagar o que estava errado na escrita da criança e, depois, pede para a criança copiar do quadro o seu nome e escreva no crachá.*

Diante dessas cenas, inferi que ambas as professoras reconhecem a presença do erro, no processo de aprendizagem, e demonstram este reconhecimento circulando por entre as carteiras das crianças, observando atentamente como cada criança realizava a atividade solicitada.

A professora Antônia, mesmo observando a forma como as crianças estão realizando as atividades e tornando o erro observável para as crianças, ao se deparar como o mesmo, promove intervenções que não instigam as crianças a pensarem sobre seus erros e a buscarem novas estratégias para substituí-los por aprendizagens. Portanto, observar, investigando as aprendizagens das crianças, requer das professoras da Educação Infantil a compreensão do pensamento infantil analisando as respostas por elas encontradas. Para isso, é necessário ir além da ação de identificar se existe ou não erros nas respostas das crianças. É imperativo

identificar qual foi o erro, qual motivo a levou a errar a fim de planejar (re)planejar e promover intervenções produtoras.

A professora Alice, revelou maior preocupação com o acerto alcançado pela criança do que com a aprendizagem do conceito sobre como se representa por escrito o que se fala, se pensa etc. A identificação do erro pela criança teve por objetivo levá-la a corrigi-lo imediatamente, pela resposta considerada certa, ou seja, copiando o modelo pré-determinado pela professora como sendo a única forma correta de resposta.

Nas cenas relatadas, percebe-se a tendência das professoras de tornarem o erro observável para as suas crianças. Contudo, a forma não pareceu a mais adequada para a elaboração de novos conhecimentos a respeito do que tratavam, naquela situação.

Mas, o que as professoras Antônia e Alice poderiam fazer para que os erros apresentados pelas crianças se tornassem aprendizagem?

Apenas apagar o erro da criança não faz com que a criança apague automaticamente os equívocos psíquicos que a levaram a errar. Uma possibilidade seria a professora fazer junto com a criança uma retrospectiva do processo que ele realizou e que culminou naquele resultado final, dando a oportunidade de a criança, retomar o que fez, explicando quais foram suas hipóteses para chegar naquela resposta. Mas, só isso não é suficiente ainda. É preciso que durante esse processo de retrospectiva a professora seja capaz de detectar as causas do erro e tome a decisão de intervir para a criança superar o erro identificado. Ao exercer o papel de mediadora mostra como aconteceu o erro durante o processo, em que momento as dificuldades surgiram e como superar. Com este encaminhamento as professoras vão apontando para as crianças na Educação Infantil que a avaliação realizada pelas professoras é para ajudá-las a construir as aprendizagens ainda não finalizadas e não para puni-las.

Esteban (2003, p. 21) esclarece que o erro presente no processo de construção de novos saberes dá pistas para o professor de como a criança está organizando o seu pensamento, articulando seus saberes: “Deixa de representar a ausência de conhecimentos, a deficiência, à impossibilidade, à falta.”.

Compreender o que pensam as professoras Antônia e Alice e como realizam a sua prática pedagógica, diante do erro das crianças, contribuiu de que maneira, para a avaliação da aprendizagem no Pré I?

Pondero que as professoras reconheceram o erro como parte do processo de ensino e aprendizagem, não sendo mais apenas responsabilidade da criança ou das professoras, embora demonstrassem ainda não saber como interpelar a criança com argumentos e informações que verdadeiramente impulsionam a elaboração do conceito ou do conhecimento esperado. Apontou para as professoras que um dos caminhos para superar erros é torná-lo observável para a criança. Demonstrou que a observação investigativa, por parte das professoras, torna o erro uma ferramenta a favor da aprendizagem. Assinalou que não existe apenas uma resposta certa para cada pergunta e que a resposta do professor nem sempre é a mais correta. Revelou que a superação do erro no processo de ensino não ocorre apenas trocando-o pelo acerto; exige trabalho intelectual da criança e do professor. Desmistificou o erro como sinônimo de fracasso, promovendo-o como possibilidade de aprendizagem. Destacou a importância da mediação das professoras desde o reconhecimento da presença do erro na atividade da criança, a interpelação pela professora, a identificação em que momento ocorreu, o porque ocorreu e como superá-lo por meio de novas estratégias que impulsionem novos pensamentos que levem a aprendizagem do proposto.

Não houve uma OFC específica sobre o erro, devido à negativa da continuidade da pesquisa, pela nova administração da Secretaria de Educação constituída após a eleição municipal, em 2016. No entanto, o erro sempre foi um assunto recorrente em várias OFC, contribuindo com a reflexão das professoras sobre sua prática avaliativa com as crianças do Pré I. O erro se constituiu num assunto inquietante para as professoras, pois suscitava a todo o momento que as mesmas se desprendessem de concepções avaliativas antigas, de sorte a concebê-lo como sinalizados dos equívocos que estão impedindo a efetivação do processo de ensino e aprendizagem.

Não foi uma tarefa fácil para as professoras Antônia e Alice pensar sobre o erro e serem desafiadas a visualizá-lo de forma diferente do corriqueiro, vislumbrando uma atitude mediadora diante do erro e do acerto a fim de promover a aprendizagem. Primeiro porque as concepções de erro como castigo, punição, algo proibido, foram construídas ao longo dos seus trinta e poucos anos de história de vida. Segundo, com relação ao erro escolar, provavelmente o vivenciaram na Educação Básica como um ato proibido que gerava julgamentos, classificação e exclusão dos que não demonstrassem os padrões de inteligência esperado pela

sociedade. Como profissionais, certamente são avaliadas para identificação de falhas e limitações em sua atuação profissional, dificilmente para avaliarem o quanto já evoluíram rumo a uma atuação melhor. Diante de tudo, é plausível afirmar que mudar pensamentos e comportamentos demanda tempo. Tempo para refletir, tempo para constatar, tempo para dialogar, tempo de experimentar e avaliar os resultados, tempo de estudar, tempo para frequentar formações continuadas que problematizem o erro e concepções sobre ele.

Com certeza, dúvidas, insegurança e equívocos teórico-práticos ainda persistem, conforme relato acima. Esse aspecto indica a necessidade de outros momentos de continuidade do tema, nas futuras formações, a fim de que uma nova concepção de erro seja consolidada, na prática pedagógica, juntamente com estudos sobre como a criança aprende, nessa etapa.

Em síntese, nesta 5ª seção, analisei e discuti resultados desta pesquisa, os quais revelaram as dificuldades enfrentadas pela professoras participantes, ao avaliarem suas crianças do Pré I, paralelamente aos resultados da formação-ação que mostraram que as OFC oportunizaram aproximações teórico-práticas das professoras participantes com o tema da avaliação na Educação Infantil, nomeadamente na pré-escola.

É importante lembrar os dois motivos principais em relação à participação das professoras, nas OFC. O primeiro era consolidar uma avaliação da aprendizagem infantil que colaborasse com o desenvolvimento das crianças, sem que houvesse prejuízos para as mesmas. Não conseguiram consolidar, porém, puderam perceber aspectos importantes da avaliação das crianças. O segundo pretendia abordar o emprego dos instrumentos da avaliação de forma adequada. Ainda permaneceram equívocos e contradições, o que aponta para necessidade de maior tempo de formação, melhores condições funcionais para colocar em prática e refletir a respeito de avaliação da aprendizagem na Educação Infantil.

Contudo, diante dos aspectos pontuados nessa análise, emerge uma indagação. Quais são as respostas ao problema que orientou a pesquisa, materializado com a seguinte questão: a formação continuada das professoras pré-escolares pode instrumentalizá-las teórico-metodologicamente, a fim de que proponham indicadores avaliativos para a Educação Infantil que contribuam para o processo de ensino e aprendizagem específico da infância?

A formação continuada pode, com efeito, instrumentalizá-las teórico-metodologicamente. Nesse sentido, é uma grande aliada do aperfeiçoamento profissional das professoras pré-escolares, de sorte a tornar a avaliação uma ação cooperante do processo educacional infantil, desde que:

- A formação continuada seja reconhecida como um direito das professoras da Educação Infantil e, ao mesmo tempo, um dever das suas atribuições profissionais.
- O protagonismo das professoras integre um dos princípios orientadores da formação continuada.
- Os temas de estudo surjam das práticas avaliativas das professoras.
- A metodologia adotada contemple a formação-ação, a fim de que os indicadores avaliativos propostos para a primeira infância tenham validação.
- A formação teórico-metodológica objetive o entendimento teórico-prático sobre a avaliação da aprendizagem na Educação Infantil, contrário à formação continuada que almeja o domínio de técnicas e instrumentos avaliativos.

A partir deste ponto, julgo necessário realizar a síntese dos resultados da pesquisa, com a intenção de verificar se alcancei o objetivo geral de “analisar o entendimento teórico-prático das professoras pré-escolares sobre a avaliação da aprendizagem na Educação Infantil originado da formação continuada”. A análise dos dados obtidos permite as seguintes conclusões do entendimento teórico-prático das professoras sobre a avaliação da aprendizagem:

- Os jogos, as brincadeiras, a fantasia e a imaginação não são capacidade natural das crianças, portanto, são atividades da aprendizagem infantil, podendo ser aliadas do processo de ensino e das práticas avaliativas na Educação Infantil.
- Dar voz e vez para as crianças, com a intenção de ouvir o que elas falam, não contempla efetivamente a sua participação no processo educacional. É necessário que aconteça uma escuta atenta, para que as professoras consigam identificar o que as crianças sabem e o que precisam aprender, acabando com a invisibilidade do pensamento da criança e do desejo e interesses infantis de querer aprender.

- A qualidade profissional na Educação Infantil depende também da aquisição dos conhecimentos científicos tais como: o que avaliação formativa; o que é técnica avaliativa; o que é instrumento de avaliação; quais são as diferenças entre registro de avaliações e relatório de avaliação; o que observar nas crianças; o que é erro, como levar a criança a transformá-lo em aprendizagens, etc., os quais fundamentam as concepções, os discursos e as ações avaliativas realizadas pelas professoras.
- Priorizar os jogos pedagógicos no planejamento escolar negligencia os jogos de faz de conta, necessário igualmente para o desenvolvimento global das crianças.
- A avaliação contínua ocorre pela tomada de providências imediatas, a partir dos resultados da avaliação, a fim de que as aprendizagens das crianças não sejam interrompidas, mas que a sua retomada ocorra num fluxo contínuo.

Os entendimentos possíveis às professoras participantes, até o momento em que as OFC foram concluídas, podem ser demonstrados por algumas de suas atitudes mediante a avaliação da aprendizagem da criança pré-escolar e de sua prática avaliativa:

- Perceberam que faziam uma prática avaliativa com ênfase nas dificuldades e nos comportamentos inadequados das crianças, e que desconsideravam os processos de aprendizagem.
- Concluíram que seus relatórios de avaliação semestral continham concepções disciplinares que não contribuíam com a reflexão sobre o processo de ensino e aprendizagem.
- Reconheceram suas fragilidades teórico-práticas em relação ao registro diário, evidenciada nas incompreensões sobre sua finalidade e forma de utilização.
- Admitiram que adotar como critério de avaliação a prática de comparar as crianças entre si mostra lacunas existentes no conhecimento a respeito das características do desenvolvimento infantil, necessitando de formação continuada para suprir essa falta.
- Notaram que, apesar de defenderem em pensamento e palavras a avaliação mediadora, o que predominava na prática era uma avaliação a qual

desconsiderava as hipóteses das crianças, supervalorizava o erro e não reconhecia os diferentes percursos da aprendizagem infantil.

