



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

VANESSA MARIA REDÍGOLO CASTILHO

**AVALIAÇÃO: CONCEPÇÕES TEÓRICAS E PRÁTICAS NO  
COTIDIANO DA EDUCAÇÃO INFANTIL E SUAS  
IMPLICAÇÕES**

**PRESIDENTE PRUDENTE/SP**  
**SETEMBRO/2016**

VANESSA MARIA REDÍGOLO CASTILHO

**AVALIAÇÃO: CONCEPÇÕES TEÓRICAS E PRÁTICAS NO  
COTIDIANO DA EDUCAÇÃO INFANTIL E SUAS  
IMPLICAÇÕES**

Mestrado da FCT/UNESP – Presidente  
Prudente, da Universidade Estadual Paulista  
“Júlio de Mesquita Filho”

Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Gilza Maria Zauhy  
Garms

**PRESIDENTE PRUDENTE/SP  
SETEMBRO/2016**

## FICHA CATALOGRÁFICA

Castilho, Vanessa Maria Redígolo.

C349a            Avaliação: Concepções teóricas e práticas no cotidiano da Educação Infantil e suas implicações- Presidente Prudente : [s.n], 2016

240f.

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia

Inclui bibliografia

1. Avaliação. 2. Educação Infantil. 3. Aprendizagem I. Garms, Gilza Maria Zauhy. II. Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências e Tecnologia. III. Título



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

Câmpus de Presidente Prudente

CERTIFICADO DE APROVAÇÃO

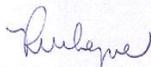
TÍTULO DA DISSERTAÇÃO: AVALIAÇÃO: CONCEPÇÕES TEÓRICAS E PRÁTICAS NO  
COTIDIANO DA EDUCAÇÃO INFANTIL E SUAS IMPLICAÇÕES

AUTORA: VANESSA MARIA REDÍGOLO CASTILHO

ORIENTADORA: GILZA MARIA ZAUHY GARMS

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

Profa. Dra. GILZA MARIA ZAUHY GARMS   
Departamento de Educação / Faculdade de Ciências e Tecnologia de Presidente Prudente

Profa. Dra. RITA MELISSA LEPRE   
Departamento de Educação e Programa de Pós-graduação Docência para a Educação Básica / Faculdade de  
Ciências, Campus de Bauru - Unesp

Profa. Dra. FATIMA APARECIDA DIAS GOMES MARIN   
Departamento de Educação / Faculdade de Ciências e Tecnologia - UNESP/ Campus de Presidente Prudente

Presidente Prudente, 21 de setembro de 2016

## **DEDICATÓRIA**

**Dedico este trabalho com os olhos encharcados em lágrimas, com o coração apertado de saudade e com um grande nó na garganta à memória daquele que sempre teve orgulho de minhas ações, em especial, orgulho dos meus estudos...**

**Aquele que me amou infinitamente e sempre torceu por minhas vitórias...**

**Aquele que se preocupava, quando eu estudava ou trabalhava demais e me aconselhava a descansar, dizendo que havia tempo para tudo...**

**Aquele que ficava desesperado com minhas viagens, principalmente nos dias chuvosos e de trânsito intenso...**

**Aquele que sofreu comigo, quando eu sofria, e sorriu, quando eu sorria...**

**Aquele que infelizmente foi embora repentinamente e não pôde em vida ver a finalização deste trabalho, pois partiu para os braços do Pai Celestial antes da conclusão do mesmo...**

**Aquele que, onde quer que esteja, está me dando forças para seguir na caminhada e não desistir dos meus sonhos acadêmicos, profissionais e familiares...**

**Aquele que me ensinou, acima de tudo, a ser uma pessoa honesta e a ter fé...**

**A você, meu paizinho, querido e amado:**

***José Redígolo***

## AGRADECIMENTOS

*Para a concretização desta conquista, preciso realizar meus profundos agradecimentos a todos os que fizeram e fazem parte da minha vida!*

*Em primeiro lugar, agradeço a Deus, que é o autor da vida e que me proporcionou o entendimento, me dando o dom da sabedoria, para que eu pudesse frequentar esse Mestrado e me aprofundar nas leituras, conciliando uma vida com muitos afazeres.*

*A minha mãe, Maria José, que é uma pessoa extremamente importante na minha vida, sempre me incentivou a prosseguir nos estudos, acreditou em mim, me encorajou e cuidou dos meus filhos, em tantos momentos de ausência.*