- Ressaltaram que orientações, diretrizes e normatizações acerca da avaliação da aprendizagem não são suficientes para promover o entendimento teórico-prático sobre o objetivo da avaliação na infância. Na verdade, reforçam a concepção de uma avaliação técnica e burocrática, que não contribui com o processo educacional das crianças.
- Apesar de ainda não adotarem o registro diário, durante a OFC, elas se apropriaram do conceito e compreenderam a sua importância para a prática avaliativa, superando alguns equívocos iniciais. No entanto, ainda precisam se apropriar de algumas estratégias que contribuem com a sua utilização.
- Compreenderam as diferenças existentes entre a técnica de avaliação e o instrumento de avaliação, bem como suas finalidades e características, além de refletirem sobre os critérios necessários para a sua escolha.
- Apontaram que a normatização da avaliação da aprendizagem, na Educação Infantil, pelo sistema de ensino, quando desvinculada da formação continuada, se afasta do real objetivo da avaliação no ensino infantil – contribuir com o desenvolvimento global das crianças.
- Destacaram o valor da formação continuada para a construção de uma Educação Infantil de qualidade, quando constituída como um espaço permanente de reflexão, estudo, planejamento e replanejamento do trabalho pedagógico das professoras.
- Indicaram a relevância da formação continuada, ao proporcionar fundamentos teóricos que colaboram para a reflexão a propósito do trabalho pedagógico das professoras e seu papel presente nas atuais demandas.

A seguir, apresento as considerações finais da pesquisa, na tentativa de alinhar os fios da investigação. Faço-o, com a certeza de que a discussão sobre a avaliação da aprendizagem na Educação Infantil ainda tem um longo caminho a ser percorrido, precisa ainda ser exaustivamente discutida: no ensino, por meio dos cursos de formação inicial e continuada; na pesquisa científica, trazendo contribuições teórico-práticas para atuação das professoras; no trabalho pedagógico, nos diversos espaços em que a avaliação for pauta de ação, reflexão e discussão.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

[...] há algo maior que move a todos que fazem o caminho: o inusitado, a dimensão do sonho, o desejo de superação, a vontade de chegar ao destino almejado. A cada passo, as dificuldades vão se tornando motivos de júbilo. Caminhar por dias inteiros é uma grande conquista e os trechos mais penosos se tornam os mais importantes.
(HOFFMANN, 2005, p. 26).

No Brasil, a realidade do atendimento institucionalizado à infância começa a ser transformada a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei nº 9394/96, ao reconhecer a criança como um cidadão de direitos, dentre os quais o de ter uma educação de qualidade, desde a primeira infância. A LDB 9394/96 torna as creches e pré-escolas em Centros de Educação Infantil, dispõe sobre o conceito de cuidar e educar, em lugar da ideia de cuidado e proteção, e, conseqüentemente, reconhece que o profissional, para desenvolver um trabalho educacional que envolva planejamento, rotina, conteúdo científico e avaliação, é o professor da Educação Infantil.

No entanto, atualmente, a etapa da Educação Infantil vive o desafio de diminuir a distância existente entre a realidade legal e a institucional; de oferecer educação de qualidade à criança até cinco anos; de promover o desenvolvimento integral das crianças, no contexto da Educação Infantil; de preparar professoras com qualidade profissional, desde a sua formação inicial, capazes de planejar o trabalho pedagógico, incluindo nele a avaliação da aprendizagem com característica formativa, além de instituir a formação continuada como um direito das professoras e um dever do sistema de ensino.

Estimulada pela busca das respostas para as inquietações que não permitiram a minha imobilização profissional, e motivada pelo cuidado presente no trabalho e nos estudos, percebi que dificilmente estamos prontos para concluir algo, em definitivo. Tanto a curiosidade que me mobiliza quanto a inquietação que me instiga apontaram para uma única certeza: a de que, durante o percurso da pesquisa, eu me transformei, já não sou mais a mesma pessoa e nem a mesma profissional e pesquisadora. Aprendi muito até o presente momento. O caminho foi árduo, mas gratificante é a chegada, onde me defronto com a tarefa de tecer as considerações ao estudo realizado.

Indagações tangenciaram o percurso da pesquisa. Será que se pode tratar de avaliação de processos e resultados, desde a Educação Infantil? Quais seriam os referenciais teóricos e práticos fundantes da ação avaliativa concretizada pelas professoras? Qual o apoio (teórico/prático) que pode ser oferecido às professoras do nível pré-escolar, pertinente à avaliação da aprendizagem? Como é que essas questões avaliativas são vivenciadas pelas professoras da pré-escola? Nas propostas de formação continuada, são contempladas as políticas e consideradas as crenças e os fazeres das professoras, quanto à avaliação da aprendizagem? Os formadores elaboram modos de avaliar com a colaboração dos participantes da formação continuada ou replicam formas inadequadas aos objetivos da Educação Infantil? A avaliação da aprendizagem na Educação Infantil ainda é utilizada como veredicto para encaminhar a criança para o Ensino Fundamental?

Assim, nesta seção, tenho o desafio de iniciar o arremate dos fios que compuseram a trama das discussões sobre os dados apresentados na pesquisa, conjuntura que expõe a necessidade de recorrer inicialmente ao problema e aos objetivos propostos, respondendo se estes foram alcançados ou não.

Logo, em relação à pergunta-problema da pesquisa “A formação continuada das professoras pré-escolares pode instrumentalizá-las teórico-metodologicamente, a fim de que proponham indicadores avaliativos para a Educação Infantil que contribuam com o processo de ensino e aprendizagem, considerando as especificidades da infância?”, é permitido tecer algumas considerações importantes, o que procuro fazer a seguir.

Com respeito à potencialidade de a formação continuada **instrumentalizar teórico-metodologicamente as professoras pré-escolares** participantes, os resultados obtidos demonstraram que elas puderam iniciar um processo de transformação da avaliação da aprendizagem, na Educação Infantil, com reflexão e inquietação sobre crenças, conceitos e ações pedagógicas.

No contexto dos encontros de formação (OFC), foi possível observar respostas para o aspecto que concerne à capacidade de a formação continuada auxiliar as professoras participantes a **proporem indicadores avaliativos para a Educação Infantil que contribuam com o processo de ensino e aprendizagem, considerando as especificidades da infância**. Sobre isso, destaco como relevantes os seguintes indicadores avaliativos:

- . A avaliação precisa apontar as dificuldades e as aprendizagens das crianças.

- . A observação necessita ser acompanhada pelo registro diário.
- . No relatório de avaliação, é indispensável o percurso realizado pela criança para aprender.
- . É essencial que o planejamento do professor contenha as contribuições da avaliação.
- . resultado da avaliação demanda a retomada do ensino, para que a aprendizagem tenha seu fluxo contínuo.
- . Avaliar a criança para evoluir no seu processo de humanização e não simplesmente promovê-la com destino ao Ensino Fundamental.
- . O erro quando observado pelas crianças é um dos caminhos para que ele seja superado;
- . erro deve ser superado pela aprendizagem e não apenas trocado pelo acerto.
- . No ensino, diagnosticar os conhecimentos iniciais da criança faz com que a aprendizagem tenha mais sentido.
- . A avaliação da aprendizagem também proporciona um *feedback* do trabalho pedagógico das professoras.
- . relatório de avaliação precisa ser construído com base nos registros diários e nas produções das crianças.
- . A avaliação da aprendizagem das crianças aproxima a escola infantil das famílias, quando sua relação é de parceria.

Sobre o alcance do objetivo geral de **“analisar o entendimento teórico-prático das professoras pré-escolares sobre a avaliação da aprendizagem na Educação Infantil originado da formação continuada”**, as professoras revisitaram os conhecimentos adquiridos na formação inicial e puderam refletir aspectos teórico-práticos sobre a avaliação da aprendizagem. Em relação a isso, há que se considerarem alguns resultados, mais visíveis a partir do que os objetivos específicos permitiram conhecer.

Os resultados atinentes ao objetivo específico de **Identificar quais são as concepções teórico-metodológicas das professoras da pré-escola referentes à avaliação da aprendizagem**, ensejam compreender que, no trabalho pedagógico das professoras, suas concepções sobre a avaliação da aprendizagem se expressam através do levantamento das dificuldades das crianças, do preenchimento de uma Ficha de Avaliação Individual semestral, com possíveis

encaminhamentos da criança para a comunidade externa, para resolução de supostos problemas.

Com relação ao objetivo específico de **Conhecer os instrumentos de avaliação e as práticas avaliativas adotadas pelas professoras participantes da pesquisa no decorrer da observação em campo**, identifiquei que os instrumentos de avaliação adotados pelas professoras da faixa pré-escolar, possibilitavam a reflexão/ação de questões que as inquietavam, como: Quais critérios levaram à Gestão da Educação Infantil a escolher o instrumento de avaliação empregado no CMEI ? Quais são os pontos positivos e negativos dos instrumentos adotados? O que os instrumentos têm avaliado? O que é feito com os seus resultados? Como são socializados os resultados com as famílias?

Os momentos de observação em campo também revelaram que as OFC incentivaram as professoras a se utilizarem da observação para avaliar se as crianças compreenderam ou não o que foi ensinado, e se estavam ou não conseguindo realizar as tarefas propostas. No início da OFC, elas relataram que avaliavam as crianças apenas para identificar suas dificuldades, julgar seus comportamentos como adequados ou inadequados e preencher o relatório semestral instituído pela Gestão da Educação Infantil. Esses aspectos sugerem que ações de formação, ao longo do tempo, podem trazer benefícios à prática pedagógica das professoras, diferentemente dos eventos ou cursos esporádicos.

Durante as OFC, perceberam a responsabilidade de adotar instrumentos de avaliação mediadora, o que individualmente não conseguirão, pois, sua prática avaliativa junto às crianças é condicionada pelas orientações oficiais do sistema de ensino ao qual se vinculam. Esse fato exige considerar o valor de os sistemas de ensino adotarem políticas públicas de formação continuada fundamentadas nas urgências formativas das professoras, mas também planejadas criticamente, em função das discussões atuais sobre o atendimento infantil veiculadas nos meios científicos, através da legislação e dos documentos oficiais da área.

A abordagem do erro da criança e dos registros diários, apontada pelas professoras, leva a considerar o papel da formação inicial e continuada como ocasião privilegiada para analisar e superar ideias inadequadas de como a criança pensa e aprende, e sua relação com a avaliação da criança. Ideias inadequadas aqui seriam aquelas que não colaboram com a promoção da aprendizagem e do desenvolvimento humano, em todas suas possibilidades, nessa etapa da Educação

Básica. As propostas de formação continuada surtirão resultados esperados, se forem contínuas, sistemáticas e coletivas, além de respeitarem o tempo necessário para que as apropriações teórico-práticas ocorram.

O trabalho de pesquisa para o alcance do objetivo específico de **Compreender quais eram as dificuldades enfrentadas pelas professoras da pré-escola, ao avaliarem as crianças** revelou que uma das dificuldades iniciais era a concepção teórico-metodológica das professoras pré-escolares, para avaliarem as crianças com pensamentos e práticas muito próximos aos do Ensino Fundamental.

O modo de orientação da avaliação da aprendizagem pela Gestão da Educação Infantil também foi outra dificuldade enfrentada pelas professoras, uma vez que não privilegia as particularidades das crianças, mas, estimulava que as mesmas fossem avaliadas com base em observação e registros. As professoras em exercício não conseguiam contra argumentar de forma fundamentada com a equipe da Gestão da Educação Infantil sobre as incoerências presentes na Ficha Individual de Avaliação, apesar de já refletirem sobre e terem modificado alguns aspectos da sua prática avaliativa.

As professoras ainda sentem dificuldades quanto à socialização dos resultados da avaliação que, ainda se faz com a postura de quem presta conta aos pais do trabalho realizado pelas professoras com os seus filhos, ao invés de discutir com os pais os resultados do processo de aprendizagem de seus filhos.

Em face dessa conjuntura, algumas indicações para possíveis políticas públicas de formação continuada, no sistema de ensino municipal, poderão cooperar com o trabalho pedagógico das professoras envolvidas na consolidação da avaliação mediadora, no contexto da Educação Infantil. Nesse sentido, será imperioso ter oportunidade e apoio para:

- . Apropriar-se de conhecimentos teórico-práticos referentes ao processo de aprendizagem e desenvolvimento infantil, assim como das metodologias que preservam as especificidades infantis e que colaboram com o processo de ensino e com a avaliação na infância.
- . Conhecer quem é a criança, de onde ela vem, o que ela se interessa, o que precisa aprender etc., contribuindo para o seu processo de humanização e, assim, deixando de usar a avaliação para decidir sobre a promoção ou não da criança para o Ensino Fundamental.
- . Eleger a avaliação mediadora para se autoavaliar e ao seu trabalho

pedagógico, de sorte a promover o desenvolvimento integral das crianças.

- . Incluir, na ação avaliativa, a observação individual acompanhada do registro diário, a fim de anotar caminhos que a criança utilizou para aprender, com a consciência de que construção do conhecimento é dinâmica.
- . Adotar instrumentos de avaliação adequados à infância, para que possam ampliar a capacidade de observação das professoras, incorporando na sua prática atitudes como a contemplação e o acolhimento, sem supervalorizar os comportamentos inadequados e as dificuldades.
- . Ultrapassar a mera constatação do erro infantil, reconhecendo-o como parte do processo de aprendizagem e auxiliando a criança a superá-lo.
- . Compreender que a formação continuada não é um favor e nem uma concessão para as professoras, mas um compromisso da gestão pública com a educação e um direito da criança em ter uma escola de qualidade.
- . Protagonizar a formação continuada, incluindo-se na organização e no planejamento dos assuntos a serem tratados e estudados, assumindo uma atitude de corresponsabilidade e uma postura ativa e recíproca com o projeto em execução.
- . Discutir com a comunidade escolar sobre os objetivos, as finalidades e as formas de avaliar, na Educação Infantil.
- . Vários dos pontos acima demandam o envolvimento de diferentes segmentos da Educação, como a participação de todos os profissionais envolvidos na Educação Infantil, para que a criança educação de qualidade pertencente à primeira infância seja uma realidade.

No entanto, durante este trabalho, obtive a certeza de que a aprendizagem profissional nunca se completa, mesmo com a conclusão da formação inicial ou com a inclusão das professoras, no mercado de trabalho, pois os contextos, os conhecimentos, as concepções e os seres humanos se encontram em constante transformação.

Este fato suscita a reflexão de que apesar das múltiplas transformações que a condição de seres humanos nos permite, modificar concepções e práticas avaliativas exige inicialmente olhar as vivências e as experiências pessoais e profissionais que contribuiram para que as professoras da Educação Infantil se constituíssem enquanto avaliadoras educacionais. Alunas da Escola Pública na

década de 80 no século XX, provavelmente vivenciaram como alunas da Educação Básica e Ensino Médio práticas da avaliação escolar que objetivavam verificar e apontar os erros, as dificuldades e os problemas das crianças. Portanto, eram julgadas e classificadas, sem que houvesse o compromisso de promover a aprendizagem esperada, ficando sobre a figura dos alunos a responsabilidade de todo fracasso escolar.

Como alunas da Graduação, provavelmente a realidade não foi muito diferente, principalmente quando o que é dito e ensinado nos cursos de formação profissional para professores sobre a avaliação não é utilizado pelos próprios docentes dos cursos, promovendo um distanciamento entre a teoria e a prática e descrédito por parte das futuras professoras sobre a validade da teoria na atividade de ensino. Consequentemente, o que comumente é visto pelas alunas da Pedagogia na Educação Infantil, no Estágio Curricular obrigatório, são professoras regentes remetendo-se as suas vivências avaliativas enquanto alunas, ao invés de utilizarem a teoria para fundamentar a sua prática na tentativa de tornar a avaliação da aprendizagem na Educação Infantil uma prática educacional que promova o desenvolvimento global das crianças.

Assim, ao desvendar as vivências avaliativas das professoras Antônia e Alice, bem como a identidade profissional pode, inicialmente, compreender e respeitar a forma de pensar, falar e agir de cada uma, com relação à avaliação da aprendizagem. Mas, ao mesmo tempo, identificar conhecimentos apropriados por elas durante a atividade de estudo, mas necessários a construção teórico-metodológica referente à avaliação.

Promover a formação continuada para as professoras Antônia e Alice reafirmou a certeza de que todo professor necessita urgentemente se reconhecer como um eterno estudioso que busca atualizar a sua ação educativa.

Diante deste contexto, avaliar a aprendizagem das crianças da primeira infância não pode ser a resenha do ato de julgar, medir ou verificar o que aprenderam ou não. Pressupõe princípios e conceitos capazes de responder às seguintes questões: Que aluno eu quero formar? Que ensino eu quero promover? Que escola eu quero construir? Que sociedade eu quero compor? Com que pessoas eu quero conviver? Que humanidade quero ajudar a edificar?

Ao término desta Tese, concluo que a sua elaboração foi relevante.

As professoras dos cursos de formação inicial poder repensar o papel da

avaliação da aprendizagem no processo de desenvolvimento infantil e analisar qual tem sido a contribuição dos Cursos de Graduação para a prática de uma avaliação mediadora, na Educação Infantil.

As professoras de formação continuada reconhecer os saberes advindos dos contextos de formação, os conhecimentos já construídos pelas professoras da Educação Infantil no exercício da sua profissão, a contextualização-reflexão e ação advindas das necessidades e dificuldades expressas pelas professoras nos momentos de diálogo coletivo e planejamento participativo da formação continuada.

A Gestão Pública optar por instrumentalizar de forma teórico-metodológica suas professoras, por meio da formação continuada.

As professoras pré-escolares obterem a certeza de que o conhecimento é dinâmico e a formação continuada sua aliada, tanto para construir conhecimentos e sentidos para a prática avaliativa como para o trabalho pedagógico na pré-escola.

Da mesma forma, concluo avaliando as minhas aprendizagens, e reconheço que fui completamente afetada pelos vários estudos teóricos realizados ao longo da Tese, pela apropriação de novos conhecimentos no decorrer das disciplinas, na experiência de refletir durante a OFC sobre a avaliação da aprendizagem junto com professoras que já atuam na Pré-escola, nas várias cenas presenciadas na sala do Pré I durante a observação de campo, por cada resposta das professoras Antônia e Alice descritas no questionário inicial, por cada gesto de gratidão das professoras Antônia e Alice, em fim, por cada nova orientação recebida que fizeram com que eu crescesse como pesquisadora. Portanto, já não sou mais a mesma pesquisadora, professora e nem a mesma pessoa.

Levo comigo a certeza de que há ainda um longo caminho a ser percorrido para que a avaliação mediadora seja uma realidade na Educação Infantil, mas, com este estudo, tenho a certeza de que a caminhada já começou.

Assim, com base nas respostas ao problema da pesquisa e aos objetivos propostos, pude formular a Tese com a seguinte proposição: a avaliação da aprendizagem na Educação Infantil ainda é uma atividade educacional em construção, no trabalho pedagógico das professoras pré-escolares, além de pouco discutida nos cursos de formação inicial, colaborando com a manutenção de equívocos teórico-metodológicos, sendo urgente, para a mudança dessa configuração, a institucionalização de políticas públicas de formação continuada às quais instrumentalizam as professoras para a consolidação de uma avaliação

mediadora, uma vez que esta respeita as especificidades da infância e promove um processo educacional de qualidade, ofertado a criança.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, K. F.; ROCHA, M. L. Práticas Universitárias e a Formação Sócio-política. **Anuário do Laboratório de Subjetividade e Política**, Rio de Janeiro, n. 3-4, p. 87-102, 1997.
- ALMADA, F. de A. C. de. **A formação do professor de educação infantil no curso de pedagogia de um centro universitário**: uma análise a partir da teoria histórico-cultural. 2011. 171 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília.
- ALMEIDA, Renata Proveti Weffort. **Formação da criança**: um estudo sobre a avaliação na educação infantil. 2014. 176 f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2014.
- ALVES, F. T. **O processo de avaliação das crianças no contexto da educação infantil**. 2011. 346 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.
- ANDRÉ, M. E. D. A. de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papyrus, 1995. (Série Prática Pedagógica).
- ANGOTTI, M. **Educação Infantil**: da condição de direito à condição de qualidade no atendimento. Campinas: Alínea, 2009.
- _____. **Educação infantil**: para que, para quem e por quê? São Paulo: Alínea, 2010.
- AQUINO, J. G. (Org.). **Erro e fracasso na escola**: alternativas teóricas e práticas. 4. ed. São Paulo: Summus, 1997. (Coleção "Na escola").
- ARANHA, M. L. A. **História da Educação e da Pedagogia** - Geral e Brasil. 3. ed. rev. ampl. São Paulo: Moderna, 2006.
- ARCE, A.; MARTINS, L. M. (Org.). **Quem tem medo de ensinar na educação infantil?** Em defesa do ato de ensinar. Campinas: Alínea, 2007.
- ASSIS, O. Z. M. (1994). **O jogo simbólico na teoria de Piaget**. Pro-Posições, 5(1), 99 -108.
- AZEVEDO, H. H. O. de. **Educação Infantil e formação de professores**: para além da separação cuidar-educar. São Paulo: UNESP, 2013.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BARROS, A. J. P; LEHFELD, N. A. S. **Projeto de pesquisa**: propostas metodológicas. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1990.

BARROS, B. C. de. **Ser professora iniciante na educação infantil**: aprendizagens e desenvolvimento profissional em contexto de enfrentamentos e superações de dilemas. 2015. 159 f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) - Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara.

BRANDÃO, I. C. de J. Uma análise das produções acadêmicas apresentadas na Anped e no Grupecí sobre o Proinfantil. In: CONGRESSO NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES, 3., CONGRESSO ESTADUAL PAULISTA SOBRE FORMAÇÃO DE EDUCADORES: POR UMA REVOLUÇÃO NO CAMPO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES, 13., 2016. **Anais...** São Paulo: UNESP/Prograd, 2016.

BRASIL. Câmara de Educação Básica. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: CEB, CNE, 2009.

_____. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf>. Acesso em: 13 abr. 2018.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

_____. Estatuto da Criança e do Adolescente. Lei nº 8.069, de 13 de junho de 1990. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF: Senado Federal, 16 jul. 1990.

_____. Ministério da Educação e Cultura. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Dispõe sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: MEC, 1961.

_____. Ministério da Educação e Cultura. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 5.692, de 20 de dezembro de 1971. Dispõe sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: MEC, 1971.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Conselho Nacional da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Parecer CEB, nº 022/98, aprovado em 17 de dezembro de 1999.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Política Nacional de Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC/SEF/COEDI, 1994.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998a.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Departamento de Política da Educação Fundamental. Coordenação-Geral de Educação Infantil. **Subsídios para o credenciamento e funcionamento de instituições de Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC/SEF/DPE/COEDI, 1998b.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Básica. **Política Nacional de Educação Infantil**: pelo direito das crianças de zero a seis anos à Educação. Brasília, DF: MEC/SEB, 2006.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017**. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79631-rcp002-17-pdf&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 22 jun. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Dispõe sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: MEC, 1996.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Conselho Nacional da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

_____. Plano Nacional de Educação (PNE) 2001 - 2010. Lei nº 10.172, de janeiro de 2001. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/L10172.htm>. Acesso em: 02 ago. 2017.

_____. **Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024**. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014.

_____. **Plano Nacional Pela Primeira Infância 2011 - 2022**. Brasília, DF: Rede Nacional Primeira Infância, 2010.

_____. **Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil (PROINFANTIL)**. Disponível em: <<http://proinfantil.mec.gov.br/apresentacao.htm>>. Acesso em: 13 abr. 2018.

CAMPOS, M. M. A mulher, a criança e seus direitos. **Cadernos de Pesquisa**, Fundação Carlos Chagas, São Paulo, n. 106, p. 117-127, 1999.

_____. **Consulta sobre qualidade da educação infantil**: relatório técnico final. São Paulo: FCC/DPE, 2006.

_____. **Consulta sobre qualidade da educação na escola**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2002.

CAMPOS, M. M. et al. A gestão da Educação Infantil no Brasil. **Estudos e Pesquisas Educacionais**, [S.l.], v. 3, p. 29-102, 2012.

CAMPOS, M. M.; ESPÓSITO, Y. L.; GIMENES, N. A. S. A Meta 1 do Plano Nacional de Educação. Observando o presente de olho no futuro. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 8, p. 329-352, 2014.

CAMPOS, M. M.; RIBEIRO, B. **Autoavaliação institucional participativa em unidades de educação infantil da rede municipal de São Paulo**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2016.