*Aos meus amados irmãos José Wagner (in memoriam) e João Vitor (meu lindo).*

*Ao meu sogro, Marcos, e sogra, Maria de Lourdes, que também não pouparam esforços para cuidarem pacientemente dos meus filhos, e me ajudaram prontamente nessa caminhada na busca do saber.*

*Às minhas amadas crianças, Augusto Wagner e Sophia, frutos de um lindo amor. A vocês, que, por inúmeras vezes, queriam ficar comigo e eu não pude dar a atenção devida como eu gostaria. Meus filhos amados e queridos, é por vocês que eu estudo, planejo, sonho e vivo!!! Sem vocês, nada teria sentido!*

*À Secretaria Municipal de Educação de Dracena, que gentilmente me ajudou, sendo solícita em todos os momentos em que precisei.*

*À coordenação e todos funcionários da Escola Municipal de Educação Infantil de Dracena (unidade pesquisada), pela participação fundamental na elaboração da investigação e pela receptividade encontrada em cada dia.*

*A todos os meus alunos (desde a Educação Infantil ao Ensino Superior), que me fazem acreditar na importância da profissão e no brilho do olhar sedento do aprendiz.*

*A todos professores da UNESP, que, durante o caminhar das disciplinas, explanaram seus conhecimentos e se doaram, fazendo parte fundamental no meu aprendizado.*

*Às minhas colegas que conheci buscando o mesmo que eu e se tornaram amigas, vivendo juntamente comigo o desafio deste sonho, em especial as amigas Ariadne Evangelista, Izabel Vieira e Viviane Cacheffo.*

*À minha orientadora, Dr<sup>a</sup> Gilza Zauhy Garms, na qual eu me espelho pelo vasto conhecimento, prontidão, amizade e, sobretudo, sensibilidade na luta pela valorização*

*da Educação Infantil. Agradeço por acreditar no meu trabalho e por partilhar comigo seus nobres ensinamentos.*

*À minha Banca Examinadora, que, com suas sugestões, me proporcionou momentos plenos de conhecimento e reflexão.*

*À minha família e a todos os que contribuíram direta ou indiretamente para a realização desta etapa tão importante na minha carreira profissional.*

*E, por fim, agradeço a meu amado esposo, Thiago Castilho, no qual eu me inspiro na área acadêmica e na vida! Meu querido, que sempre me apoiou e ajudou a acreditar que tudo seria possível!!!!*

*Defino a avaliação da aprendizagem como um ato amoroso no sentido de que a avaliação, por si, é um ato acolhedor, integrativo, inclusivo. Para compreender isso, importa distinguir avaliação de julgamento. O julgamento é um ato que distingue o certo do errado, incluindo o primeiro e excluindo o segundo. A avaliação tem por base acolher uma situação, para, então (e só então), ajuizar a sua qualidade, tendo em vista dar-lhe suporte de mudança, se necessário. A avaliação, como ato diagnóstico, tem por objetivo a inclusão e não a exclusão; a inclusão e não a seleção - que obrigatoriamente conduz à exclusão.*