CAMPOS, M. M.; ROSEMBERG, F. **Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças**. Brasília: MEC, 2009.

CARDOSO, Juliana Guerreiro Lichy. **A documentação pedagógica e o trabalho com bebês**: estudo de caso em uma creche universitária. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014. Disponível em: <doi:10.11606/D.48.2014.tde-25092014-155918>. Acesso em: 23 dez. 2018.

CARVALHO, E. M. G. **Educação Infantil**. Bahia: EDUESC, 2003.

CARRA TUSCHI, A. P. **A participação das famílias no processo de avaliação institucional participativa na educação infantil**. 2014. 327 f. Dissertação (Mestrado) Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação, Campinas, SP.

CASTILHO, V. M. R. **Avaliação**: Concepções teóricas e práticas no cotidiano da Educação Infantil e suas implicações. 2016. 240 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente.

CERISARA, A. B. **A Construção da Identidade das Profissionais de Educação Infantil: entre o feminino e o profissional**. 1996. 186 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo.

_____. Educar e Cuidar; por onde anda a Educação Infantil? **Perspectiva**, Florianópolis, v. 17, n. especial, p. 11-21, jul./dez. 1999.

_____. O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil no contexto das reformas. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 326-345, set. 2002. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 06 maio 2017.

CESTARI, M. L. **Do temor ao erro, à estagnação avaliativa**. 2012. 43 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2012.

COLASANTO, C. A. **Sob o olhar infantil: a participação da criança na avaliação escolar**. In: ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUDESTE, 10., 2011, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: ANPED, 2011. p. 1-453.

COLASANTO, C. A. **Avaliação na educação infantil: a participação da criança**. 2014. 3207 f. Tese de Doutorado em Educação: currículo. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2014.

CORSINO, P. **Educação Infantil: cotidiano e políticas**. Campinas: Autores Associados, 2009.

_____. Leitura e escrita na educação infantil: entre palavras. Imagens e histórias o lugar do seu jeito criança. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 15., 2010, Belo Horizonte. **Anais...** Belo Horizonte: UFMG, 2010. p. 2-14.

DAL COLETO, Andrea Patapoff. **Percursos para a construção de indicadores da qualidade da educação infantil**. 2014. 432 p. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP.

DEPRESBITERIS, L. **Concepções Atuais de Educação Profissional**. São Paulo: Senai Dn, 2001.

_____. **O desafio da avaliação da aprendizagem: dos fundamentos a uma proposta inovadora**. São Paulo: EPU, 1989.

DIAS SOBRINHO, J. **Avaliação: políticas e reformas da Educação Superior**. São Paulo: Cortez, 2003.

DIDONET, V. **A educação de zero a seis anos: a integração entre o cuidar e o educar**. Disponível em: <<http://www.ensinofernandomota.hpg.ig.com.br/textos.htm>>.

DIDONET, V. Avaliação na e da Educação Infantil. In: GUIMARÃES, C. M.; CARDONA, M. J.; OLIVEIRA, D. R. de. **Fundamentos e Práticas da Avaliação na Educação Infantil**. Porto Alegre: Mediação, 2014. p. 339-355.

_____. **Educação Infantil: Subsídios para construção de uma sistemática de avaliação**. Documento produzido pelo Grupo de Trabalho instituído pela Portaria nº 1.147/2011, do Ministério da Educação. Brasília, out. 2012.

_____. Não há educação sem cuidado. **Revista Pátio Educação Infantil**, Porto Alegre, ano 1, n. 1, p. 8, abr./jul. 2003.

ELKONIN, D. B. **Psicologia Do Jogo**. Trad. Álvaro Cabral. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

ESTEBAN, M. T. (Org.). **Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos**. 5. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

ESTEBAN, M. T. **O Que Sabe Quem Erra? Reflexões sobre avaliação e fracasso escolar**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

ESTEBAN, M. T.; SILVA, J. F.; HOFFMANN, J. (Org.). **Práticas avaliativas e aprendizagens significativas em diferentes áreas do currículo**. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2004.

ESTEBAN, M. T.; ZACCUR, E. A pesquisa como eixo da formação docente. In: _____. (Org.). **Professora-pesquisadora**: uma práxis em construção. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 15-31.

FACCI, M. G. D. **Valorização do trabalho do professor?**: um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigoskiana. Campinas: Autores Associados, 2004.

FARIA, A. L. G. (Org.). **O coletivo infantil em creches e pré-escolas**: falares e saberes. São Paulo: Cortez, 2007.

FARIAS, V. L. B. de; DIAS, F. R. T. de S. **Currículo na educação infantil**: diálogo com os demais elementos da proposta pedagógica. 2. ed. São Paulo: Scipione, 2009.

FERNANDES, D. **Avaliar para Aprender**. Fundamentos, Práticas e Políticas. São Paulo: UNESP, 2009.

_____. Por uma teoria da avaliação formativa. **Revista Portuguesa de Educação**, Universidade do Minho, v. 19, n. 2, p. 21-50, 2006.

FERREIRA, L. A. M.; GARMS, G. M. Z. Educação infantil e a família: perspectiva jurídica desta relação na garantia do direito à educação. **RBPAAE**, Goiás, v. 25, n. 3, p. 545-561, set./dez. 2009.

FERREIRA, M. C. R. (Org.). **Os fazeres na educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2000.

FREIRE, M. **Primavera Madalena**. Porto Alegre: Prefeitura Municipal, Secretaria de Educação, Divisão de Educação Escolar, 1989. (mimeo).

FREIRE, P. **Educação Como Prática Da Liberdade**. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

FURTADO, A. P. A. **Avaliação na educação infantil**: as práticas avaliativas em creches e pré-escolas municipais de fortaleza na perspectiva das professoras. 2016. 179 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza.

GANDINI, L.; GOLDBERGER, J. Duas reflexões sobre documentação. In: GANDINI, L.; EDWARDS, C. **Bambini**: a abordagem italiana à Educação Infantil. Porto Alegre: Artmed, 2002. p. 150-169.

GATTI, B. A. A formação dos docentes: o confronto necessário professor x academia. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 81, p. 70-74, maio 1992.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. S. **Professores do Brasil**: impasses e desafios. Brasília: UNESCO, 2009.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GODOI, E. G. **Avaliação na Educação Infantil**: um encontro com a realidade. Porto Alegre: Mediação, 2004.

_____. **Educação infantil**: Avaliação escolar antecipada? 2000. 186 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. SP.

GODOI, E. G. **Avaliação na creche: O caso dos espaços educativos não-escolares**. 2006. 235 f. Tese (Doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. SP.

HADJI, C. **A avaliação desmistificada**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

HAYDT, R. C. **Avaliação do processo ensino-aprendizagem**. 6. ed. São Paulo: Ática, 2004.

_____. **Curso de Didática Geral**. 7. ed. São Paulo: Ática, 2000.

HOFFMANN, J. M. L. **Avaliar para promover**: as setas do caminho. Porto Alegre: Mediação, 2001.

_____. **Avaliação e Educação Infantil**: um olhar sensível e reflexivo sobre a criança. 20. ed. Porto Alegre: Mediação, 2015.

_____. **Avaliação Mediadora**: uma prática em construção da pré-escola a universidade. Porto Alegre: Mediação, 2009.

_____. **Avaliação Mediadora**: uma prática em construção da pré-escola a universidade. 7. ed. Porto Alegre: Educação e Realidade, 1993.

_____. **Avaliação na Pré-Escola**: um olhar sensível e reflexivo sobre a criança. 11. ed. Porto Alegre: Mediação, 2004.

_____. **Avaliação na Pré-Escola**: um olhar sensível e reflexivo sobre a criança. Porto Alegre: Mediação, 1996.

_____. **Avaliação**: mito e desafio - uma perspectiva construtivista. Porto Alegre: Mediação, 1991.

_____. **Avaliar para promover as setas do caminho**. 15. ed. Porto Alegre: Mediação, 2014.

_____. **Avaliar**: respeitar primeiro, educar depois. 4. ed. Porto Alegre: Mediação, 2013.

_____. **O Jogo do Contrário em Avaliação**. Porto Alegre: Mediação, 2005.

IMBERNÓN, F. **Formação Continuada de Professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

IMBERNÓN, F. **Formação Docente e Profissional: formar-se para a mudança e a incerteza.** Trad. Silvana Cobucci Leite. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. **Formação Permanente do Professorado: Novas Tendências.** São Paulo: Cortez, 2009.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Censo Escolar 2016** - Notas Estatísticas. Brasília - DF, fev. 2017. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/fevereiro-2017-pdf/59931-app-censo-escolar-da-educacao-basica-2016-pdf-1/file>>. Acesso em: 25 set. 2018.

JOÃO, J. da S. **Educação infantil para além do discurso da qualidade: sentidos e significações da educação infantil para famílias professores e crianças.** 2007. 123 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

KIEHN, M. H. K. de A. **A Educação Infantil nos currículos de formação de professores no Brasil.** 2007. 153 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

KISHIMOTO, T. M. Encontros e desencontros na formação dos profissionais de Educação Infantil. In: MACHADO, M. L. de A. **Encontros e Desencontros em Educação Infantil.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005. p. 23-37.

_____. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação.** São Paulo: Cortez, 1999.

_____. **Jogos infantis: o jogo, a criança e a educação.** Rio de Janeiro: Vozes, 1993.

_____. **O brincar e suas teorias.** São Paulo: Pioneira, 1988.

_____. **O jogo e a educação infantil.** 6. ed. São Paulo: Cengage Learning, 2011. v. 1.

KISHIMOTO, T. M.; PINAZZA, M. A. Froebel: uma pedagogia do brincar para infância. In: OLIVEIRA FORMOSINHO, J.; KISHIMOTO, T. M.; PINAZZA, M. A. (Org.). **Pedagogia(s) da infância: dialogando com o passado construindo o futuro.** Porto Alegre: Artmed, 2007. p. 88-97.

KRAMER, S. **A política do pré-escolar no Brasil.** Rio de Janeiro: Achiamé, 1985.

_____. **A Política do Pré-Escolar no Brasil: a arte do disfarce.** São Paulo: Cortez, 2000.

_____. **Com A Pré-Escola Nas Mãos: uma alternativa curricular para a Educação Infantil.** 14. ed. São Paulo: Ática, 2006.

_____. **Profissionais de Educação Infantil: Gestão e formação.** São Paulo: Bernardi, 2005.

KRAMER, S.; BAZILIO, Luiz Cavalieri. **Infância, Educação e Direitos Humanos**. São Paulo: Cortez, 2003. v. 1.

KUHLMANN JÚNIOR, M. Educação Infantil e Currículo. In: FARIA, A. L. G. de; PALHARES, M. S. (Org.). **Educação infantil pós-LDB: rumos e desafios**. Campinas: Autores Associados, 1999. p. 51-65.

_____. **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica**. Porto Alegre: Mediação, 1998.

_____. **Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica**. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2001.

_____. Instituições pré-escolares assistencialistas no Brasil (1899-1922). **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 78, p. 17-26, ago. 1991.

_____. O jardim de infância e a educação das crianças pobres: final do século XIX início do século XX. In: MONARCHA, C. **Educação da infância brasileira 1875 – 1983**. São Paulo: Autores Associados, 2001. p. 3-30.

LA BANCA, J. M. R. **O professor de educação Infantil: uma concepção de docência na produção acadêmica**. 2014. 195 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

LAVILLE, C.; DIONNE, G. A construção do saber. **Manual de Metodologia da Pesquisa em Ciências Humanas**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

LIBÂNEO, J. C. **Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos**. São Paulo: Loyola, 1989.

_____. **Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos**. São Paulo: Loyola, 1985.

_____. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

LIBÂNEO, J. C. **Fundamentos teóricos e práticos do trabalho docente: estudo introdutório sobre pedagogia e didática**. 1990. 506 f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

_____. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 5. ed. rev. ampl. Goiânia: Alternativa, 2004.

LIMA, J. M. **O jogo como recurso pedagógico no contexto educacional**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2008.

LOIOLA, L. J. S. L. Contribuições da pesquisa colaborativa e do saber prático contextualizados para uma proposta de formação continuada de professores de Educação Infantil. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 28., 2005, Caxambu. **Anais...** Local: editora, 2005. p. 1-16.

LOPES, A. C. T. **Educação Infantil e registro de práticas**. São Paulo: Cortez, 2009.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da Aprendizagem Escolar: estudos e proposições**. São Paulo: Cortez, 1995.

_____. **Avaliação da Aprendizagem Escolar: estudos e proposições**. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. **Avaliação da Aprendizagem na Escola: reelaborando conceitos e recriando a prática**. 2. ed. Salvador: Malabares Comunicação e Eventos, 2005.

_____. **Avaliação da Aprendizagem: Componente do Ato Pedagógico**. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. **Filosofia da Educação**. São Paulo: Cortez, 1994.

_____. **Prática docente e avaliação**. Rio de Janeiro: Associação Brasileira de Tecnologia Educacional, 1990.

_____. **Avaliação da aprendizagem escolar**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

LUCKESI, C. C.; SILVA, E. S. P. **Introdução à Filosofia: aprendendo a pensar**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MACEDO, L. M. **Método Clínico e Piaget e a Avaliação Escolar**. São Paulo: FDE, 1991. (mimeo).

MACHADO, M. L. de A. (Org.). **Encontros e desencontros em Educação Infantil**. São Paulo: Cortez, 2002.

MACHADO, M. L. de A. **A Pré-escola é não é escola: a busca de um caminho**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991.

MAISTRO, M. A. **As relações creche-famílias: um estudo de caso**. 2017. 196 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

MAGALHÃES, Giselle Modé. **Análise da atividade-guia da criança na Primeira Infância: contribuições da Psicologia Histórico Cultural para a avaliação do desenvolvimento infantil dentro de instituições de ensino**. 2010. 253 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) — Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Faculdade de Ciências e Letras (Campus Araraquara).

MALAGUZZI, L. História, ideias e filosofia básica. In: EDWARDS, C. et al. **As Cem Linguagens da Criança** – a abordagem de Reggio Emília na Educação da Primeira Infância. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999. p. 59-104.

MARCO, M. T. de. **Percepções de professoras de escolas públicas de educação infantil acerca de sua formação e prática educativa**: o caso de Medianeira/PR. 2014. 126 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília.

MARQUES, Amanda Cristina Teagno Lopes. **A construção de práticas de registro e documentação no cotidiano do trabalho pedagógico da educação infantil**. 2011. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011. Disponível em: <doi:10.11606/T.48.2011.tde-07042011-141501>. Acesso em: 23 dez. 2018.

MARTINS, L. M. M.; DUARTE, N. (Org.). **Formação de professores**: limites contemporâneos e alternativas necessárias. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

MELCHIOR, M. C. **Avaliação Pedagógica**: função e necessidade. 2. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1999.

MELLO, S. A. **O processo de aquisição da escrita na Educação infantil**: contribuições de Vygotsky. In: FARIA DE, A. L. G.; MELLO, S. A. *Linguagens Infantis: outras formas de leituras*. Campinas, SP: Autores Associados, 2009. Cap.3, p. 21 – 36.

MENDONÇA, C. N. **A documentação pedagógica como processo de investigação e reflexão na Educação Infantil**. 2009. 135 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília.

MORIN, E. **O Método V**: A humanidade da humanidade. 3. ed. Porto Alegre: Sulina, 2005.

MOSCHETO, M. D; CHIQUITO, R. S. **Projeto Marista para a Educação Infantil**. São Paulo: CEMEP, 2007. (Currículo em Movimento, v. 2).

NÓVOA, A. (Org.). **Formação de Professores e profissão docente**. Os professores e a sua formação. Lisboa, Portugal: Dom Quixote, 1995.

NUNES, M. F. R.; CORSINO, P.; DIDONET, V. **Educação infantil no Brasil**: primeira etapa da educação básica. Brasília: UNESCO, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Fundação Orsa, 2011.

OLIVEIRA, D. R. de. **Avaliação na creche**: subsídios teórico-práticos a partir da análise de documentos do MEC (2000-2015). 2017. 201 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. (Org.). **Formação em contexto: uma estratégia de integração.** São Paulo: Thomson, 2002.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; PINAZZA, M. A.; KISHIMOTO, T. M. **Pedagogia(s) da infância: Dialogando com o passado construindo o futuro.** Porto Alegre: Artmed, 2007.

OLIVEIRA, Z. M. R. de. **Educação Infantil - Muitos Olhares.** São Paulo: Cortez, 2016.

_____. **A criança e seu desenvolvimento.** São Paulo: Cortez, 2000.

_____. A universidade na formação dos profissionais da educação infantil. In: BRASIL. **Por uma Política de Formação do Profissional de Educação Infantil.** Brasília: MEC, SEF, COEDI, 1994. p. 64-68.

_____. **Creches: Crianças, faz de conta & cia.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1992.

_____. **Educação infantil: fundamentos e métodos.** São Paulo: Cortez, 2005.

_____. **Educação Infantil: Fundamentos e Métodos.** 7. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

OSTETTO, L. E. (Org.). **Encontros e Encantamentos na Educação Infantil.** São Paulo: Papirus, 2008.

PARREIRA, L. A. **Famílias e Educação: Parceiras?** 2013. 167 f. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) - Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Estadual Paulista, Franca.

PERRENOUD, P. **Avaliação da Excelência à Regulação das Aprendizagem Entre Duas Lógica.** Porto Alegre: Artmed, 1999.

PIFFER, C. C. G. **A complementaridade creche-família: retratos de uma creche pública municipal.** 2017. 210 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente.

PIT PAZ, S. J. **A avaliação na educação infantil: análise da produção acadêmica brasileira presente nas reuniões anuais da ANPEd entre 1993 e 2003.** 2005. 133 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

PIRAGIBE, Valentina. **Formação continuada em Educação Física para Professores de Educação Infantil: a técnica do diário de aula.** 2006. 156 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Escola de Educação Física e Esporte, Universidade de São Paulo, São Paulo.

PORTUGAL. Conselho Científico Pedagógico da Formação Contínua. **Contributo para a consolidação da formação continuada centrada nas práticas profissionais.** Porto: Porto, 1999.

POPP, Bárbara. **Qualidade da educação infantil: é possível medi-la?**. 2015. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015. doi:10.11606/T.48.2015.tde-27072015-151710. Acesso em: 2018-12-23.

RAMIRES, J. M. S. **A construção do portfólio de avaliação em uma escola municipal de educação infantil de São Paulo: um relato crítico**. 2008. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008. doi:10.11606/T.48.2008.tde-26012009-151516. Acesso em: 2018-12-23.

RAMPAZZO, W. C. T. **Avaliação na educação infantil: limites e possibilidades**. 2009. 145 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de Campinas, São Paulo, 2009.

RIBEIRO, B. Avaliação da educação infantil: subsídios para o debate. In: REDE MARISTA DE SOLIDARIEDADE. **Avaliação “da” e “na” Educação Infantil: significado, conceitos e práticas**. Curitiba: Champagnat, 2015. p. 61-86.

RIBEIRO, Bruna. **A qualidade na educação infantil: uma experiência de autoavaliação em creches da cidade de São Paulo**. 2010. 199 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010.

ROSEMBERG, F. A. Educação formal, mulher e gênero no Brasil contemporâneo. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 515-540, dez. 2001.

_____. Expansão da Educação Infantil e processos de exclusão. **Cadernos de Pesquisa**, Campinas, n. 107, p. 7-40, 1999a.

_____. O estado dos dados para avaliar políticas de Educação Infantil. **Estudos e avaliação educacional**, São Paulo, n. 20, p. 30-55, jul./dez. 1999b.

_____. **Política de atendimento à criança pequena nos países em desenvolvimento**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2002. (Caderno de Pesquisa, v. 115).

ROSINSKI, M. C. R. **Saberes e práticas docentes: repensando a formação continuada em nível de Pós-graduação**. 2004. 220 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria.

SANT'ANA, I. M. **Por que avaliar? Como avaliar? Critérios e instrumentos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

SANTOS FILHO, J. C. dos; GAMBOA, S. S. (Org.). **Pesquisa educacional: quantidade – qualidade**. São Paulo: Cortez, 1995.

SANTOS, E. A. S. dos. **Formação Continuada na Educação Infantil: Avaliação e Expectativas das Profissionais da Rede Municipal de Florianópolis**. 2014. 319 f.

Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

SANTOS, O. J. Esboço para uma Pedagogia da Prática. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, ano 1, n. 1, p. 19-23, dez. 1985.

MORAES, Ricardo Coelho de Moraes. **Avaliação institucional na Educação Infantil de Campinas- SP: experiência de três instituições públicas**. 2014. 318 f. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. SP.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia**. 36. ed. Campinas: Autores Associados, 2003.

_____. **Histórias das ideias pedagógicas no Brasil**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

SCRIVEN, M.S. (1967). **The methodology of evaluation**. In R.E. Stake (ed.) Curriculum evaluation. AERA Monograph Series on Curriculum Evaluation (Vol. 1). Chicago: Rand McNally.

SELLTIZ, C.; WRIGHTSMAN, L. S.; COOK, S. W. **Métodos de pesquisa das relações sociais**. São Paulo: Herder, 1965.

SENA, S. **A dialética entre a intervenção pedagógica no jogo de papéis e o desenvolvimento psíquico da criança contemporânea em idade pré-escolar**. 2018. 199 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente.

SIBILA, M. C. C. **O erro e a avaliação da aprendizagem: concepções de professores**. 2012. 107 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Comunicação e Artes, Universidade Estadual de Londrina, Londrina.

SILVA, A. S. da. **A professora de Educação Infantil e a sua formação Universitária**. 2003. 223 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

SILVA, R. A. G. **A urgência do desenvolvimento da profissionalidade docente dos professores de educação infantil no curso de pedagogia com o apoio de projetos de formação e de supervisão**. 2018. 423 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, São Paulo.

_____. **Formação de professores de educação infantil: perspectivas para projetos de formação e supervisão**. 2011. 296 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

TOMAZ, F.A. O processo de avaliação das crianças no contexto da educação infantil. 2011. 346 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação. Programa de Pós- Graduação em Educação.

TUSCHI, A. P. C. **A participação das famílias no processo de avaliação educacional participativa na Educação Infantil.** 2014. 310 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

TUZZO, S. A. **Os sentidos do Impresso.** Goiânia: Gráfica UFG, 2016.

VASCONCELLOS, C. dos S. **Avaliação Da Aprendizagem:** práticas de mudança – por uma práxis transformadora. São Paulo: Libertad, 1998.

VIANNA, H. M. **Avaliação Educacional:** teoria-planejamento-modelos. São Paulo: IBRASA, 2000.

VIEIRA, E.; VOLQUIND, L. **OFC De Ensino? O Quê? Por Quê? Como?** 4. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2002.

VIGNADO, J. **Desafios da construção de uma proposta de trabalho coletivo docente referenciada pela investigação-ação na formação continuada de professores de educação infantil.** 2007. 246 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

ZIBETTI, M. L. T. **Analisando a prática pedagógica.** Uma experiência de formação de professores na educação infantil. 1999. 224 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo.

APÊNDICE A - ORGANIZAÇÃO DAS OFICINAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA

1ª OFC - Oficina de Formação Continuada

Datas: 29/04/2016

Período: matutino das 08h30min as 12h00min.

Local: Sala de formação localizada na cede da Secretaria Municipal de Educação de Cornélio Procópio.

Objetivo da oficina: Identificar quais são as concepções teórico-metodológicas dos professores da pré-escola referentes à avaliação da aprendizagem, presentes nas respostas de um questionário semiestruturado.

a) 1º Momento: Acolhida

Este momento é caracterizado pelo início da oficina. Utilizado para socializar novidades, convites, curiosidades, bem como, dar recado, ou informações.