Cipriano Carlos Luckesi

## RESUMO

A pesquisa intitulada “Avaliação: Concepções teóricas e práticas no cotidiano da Educação Infantil e suas implicações” integra o Programa de Pós-Graduação de Mestrado em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, na linha de pesquisa “Processos formativos, infância e juventude”, e tem como objeto de estudo a avaliação da aprendizagem e desenvolvimento na Educação Infantil. Apresenta como objetivo 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. A fundamentação teórica se baseia em diversos autores nacionais e internacionais que discutem essa temática. A metodologia utilizada neste trabalho apresenta um enfoque qualitativo. Foi realizado um estudo de caso, cujo campo de investigação ocorreu em uma Escola Municipal de Educação Infantil construída no âmbito do Programa Nacional de Reestruturação e Aparentagem da Rede Escolar Pública de Educação Infantil (Proinfância). Os participantes da pesquisa foram a coordenadora pedagógica e quatro professoras que atuam nas turmas do Maternal II, compostas por crianças na faixa etária de 3 anos. Para a coleta de dados, usaram-se como instrumentos a observação estruturada, questionário, relatos dos professores e gestor, documentos, registros escritos e fotográficos, portfólios e toda forma de avaliação adotada pela instituição. Concomitantemente, buscou-se analisar o processo avaliativo explicitado no projeto pedagógico da instituição e nos registros, em contraposição com a prática manifesta. Os resultados alcançados revelam que os conhecimentos teóricos e práticos adquiridos na formação inicial não são suficientes para subsidiar a prática pedagógica no processo de avaliação das crianças que se encontram na Educação Infantil. Em relação à formação continuada dos profissionais, percebeu-se que a mesma tem importância vital para qualificá-los, porém, é necessário que as temáticas discutidas nos cursos se pautem nas necessidades do profissional da educação, através de formações que procurem auxiliar o docente a refletir e a enfrentar as adversidades vivenciadas na prática. A análise dos documentos mostrou que o Projeto Político-Pedagógico e a Proposta Pedagógica precisam destacar a importância da avaliação, explicitando como esta será efetivada e assegurando a participação dos profissionais da escola e da comunidade. Quanto à finalidade da avaliação, os profissionais reconhecem que ela possui especificidades próprias e que deve ser feita tendo-se em vista o desenvolvimento e a aprendizagem da criança. As professoras, ao realizar a avaliação, adotam diversos instrumentos de registros: cadernos de registro diário, portfólio, diário do professor, agenda individual das crianças e outros. Os portfólios são muito bem elaborados, destacando as experiências das crianças e a apreciação das atividades; os registros, por sua vez, apesar de descreverem as atividades, não relatam as particularidades das crianças. As dificuldades enfatizadas pelas professoras no processo avaliativo são oriundas da falta de tempo e dificuldade para elaborar o registro diário, falta de envolvimento de alguns membros das famílias das crianças, quantidade de crianças que dividem a mesma sala, dificuldades em entender o comportamento das crianças etc. No que concerne ao comportamento da criança, é importante que o mesmo seja estudado e refletido com todos os profissionais, assim como as concepções de infância, aspectos do desenvolvimento e evolução da aprendizagem. Observa-se uma interação favorável entre crianças e professores, a qual revela uma relação de afetividade. A instituição

prioriza o contato com as famílias e cria estratégias para que possam acompanhar a evolução das crianças. Verifica-se que as professoras estão buscando o aprendizado e que é preciso que, desde da formação inicial, possam aprender e debater sobre o ato de avaliar, considerando a necessidade de a avaliação ser formativa e mediadora.

Palavras-chave: Avaliação. Educação Infantil. Aprendizagem.

## **ABSTRACT**

The study entitled "Evaluation: theoretical conceptions and practices of early childhood education everyday and its implications" part of the Postgraduate Master's Program in Education of the Faculty of Science and Technology of Universidade Estadual Paulista "Julio de Mesquita Filho", in line search for "formative processes, children and youth," and its object of study the assessment of learning and development in early childhood education. Its objective is to identify and analyze the concepts of evaluation, teacher and coordinator working in the first stage of early childhood education, specifically in the nursery mode, the maternal grouping (03 years), seeking to ascertain whether the purpose of the evaluation process, the developed practices with children, is guided with a view to their development and learning. The theoretical framework is based on several national and international authors who discuss this topic. The methodology used in this study presents a qualitative approach. We conducted a case study, whose field of research took place in a Municipal School of Early Childhood Education built under the National Restructuring and Stereo from Kindergarten Public School Network Program (Proinfância). The participants were the pedagogical coordinator and four teachers who work in classes of Maternal II, composed of children aged 3 years. For data collection were used as instruments structured observation, questionnaire, teachers' reports and manager, documents, written and photographic records, portfolios and all forms of assessment adopted by the institution. Concomitantly, it sought to examine the evaluation process explained in the pedagogical project of the institution and records, in contrast with the practice presented. The achieved results show that the theoretical and practical knowledge acquired in the initial training are not enough to support the pedagogic practice in the evaluation of children who are in kindergarten. Regarding the continuing education of the professionals, it was realized that it is vitally important to qualify them, however, it is necessary that the issues discussed in the courses are guided in the professional needs of education, through training seeking to assist the teacher to reflect and to face the adversities experienced in practice. The analysis of the documents showed that the political-pedagogical project and the Pedagogical need to highlight the importance of evaluation, highlighting how this will be carried out and ensuring the participation of school personnel and community. As for the purpose of evaluation, professionals recognize that it has specific characteristics and must be made in order to develop and the child's learning. The teachers, through the evaluation, adopt various instruments of records: daily log books, portfolio, daily teacher, individual agenda of children and others. The portfolios are very well prepared, highlighting the experiences of children and the assessment of activities; records, in turn, despite describing the activities, do not report the particularities of children. The difficulties emphasized by the teachers in the evaluation process are derived from the lack of time and trouble to prepare the daily log, lack of involvement of some family members of children, number of children who share the same room, difficulties in understanding the behavior of children etc. With regard to the child's behavior, it is important that it be studied and reflected with all professionals, as well as conceptions of childhood, aspects of development and evolution of learning. There has been a positive interaction between children and teachers, which reveals a warm relationship. The institution gives priority to contact with the families and create

strategies so that they can monitor the progress of children. It is found that the teachers are seeking learning and that it is necessary that, from the initial training, to learn and discuss the act of evaluating, considering the need for the assessment is formative and mediator.

Keywords: Evaluation. Child education. Learning.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Agenda diária 1.....	168
Figura 2 – Agenda diária 2 .....	169
Figura 3 – Apreciação do portfólio.....	170
Figura 4 – Cartazes e maquetes.....	186
Figura 5 – Cartazes e portfólios .....	186
Figura 6 – Passeata pelo bairro (1) .....	187
Figura 7 – Passeata pelo bairro (2) .....	187

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Redação da meta de atendimento na Educação Infantil - Brasil, PNE 2001–2011 e PNE 2014–2024. ....	43
Quadro 2 – Pesquisas/ANPEd .....	98
Quadro 3 – Pesquisas/CAPES.....	100
Quadro 4 – Pesquisas/IBICT.....	101
Quadro 5– Pesquisas/GEPA.....	103
Quadro 6 – Distribuição das turmas por faixa etária.....	121
Quadro 7 – Perfil dos participantes.....	122

## **LISTA DE SIGLAS E ABREVIações**

ANPEd - Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação

BAMP - Biblioteca Ana Maria Poppovic

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior

CEE - Conselho Estadual de Educação

CEFAM - Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério

CENPEC - Centro de Estudos e Pesquisas em Educação

DCNEI - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil

ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente

ECAP - Encontro Científico da Alta Paulista

EMEI - Escola Municipal de Educação Infantil

FNDE - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

FUNDAÇÃO ABRINQ - Associação Brasileira de Brinquedos

FUNDEB - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica

FUNDEC - Fundação de Educação e Cultura

FUNDEF - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério

GEPA - Grupo de Estudos e Pesquisa em Avaliação e Organização do Trabalho Pedagógico

GT- Grupo de Trabalho

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IBICT - Instituto Brasileiro de Informação de Ciência e Tecnologia

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

IPEA - Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada

LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases Nacional

MEC - Ministério de Educação e Cultura

PNE - Plano Nacional da Educação

PROINFANCIA - Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil

RCNEI - Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil

RME - Rede Municipal de Ensino

SEB - Secretaria de Educação Básica

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO .....	16
SEÇÃO 1. CONCEPÇÕES DE INFÂNCIA E CRIANÇA E SUAS IMPLICAÇÕES NA CONSTITUIÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL E NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM .....	24
1.2 O caminhar histórico da educação da pequena infância no Brasil .....	33
1.3 Panorama da Educação Infantil no Brasil na atualidade .....	44
1.4 Aprendizagem e desenvolvimento na Educação Infantil .....	48
1.5 A importância da Proposta Pedagógica e do Currículo na Instituição de Educação Infantil56	
SEÇÃO 2. CONCEPÇÕES EPISTEMOLÓGICAS DA AVALIAÇÃO .....	63
2.1 Algumas modalidades da avaliação e suas respectivas características .....	68
2.2 Avaliação na Educação Infantil e suas especificidades.....	73
2.3 Instrumentos utilizados para a realização da avaliação na Educação Infantil.....	79
2.4 Avaliação da Educação Infantil: o que nos revelam os documentos?.....	84
SEÇÃO 3. A AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL: O QUE NOS REVELAM AS PESQUISAS? .....	97
3.1 Primeiro Grupo: Estado do conhecimento sobre avaliação.....	105
3.2 Segundo grupo: Avaliação na Educação Infantil/Práticas avaliativas .....	107
3.3 Terceiro grupo: Instrumentos avaliativos.....	110
3.4 Quais caminhos trilhamos e que resultados alcançamos?.....	114
SEÇÃO 4. CAMINHOS PERCORRIDOS NA PESQUISA E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS .....	116
4.1 Tipo de Pesquisa .....	118
4.1.1 Escolha da instituição pesquisada.....	119
4.2. Escolha dos Participantes .....	121
4.3. Instrumentos utilizados .....	124
4.4. Categorias de análise.....	125
SEÇÃO 5. RESULTADOS DAS ANÁLISES REFERENTES ÀS CONCEPÇÕES TEÓRICAS E PRÁTICAS DA AVALIAÇÃO NO COTIDIANO DA EDUCAÇÃO INFANTIL .....	127
5.1 Formação Inicial e Formação permanente, atributos necessários para a realização da avaliação com crianças pequenas.....	127