No 1º dia a pesquisadora acolherá os participantes, fazendo uma roda de conversa para inicialmente todos se apresentarem. Em seguida explicará o objetivo do projeto de pesquisa e esclarecerá de que forma se dará a participação dos mesmos. Logo após, distribuirá crachás para facilitar a memorização dos nomes e presenteará os professores com um caderno grande de desenho, o qual será utilizado para registro das atividades desenvolvidas em cada Oficina.

b) 2º Momento: Apropriação

O segundo momento é caracterizado pela indissociabilidade da teoria com a prática. Isto sempre ocorrerá a partir do levantamento dos conhecimentos prévios dos professores, seguido da fundamentação teórica necessária a construção de conceitos e de novas ações pedagógicas. As formas de interação podem ser: leituras, discussões, debate de ideias, vídeos etc.

Neste momento os professores responderão um questionário semiestruturado elaborado pelo pesquisador, ao som de uma música suave tornando a atividade e o ambiente mais leve e acolhedor. Depois do questionário os professores serão provocados pelo pesquisador para relatarem suas

experiências pessoais e profissionais com a avaliação. A pergunta que dará início ao “Grupo de discussão” será: **Vocês poderiam falar um pouco sobre a vossa experiência com a avaliação escolar enquanto alunas e agora como professoras?**

c) 3º Momento: Resignificar

O 3º momento é caracterizado pela transformação do conhecimento real pelo ideal. Momento em que os professores manifestam seus entendimentos e aprendizagens.

Neste momento, por meio de atividades simbólicas o professor manifestará qual é a sua concepção de avaliação.

Será disponibilizado ao professor tesoura, cola, e revistas. Ele deverá escolher figuras que representam a avaliação e montar seu mural a ser incluído no caderno de registro.

Análise reflexiva da Oficina

- Compareceram nesta 1º Oficina 5 das 6 Professoras inscritas para a Oficinas de Avaliação na Educação Infantil.
- Durante as apresentações as Professoras se mostraram bem preocupadas com o instrumento de avaliação atualmente adotado pela Secretaria de Educação para avaliar a Educação Infantil.
- Demonstraram já terem uma análise prévia das limitações do instrumento, como da mesma forma, demonstraram terem limitações quanto a sugestões de adequação do mesmo.
- Responderam o questionário inicial de forma sucinta e objetiva.

APÊNDICE B – TAREFA DE CASA: OFICINA DE FORMAÇÃO CONTINUADA

Obs.: Informo que as Tarefas de Casa começaram a ser enviadas para as professoras participantes a partir da 3ª OFC.

Tarefa de Casa: Oficina de Formação Continuada – 3º Encontro



Há um tempo em que é preciso abandonar as roupas usadas, que já tem a forma do nosso corpo, e esquecer os nossos caminhos, que nos levam sempre aos mesmos lugares. É o tempo da travessia: e, se não ousarmos fazê-la, teremos ficado, para sempre, à margem de nós mesmos.
(Fernando Pessoa)

Atividade do Dia

25/05/2016

Queridas Professoras!

No nosso terceiro encontro, iniciaremos o estudo sobre as “**Fichas de Avaliação Individual**” conforme combinado, para tanto, preciso da ajuda de vocês para que:

- a) Tragam no próximo encontro dia 25/05/2016 uma ficha de avaliação individual de um dos seus alunos preenchida por você.
- b) Tragam as anotações dos (registros diários) feitos por você sobre a avaliação dos seus alunos.
- c) Descrevam quais são as dificuldades encontradas por você ao preencher as “Fichas de Avaliação Individual” dos seus alunos.
- d) Descrevam o que você considera desnecessário na “Ficha de Avaliação Individual”, que não faz sentido para você.

Observação:

Cole no seu caderno de pesquisa estas orientações e descreva também o item C e D no seu caderno.

Conto com a participação e a presença de todas.

Marlizete Steinle

APÊNDICE C – ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO



*É preciso sentir a necessidade da experiência, da observação, ou seja, a necessidade de sair de nós próprios para aceder à escola das coisas, se as queremos conhecer e compreender.
(Émile Durkheim)*

a) Dados de Identificação

Local: _____

Professora: _____

Data: _____ - Duração: _____

Turma: _____

1) Apresentação do Campo de Observação:

a) CMEI:

b) Sala de Aula:

2) Impressões do pesquisador: (fotografar o espaço físico também).

a) CMEI:

b) Sala de Aula:

b) Itens da Observação:

1) As atividades propostas são parte de um planejamento prévio?

() SIM

() NÃO

Obs. Anexar uma cópia do planejamento.

a) Descrição da cena	a) Objetivos da observação: <ul style="list-style-type: none"> • Verificar se o professor faz planejamento. • Observar se as atividades estão de acordo com o planejado.
b) Apreciação da cena	c) Esclarecimentos por parte dos participantes da cena

2) As atividades propostas possuem objetivos descritos no planejamento?

- () SIM
() NÃO

a) Descrição da cena	a) Objetivos da observação: Verificar se a metodologia utilizada cumpre com os objetivos propostos.
b) Apreciação da Cena	b) Esclarecimentos por parte dos participantes da cena.

3) Como se dá a participação dos alunos durante as atividades propostas:

- () Participação ativa com tomada de decisões
() Participação apenas física
() Participação verbal com opiniões
() Sem participação
() Outras

a) Descrição da cena	a) Objetivos da observação: Identificar como o professor vê o aluno da Educação Infantil: tabula rasa, incapaz; construtor de suas aprendizagens, ser histórico.
b) Apreciação da Cena	b) Esclarecimentos por parte dos participantes da cena

4) Como ocorre o encaminhamento metodológico das atividades na maioria das vezes:

- () Atividades motoras (de produção)

- () Atividades Lúdicas
 () Atividades de reprodução (cópia do modelo do professor)
 () Atividades de interação (vivências significativas que levam a elaboração).
 () Outras

a) Descrição da cena	a) Objetivos da observação: Analisar se a metodologia proposta faz a mediação entre o ensino, a aprendizagem e a avaliação.
b) Apreciação da Cena	b) Esclarecimentos por parte dos participantes da cena

5) Qual é a postura da professora ao avalia seus alunos durante as atividades:

- () Destaca os progressos do aluno;
 () Compara os progressos ou as dificuldades dos alunos uns com os outros;
 () Cria estereótipos;
 () Aponta apenas as dificuldades do aluno;
 () Leva o aluno a observar seu erro
 () Desafia o aluno a construir suas aprendizagens
 () Faz a mediação de novas possibilidades de aprendizagem.
 () Outras

a) Descrição da cena	a) Objetivos da observação: Identificar qual é a função da avaliação que a professora utiliza (diagnóstica, formativa, classificatória)
b) Apreciação da Cena	b) Esclarecimentos por parte dos participantes da cena

6) A Professora utiliza relatórios diários?

- () SIM
 () NÃO

*Caso a resposta for afirmativa anexar uma cópia do relatório.

a) Descrição da cena	a) Objetivos da observação: <ul style="list-style-type: none"> • Verificar a presença ou não de relatórios. • Compreender como é a dinâmica da
----------------------	--

	sua elaboração.
b) Apreciação da Cena	b) Esclarecimentos por parte dos participantes da cena

7) Qual é a atitude da professora diante do erro do aluno na elaboração das atividades.

a) Descrição da cena	a) Objetivos da observação: <ul style="list-style-type: none"> • Verificar se o professor permite o aluno errar. • Como ele encaminha o erro. • Se ele compreende que o erro é um processo da aprendizagem.
b) Apreciação da Cena	b) Esclarecimentos por parte dos participantes da cena

8) Quais instrumentos de avaliação são utilizados.

*Anexar uma cópia dos mesmos.

a) Descrição da cena	a) Objetivos da observação: <ul style="list-style-type: none"> Levantar se o Prof. utiliza instrumentos; Elencar quais instrumentos; Adquirir uma cópia.
b) Apreciação da Cena	b) Esclarecimentos por parte dos participantes da cena

9) O que a Professor avalia no aluno:

- () Os objetivos do conteúdo ensinado;
- () A metodologia utilizada;
- () O comportamento social dos alunos durante a atividade;
- () Outros

a) Descrição da cena	a) Objetivos da observação: <ul style="list-style-type: none"> • Identificar qual item do planejamento é utilizado para avaliar o aluno. • Verificar qual é o encaminhado dado depois da avaliação.
b) Apreciação da Cena	b) Esclarecimentos por parte dos participantes da cena

10)Quais são os encaminhamentos dados pela Professora após avaliação do aluno em sala de aula.

a) Descrição da cena	a) Objetivos da observação: <p>Identificar qual é a tomada de decisão da professora.</p>
b) Apreciação da Cena	b) Esclarecimentos por parte dos participantes da cena

APÊNDICE D - ROTEIRO DO QUESTIONÁRIO DIAGNÓSTICO

QUESTIONÁRIO DIAGNÓSTICO APLICADO ÀS PROFESSORAS DO PRÉ V – CORNÉLIO PROCÓPIO

Objetivo geral: Levantar conhecimentos prévios sobre a avaliação da aprendizagem com crianças de 5 anos presentes na ação pedagógica do professor Educação Infantil, por meio da análise reflexiva de situações escolares cotidianas.

I - ASPECTO A SER INVESTIGADO: PERFIL DAS PROFESSORAS

1) Dados de Identificação

Nome: _____

Sexo: _____ Idade: _____ Casada: () SIM () NÃO

Tem filhos: () SIM () NÃO Quantos filhos tem: _____

Qual a sua Formação Profissional: () Magistério () Graduação

Possui especialização: () sim () não

Qual: _____

Possui Mestrado: () sim () não

Qual: _____

Possui Doutorado: () sim () não

Qual: _____

Tempo de atuação na Educação Infantil: _____

Escola que trabalha atualmente:

Telefone para contato: _____

E-mail para contato: _____

Diga por que escolheu ser Professora?

Explique por que escolheu ser professora da Educação Infantil?

II – ASPECTO A SER INVESTIGADO: FORMAÇÃO ACADÊMICA E APERFEIÇOAMENTO

Perguntas	Objetivos
<p>1) Participou de cursos de formação continuada envolvendo o tema avaliação? <input type="checkbox"/> SIM <input type="checkbox"/> NÃO</p> <p>a) Quais? _____</p> <p>b) Por quê? _____ _____</p> <p>c) Que contribuições trouxeram? _____ _____</p> <p>2) Caso participou de Cursos de formação continuada de outros temas, escrevam quais foram temas.</p> <p>3) Estudou sobre a avaliação da aprendizagem em seu curso de formação? <input type="checkbox"/> SIM <input type="checkbox"/> NÃO <input type="checkbox"/> Magistério <input type="checkbox"/> Pedagogia</p> <p>4) O que esperava aprender nos Cursos de formação inicial ou de formação continuada sobre a avaliação.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Possui familiaridade teórica com o tema em sua formação inicial. • Busca se aperfeiçoar. • Qual área de preferencia. • Busca conhecimentos ou receitas nos Cursos de formação.

III – ASPECTO A SER INVESTIGADO: CONCEITOS E PRÁTICAS REFERENTES À FORMAÇÃO DOCENTE

Perguntas	Objetivos
<p>1. A professora Joana do Pré V é uma professora muito cuidadosa com seus alunos. Todos os dias após o almoço leva seus alunos para realizarem a higiene pessoal. Preocupada com desperdício do material de higiene, ela mesmo é quem passa a pasta de dente na escova, coloca a água na boca dos alunos para fazerem o bochecho e abre e fecha a torneira da pia. No final da higiene seus alunos estão todos muito bem asseados e não esbanjaram os produtos de higiene pessoal da escola. Analisando esse fato,</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Concepção de criança • Identificar qual concepção de criança o professor tem: tabula rasa; massa moldável, construtor de suas aprendizagens, ou interação.

<p>responda:</p> <p>a) Descreva o que pensa sobre a prática da professora Joana, se concorda, não concorda e por que.</p> <p>b) Descreva como você faria esta atividade com seus alunos e explique o por quê?</p>	
<p>2. A Prof. Laura do Pré V preocupada com o ingresso dos alunos aos seis anos no ensino fundamental, solicitou da sua diretora a adoção de um Livro Didático, pois, tinha a intenção de Alfabetizar seus alunos. Deste modo, todos os dias a Prof. Laura passa o maior tempo da aula trabalhando conteúdos pertencentes a leitura e a escrita. Analisando esse fato, responda:</p> <p>a) Você concorda ou não concorda com a atitude pedagógica da Professora Laura. Justifique sua resposta.</p> <p>b) Descreva como tem trabalhado com esta realidade (o ingresso da criança de 6 anos no ensino fundamental) uma vez que também é professora do Pré V.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Qual concepção de ensino o professor tem: tradicional, tecnicista, construtivista, histórico-cultural. • O que deve ser ensinado na educação infantil? • De que forma deve ser ensinado.
<p>3) João tem cinco anos e é aluno da Professora Márcia. Quando a Prof. Márcia identificou na sua ficha de matrícula que ele era irmão de Paulo e Amanda alunos que já estudaram no CMEI “Estrelinha Dourada” ficou muito preocupada com o seu comportamento, pelo fato do seus irmãos terem um histórico escolar de aluno problema, assim, quando João fazia qualquer peripécia, natural de toda criança a professora Márcia dizia: só podia ser você né João, sendo irmão de quem é! E colocava João de castigo para pensar no tinha feito. Refletindo sobre a postura da Prof. Márcia responda.</p> <p>a) Em sua opinião a Prof. Marcia acredita que a aprendizagem das crianças ocorre de que forma? Explique.</p> <p>b) Dê que forma você acredita que a criança de cinco anos aprende.</p> <p>c) Como deve ser a postura do professor ao trabalhar com as crianças de cinco anos, a fim de contribuir com a sua aprendizagem.</p>	<p>1. O que é aprender?</p> <p>Concepção de aprendizagem: inatista; ambientalista, construtivista, sócio-histórico.</p> <p>Identificar se o professor conhece as diferentes formas de aprendizagem que a criança possui na infância. (IMITAÇÃO, SIMBOLISMO).</p>

IV – ASPECTO A SER INVESTIGADO: CONCEITOS E PRÁTICAS DOCENTES REFERENTES À AVALIAÇÃO

Perguntas	Objetivos
<p>4) No Centro de Educação Infantil Branca de Neve, a professora Claudia utiliza como registro dos resultados da avaliação o parecer descritivo. Como Claudia tem vinte e cinco alunos, resolveu padronizar três tipos de registro, organizando-os da seguinte forma: um registro elaborado para os alunos que aprendem com facilidade; outro elaborado para os alunos que aprendem mais ou menos os conteúdos ensinados e outro registro para os alunos que apresentam poucos progressos acadêmicos. Assim, como Claudia já conhece o desenvolvimento de todos os seus alunos é só escolhe um dos pareceres, colocar o nome do aluno e tudo já está pronto, facilitando muito o seu trabalho e poupando tempo, sem deixar de avaliar seus alunos. Analisando o fato acima responda:</p> <p>a) Em sua opinião, para que serve a avaliação no pensamento da professora Claudia?</p> <p>b) Você considera necessário avaliar os alunos do Pré V? Sim ou Não. Explique a sua resposta.</p> <p>c) Você avalia - sim ou não - seus alunos do Pré V? Explique como você avalia seus alunos?</p>	<p>Concepção de Avaliação</p>
<p>5) Após trabalhar com as atividades do Livro didático a Prof. Laura a fim de demonstrar a coordenadora como o livro contribuiu com a Alfabetização dos seus alunos, realizou algumas atividades avaliativas com os seus mesmo. O curioso é que ela percebeu que apenas três alunos não se interessaram pelas atividades ensinadas e adquiriram pouco conteúdo referente à Alfabetização. Diante deste resultado Laura solicitou à coordenadora que encaminhasse os alunos para avaliação psicológica, pois, acreditava que os eles tinham dificuldade de aprendizagem. Analisando esse fato, responda:</p> <p>a) Em sua opinião para que Prof. Laura utilizou a avaliação?</p> <p>b) O que você faz quando seus alunos erram a atividade solicitada?</p> <p>c) Diante dos resultados de uma avaliação igual a da turma da Prof. Laura, você encaminharia seus alunos para uma avaliação psicológica?</p>	<p style="text-align: center;">Concepção de erro</p> <p>Levantar qual concepção de erro que subsidia a pratica do professor.</p> <p>Relação entre ensinar, aprender, avaliar.</p>

<p>Sim ou não. Por quê?</p> <p>d) O que você faria no lugar da Prof. Laura diante dos resultados da avaliação dos seus alunos.</p> <p>e) Acredita que Existente alguma relação entre avaliação da aprendizagem e desenvolvimento infantil?</p>	
<p>6) Descreva Como é realizada a avaliação da aprendizagem em sua SALA?</p> <p>7) Quais são os instrumentos de avaliação utilizados em sua sala?</p>	
<p>8) Descreva passo a passo como são utilizados os instrumentos?</p>	
<p>9) São realizados registros? () SIM () NÃO</p> <p>10) Descreva passo a passo como são utilizados os registros?</p>	
<p>11) Com qual frequência avalia seus alunos?</p>	
<p>12) O que é feito com os resultados da avaliação?</p>	
<p>13) Cite três dificuldades encontradas para avaliar seus alunos?</p>	
<p>14) Cite três sugestões que possam contribuir para a melhoria do trabalho de avaliação da aprendizagem desenvolvido na escola?</p>	

APÊNDICE E - PLANOS DE AULA

Quadro 4 - Itens do Plano de Aula utilizado pelo pesquisador

Data da Oficina	Objetivo	Proposta formativa do dia
1º Oficina- 29/04/2016	Identificar quais são as concepções teórico-metodológicas dos professores da pré-escola referentes à avaliação da aprendizagem, presentes nas respostas de um questionário semiestruturado.	Acolhida: apresentação das professoras, do pesquisador e da pesquisa. Apropriação: aplicação do questionário diagnóstico e socialização das experiências avaliativas com as crianças. Ressignificar: analogia de uma imagem com a concepção de avaliação.
2º Oficina 13/05/2016	Elencar junto com os professores em ordem de interesse os temas das OFC levantados no questionário inicial para serem estudados e organizados em um quadro demonstrativo.	Acolhida: novidades e socialização das primeiras impressões das OFC. Apropriação: análise das respostas do questionário, agrupadas pelo pesquisador e a indicação das temáticas a serem estudadas, bem como, a sua organização hierárquica. Ressignificar: Reflexão dos motivos que mobilizaram as professoras a escolherem os conteúdos e justificarem a sua escolha.
3º Oficina 25/05/2016	Identificar quais são as concepções teórico-metodológicas dos professores da pré-escola referentes à avaliação da aprendizagem, segunda a análise das suas fichas de avaliação individual.	Acolhida: socialização de fatos pessoais e profissionais. Apropriação: socialização, reflexão e análise do preenchimento da ficha individual da criança preenchida por cada professor. Ressignificar:
4º Oficina 10/06/2016	Analisar a luz da teoria como esta sendo feito os registros da avaliação da aprendizagem das crianças pertencentes ao Pré I.	Acolhida: socialização de fatos pessoais e profissionais. Apropriação: Leitura do texto sobre relatórios de avaliação e discussão sobre o objetivo, dúvidas e inquietações que o texto provocou. Ressignificar: analisar a sua prática a partir do que estudaram sobre o relatório.
5º Oficina 24/06/2016	Compreender a luz da teoria a concepção e utilização de Dossiê e Documentação pedagógica no processo de avaliação na educação infantil.	Acolhida: socialização de fatos pessoais e profissionais. Apropriação: Socialização das resposta da tarefa (compreensão e dúvidas que o texto promoveu). Depois os professores fizeram as perguntas uns para os outros que elaboraram na tarefa e a apropriação de novos saberes foi coletiva. Ressignificar: Os professores foram levados a elencarem pontos positivos e negativos da utilização do dossiê ou da documentação pedagógica em sua sala de aula.
6º Oficina 08/07/2016	Analisar a luz da teoria como esta sendo organizado os registros de avaliação pertencentes as suas turmas.	Acolhida: socialização de fatos pessoais e profissionais. Pareceres descritivos ou relatórios de avaliação?

7º Oficina 29/07/2016	Estudar o desenvolvimento psíquico na infância segundo Vygotsky, e as contribuições de Leontiev e Elkonim.	Acolhida: socialização de fatos pessoais e profissionais. Apropriação: socialização do quadro montado por cada professor apresetando as características da fase da Primeira Infância . Primeiro Grupo - Sistema criança-adulto social (Comunicação emocional direta); Segundo Grupo - Sistema criança-objeto social (Atividade manipulatória-objetal). Ressignificar: os professores foram estimulados a identificarem no dia-dia as características desta fase nas crianças da Educação Infantil e relatarem quais conhecimentos adquiriram com este estudo.
8º Oficina 19/08/2016	Estudar o desenvolvimento psíquico na infância segundo Vygotsky, e as contribuições de Leontiev e Elkonim.	Acolhida: socialização de fatos pessoais e profissionais. Apropriação: socialização do quadro montado por cada professor apresetando as características da fase da Infância . Primeiro Grupo - Sistema criança-adulto social (Jogo de papéis); Segundo Grupo - Sistema criança-objeto social (Atividade de estudo). Ressignificar: descrever e refletir sobre as práticas lúdicas realizadas com as crianças e o quanto os jogos de papéis sociais estão presente na sua rotina escolar.
9º Oficina 02/09/2016	Estudar o desenvolvimento psíquico na infância segundo Vygotsky, e as contribuições de Leontiev e Elkonim.	Acolhida: socialização de fatos pessoais e profissionais. Apropriação: socialização do quadro montado por cada professor apresetando as características da fase da adolescência . Primeiro Grupo - Sistema criança-adulto social (Comunicação íntima social); Segundo Grupo - Sistema criança-objeto social (Atividade profissional/de estudo). Ressignificar: identificar em sua praticas pedagógica situações que promovem a heteronomia infantil e ações que promovem autonomia infantil.
10º Oficina 23/09/2016	Identificar quais foram às aprendizagens obtidas durante as 10 OFC realizadas; Levantar as dificuldades conceituais ainda existentes; Analisar a organização temática construída pelo grupo e elencar as próximas ações. Avaliar a organização e execução das OFC.	Acolhida: socialização de fatos pessoais e profissionais. Apropriação: avaliação por parte das professores das 10 OFC já realizadas, com levantamento de dificuldades; análise dos temas elencados na 2 oficina; identificação de outras temáticas e avaliação da estrutura de estudo proposto. Ressignificar: avaliação da sua prática docente após da 10 OFC realizadas, mudanças e certezas.

11º Oficina 07/10/2016	Identificar concepções e práticas avaliativas sobre a avaliação da aprendizagem na educação infantil.	Acolhida: socialização de fatos pessoais e profissionais. Apropriação: apresentação das ideias principais dos vídeos indicados na tarefa. Apropriação do conceito de avaliação formativa, modalidade, tipos de avaliação e instrumentos utilizados na educação infantil. Ressignificar: Identificar quais saberes estudados estão presentes na sua ação avaliativa com suas crianças.
12º Oficina 21/10/2016	Adquirir conceitos referentes ao Portfólio. Analisar o Portfólio utilizado no CMEI de Cornélio.	Acolhida: socialização de fatos pessoais e profissionais. Apropriação: cada professora apresentou, como construiu o Portfólio referente a avaliação do seu aluno. Levantamos as características de cada um, seu objetivo e sua função. Ressignificar: Comparar as características do seu Portfólio e os seus objetivos com o proposto na teoria.
13º Oficina 04/11/2016	Analisar um Portfólio de um CMEI da cidade de Londrina. Identificar semelhanças e diferenças entre os Portfólios. Construir uma prática adequada.	Acolhida: socialização de fatos pessoais e profissionais. Apropriação: Levantar conceitos, princípios, objetivos, tipos e utilização do Portifólio, bem como, vantagens e desvantagens da sua utilização. Ressignificar: analisar as possibilidades e os impecilios do Portifólio com a sua sala.
14º Oficina 18/11/2016	Analisar a organização e a utilização do Conselho de Classe na Educação Infantil.	Acolhida: socialização de fatos pessoais e profissionais. Apropriação: socializar as fichas utilizadas por elas no Conselho de classe, além de descreverem como ele é realizado; quem participa e qual é o seu objetivo. Em seguida refletiram a luz da teoria. Ressignificar: analisar a validade ou não do Conselho de classe para a Educação Infantil.

Fonte: Dados organizados pela pesquisadora.

Quadro 5 - Itens da observação realizada em Campo

Itens da observação	Itens de referência do Roteiro de Observação em Campo	Aspectos da Observação	Objetivos dos itens observados
1º e 2º Itens	Planejamento diário	Verificar se as atividades realizadas possuíam objetivos; eram significativas para as crianças e coerente com a proposta da aula.	Identificar se as atividades propostas pelo professor faziam parte de um planejamento prévio.
3º Item	Forma de participação da criança nas atividades propostas	Observar se a participação da criança era ativa com exposição de opiniões; apenas com presença física; apenas verbal; sem participação ou alguma outra forma de expressão.	identificar qual concepção de infância estava impressa na participação da criança no processo de ensino e aprendizagem: tábula rasa, massa moldável; construtor de suas aprendizagens, ser sócio histórico.
4º Item	Metodologia utilizada	Identificar o encaminhamento metodológico utilizado pelo professor, constituindo-se por atividades somente motoras; lúdicas; de reprodução ou de interação.	Analisar se a metodologia utilizada favorece a mediação entre o ensino, à aprendizagem e a avaliação.
5º Item	Prática avaliativa	Detectar se o professor destacava os progressos das crianças; comparava uma criança com a outra; criava estereótipos; apontava apenas as dificuldades; levava a criança a observar o seu erro; desafiava a criança a construir suas aprendizagens; fazia mediação promovendo novas possibilidades de aprendizagem ou utilizava outras formas de avaliar.	Identificar qual função avaliativa à professora utilizava nas suas interações (diagnóstica, formativa, somativa).
6º Item	Relatórios Diários	Observar se o professor faz anotações durante as atividades ou posteriormente, sendo estas, referentes às suas observações diárias sobre as aprendizagens e dificuldades das crianças.	Descobrir se o professor utiliza ou não “relatórios diários” referentes à avaliação das crianças, bem como compreender como é a dinâmica da sua elaboração.

7º Item	Concepção de erro	Perceber se o professor permitia o aluno errar; reconhecer como ele encaminha o erro e perceber se o professor compreende e reconhece o erro parte do processo da aprendizagem.	Identificar qual era a atitude da professora diante do erro da criança durante a execução das atividades propostas.
8º Item	Instrumentos de avaliação	Descobrir se o professor utiliza algum instrumento para avaliar as crianças; como utiliza e como divulga seus resultados.	Levantar quais instrumentos eram utilizados pelo professor para avaliar suas crianças e também descrevê-los.
9º Item	Objeto da avaliação	Revelar se o professor avaliava os objetivos do conteúdo ensinado; a metodologia utilizada; o comportamento social das crianças durante as atividades, ou outros.	Identificar qual era o objeto de avaliação presente na prática do professor.
10º Item	Tomada de decisão	Apontar quais eram os encaminhamentos dados pela professora de sala após a avaliação das crianças.	Descrever qual era a tomada de decisão presente na avaliação.

Fonte: Dados organizados pela pesquisadora.

ANEXO A – FICHA OBJETIVA DE AVALIAÇÃO INDIVIDUAL DAS CRIANÇAS

CENTRO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL

Aluno(a): _____

Professoras: _____

Turma: _____

Avaliação Formativa – Portifólio – Educação Infantil

Semestre: _____ Ano: _____

LINGUAGEM ORAL E ESCRITA		ASPECTOS SOCIAIS		AUTONOMIA/ BRINCAR		ASPECTOS ARTÍSTICOS	
Expressão do pensamento	<input type="radio"/>	Liderança	<input type="radio"/>	Vestir-se e despir-se	<input type="radio"/>	Música	<input type="radio"/>
Interpretação	<input type="radio"/>	Respeito pelos outros	<input type="radio"/>	Capricho	<input type="radio"/>	Pintura	<input type="radio"/>
Percepção do todo	<input type="radio"/>	Crítica aos outros	<input type="radio"/>	Uso de lápis e similares	<input type="radio"/>	Modelagem	<input type="radio"/>
Percepção de detalhes	<input type="radio"/>	Reação à crítica	<input type="radio"/>	Recorte / colagem	<input type="radio"/>	Expressão corporal	<input type="radio"/>
Iniciação a leitura (figuras/rótulos)	<input type="radio"/>	Uso de expressões de cortesia	<input type="radio"/>	Brincadeiras	<input type="radio"/>	Motricidade global harmoniosa	<input type="radio"/>
		Obediência	<input type="radio"/>	Uso de banheiro (higiene etc.)	<input type="radio"/>		
		Responsabilidade	<input type="radio"/>				
		Agressividade	<input type="radio"/>				
		Timidez	<input type="radio"/>				
		Carinho	<input type="radio"/>				

<input type="radio"/>	Estou muito bem
<input type="radio"/>	Estou bem
<input type="radio"/>	Estou melhorando

Observações:

ANEXO B – FICHA DE ORIENTAÇÃO PARA ELABORAÇÃO DO CONSELHO DE CLASSE

NOME DA INSTITUIÇÃO

Endereço - Telefone

CONSELHO DE CLASSE DO _____

Semestre: _____

Educadora: _____

Aluno(a): _____

Data de nascimento: ____/____/____.

Turno: () Parcial: () Matutino () Integral () Vespertino

1. Período de adaptação da criança: Citar como está ocorrendo o período de adaptação da criança ao CMEI. Citar se foi necessário utilizar alguma estratégia diferenciada como a presença por um tempo maior dos pais, ou saída antes do tempo, ou a criança levar algum objeto preferido ou brinquedo de casa. É muito importante que essa passagem seja bem feita, porque disto dependerá o vínculo de confiança que a criança estabelecerá com os adultos.

2. Dificuldades detectadas:

Desenvolvimento Físico: Elencar as dificuldades no processo de aprendizagem motoras, se a criança sabe utilizá-la com precisão, respeitando cada faixa etária. Dificuldades quanto ao sono, alimentação, controle dos esfíncteres devem ser citados neste item.

Desenvolvimento Cognitivo e Intelectual: Elencar as dificuldades nesta área tais como: discriminação de cores, forma, tamanhos, quantidades, direções, comprimento, atenção, em relação a conteúdos das disciplinas.

Desenvolvimento Psico-social: Elencar os comportamentos sociais deficientes, respostas incomuns às interações sociais, como dificuldades em cumprir regras, nas relações, insegurança e agressividade.

2.1 Intervenções da professora perante a dificuldade observada: Qual a estratégia adotada pela a educadora a fim de minimizar ou sanar a dificuldade observada?

2.2 Resultados obtidos com a intervenção: Houve algum progresso com a intervenção da educadora? Citar quais.

3. Propostas de ações do CMEI: Quais as ações que coordenação e educadora julgam necessários realizar a fim de auxiliar o desenvolvimento desta criança. Ex: Sugerir aos pais a necessidade de orientação médica (psicólogo, fono, neuro, otorrino entre outros). Realizar uma conversa individual com os responsáveis registrando em ata.

4. Avanços obtidos: É importante e necessário valorizar as conquistas das crianças, portanto citar neste item os avanços obtidos.

Observações: _____

Data: ____/____/____.

Assinatura da professora

Assinatura da coordenadora

Assinatura do responsável

ANEXO C – FICHA SEMESTRAL DO CONSELHO DE CLASSE**CMEI:** _____**TURMA:** _____

Professoras: _____

Aluno(a): _____

Data de nascimento: ____/____/____.

Turno: () Parcial: () Matutino () Integral () Vespertino

Dias letivos: _____ Número de faltas: _____

1. Período de adaptação da criança:

2. Dificuldades detectadas:**2.1 Desenvolvimento Físico:**

2.2 Desenvolvimento Cognitivo e Intelectual:

2.3 Desenvolvimento Psico-social:

3. Intervenções da educadora perante a dificuldade observada:

3.1 Resultados obtidos com a intervenção:

4. Propostas de ações do CMEI:

5. Avanços obtidos:

Observações:

Data: ____/____/____.

Assinatura da educadora

Assinatura da coordenadora

Assinatura do responsável

ANEXO D – DESENVOLVIMENTO GERAL DA TURMA

CMEI: _____

PROFESSORA: _____

1° Semestre: _____

2° Semestre: _____

ANEXO E - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título da Pesquisa: AVALIAR NA PRÉ-ESCOLA: QUE ESTRATÉGIAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA TRARIAM O ENTENDIMENTO TEÓRICO PRÁTICO AO PROFESSOR?

Nome do (a) Pesquisador (a): Marlizete Cristina Bonafini Steinle

Nome do (a) Orientador (a): Célia Maria Guimarães

1. **Natureza da pesquisa:** o sra (sr.) está sendo convidada (o) a participar desta pesquisa que tem como finalidade refletir sobre suas concepções prático-teórica sobre a Avaliação na Educação Infantil
2. **Participantes da pesquisa:** 02 Professores da Educação Infantil do Município de Cornélio Procópio.
3. **Envolvimento na pesquisa:** ao participar deste estudo a sra (sr) permitirá que o (a) pesquisador (a) colete dados necessários a construção de uma tese de Doutorado em Avaliação na Educação Infantil e proponha junto com os professores participante uma avaliação que atenda as necessidades da criança nesta faixa etária.
4. **Sobre as entrevistas:** Será realizado entrevista com as (02) professoras participantes.
5. **Riscos e desconforto:** a participação nesta pesquisa não infringe as normas legais e éticas (*ser exposto a possíveis desconfortos na análise, discussão e divulgação dos dados coletados*). Os procedimentos adotados nesta pesquisa obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução no. 510/16 do Conselho Nacional de Saúde. Nenhum dos procedimentos usados oferece riscos à sua dignidade.
6. **Confidencialidade:** todas as informações coletadas neste estudo são estritamente confidenciais. Somente o (a) pesquisador (a) e seu (sua) orientador (a) (e/ou equipe de pesquisa) terão conhecimento de sua identidade e nos comprometemos a mantê-la em sigilo ao publicar os resultados dessa pesquisa.
7. **Benefícios:** ao participar desta pesquisa a sra (sr.) não terá nenhum benefício direto. Entretanto, esperamos que este estudo traga informações

importantes sobre a Avaliação da aprendizagem na Educação Infantil, de forma que o conhecimento que será construído a partir desta pesquisa possa contribuir com a formação teórico-prática dos professores, onde o pesquisador se compromete a divulgar os resultados obtidos, respeitando-se o sigilo das informações coletadas, conforme previsto no item anterior.

8. **Pagamento:** a sra (sr.) não terá nenhum tipo de despesa para participar desta pesquisa, bem como nada será pago por sua participação.

A sra (sr.) tem liberdade de se recusar a participar e ainda se recusar a continuar participando em qualquer fase da pesquisa, sem qualquer prejuízo para a sra (sr.). Sempre que quiser poderá pedir mais informações sobre a pesquisa através do telefone do (a) pesquisador (a) do projeto e, se necessário através do telefone do Comitê de Ética em Pesquisa.

Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre para participar desta pesquisa. Portanto preencha, por favor, os itens que se seguem: Confiro que recebi uma via deste termo de consentimento, e autorizo a execução do trabalho de pesquisa e a divulgação dos dados obtidos neste estudo.

Obs: Não assine esse termo se ainda tiver dúvida a respeito.

Consentimento Livre e Esclarecido

Tendo em vista os itens acima apresentados, eu, de forma livre e esclarecida, manifesto meu consentimento em participar da pesquisa.

Nome do Participante da Pesquisa

Assinatura do Participante da Pesquisa

Assinatura do Pesquisador

Assinatura do Orientador

Pesquisador: Marлизete Cristina Bonafini Steinle – Fone: 99933297

Orientador: Célia Maria Guimarães – Fone: 00-55-18- 3229 - 5335

Coordenadora do Comitê de Ética em Pesquisa: Profa. Dra. Edna Maria do Carmo

Vice-Coordenadora: Profa. Dra. Andreia Cristiane Silva Wiezzel

Telefone do Comitê: 3229-5315 ou 3229-5526

E-mail cep@fct.unesp.br