5.2 Qual o papel do professor e da avaliação frente ao Planejamento Pedagógico da Instituição? .....	138
5.3 Concepção de avaliação e seus pressupostos na visão dos profissionais .....	147
5.4 Relação dos documentos de registro com o processo de avaliação .....	163
5.5 A avaliação no cotidiano da Educação Infantil.....	171
5.5.1 Percepções sobre o processo avaliativo no cotidiano .....	178
5.5.2 Acolhida da criança e roda de conversa: um momento de interação .....	181
5.5.3 Atividades desenvolvidas com as crianças.....	184
5.5.4 Brincadeiras e socialização.....	188
5.5.5 Alimentação e aprendizado .....	191
CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	195
REFERÊNCIAS .....	202
APÊNDICE .....	216
ANEXOS .....	219

## INTRODUÇÃO

O tema referente a avaliar a criança a partir do seu desenvolvimento, compreendendo a fase do desenvolvimento na qual a mesma se encontra, surgiu no início de minha carreira profissional, quando comecei a lecionar na Educação Infantil, através de um concurso público realizado no município de Dracena, interior de São Paulo.

Na época, eu cursava o quarto ano do Magistério no Centro de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM), na cidade de Tupi Paulista, ou seja, estava findando o curso, quando, em meados de setembro de 1997, fui convocada pela Prefeitura para assumir o concurso de professora na creche e liberada pela direção da escola para tomar posse. Apesar de eu ser muito nova e recentemente ter completado 18 anos, o CEFAM foi fundamental para que eu pudesse relacionar a teoria aprendida no curso e vivenciada nos estágios com a prática.

Era um momento no qual a Educação Infantil estava sendo muito discutida e surgiam muitas indagações sobre a mesma e sobre a formação dos professores. A Lei de Diretrizes e Bases 9.394/1996 havia sido promulgada há apenas um ano, com algumas mudanças na Educação Básica, e enfatizava a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica, tendo como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 6 anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. Naquela época, as crianças frequentavam a creche até os 6 anos e iniciavam o Ensino Fundamental com 7 anos.

Ao lecionar em uma turma de crianças de 5 anos e, posteriormente, em turmas de diversas faixas etárias, logo de início me vieram duas inquietações que permaneceram comigo por longos anos. A primeira delas era associada ao planejamento, pois a Instituição não realizava um planejamento coletivo visando às necessidades das crianças; a segunda inquietação era atrelada a esse planejamento, no qual não era discutido sobre a avaliação do desenvolvimento e aprendizagem das crianças. Assim, o planejamento era feito apenas com um forte caráter burocrático, não tendo como foco principal a ação educativa.

Evidencio que o planejamento não era elaborado em totalidade meramente por falta de conhecimento e não por falta de vontade dos profissionais. A maioria das professoras/educadoras (nomenclatura utilizada na época) e a coordenadora não

possuíam formação adequada e, naquele momento, os cursos de formação continuada ocorriam vagamente sendo voltados para a área da saúde e primeiros socorros.

Ora, eu havia saído de um curso no qual as aulas de regência eram ministradas a partir de um plano, tendo a avaliação como parte integrante do processo, todavia, na prática, tal fato era inexistente. De qualquer forma, entre erros e acertos, pautei minha prática levando em consideração a importância do planejamento e da avaliação.

Depois, a Instituição foi se adequando à legislação e o planejamento começou a ser elaborado tendo um cunho mais voltado para as necessidades da criança, entretanto, a avaliação não era um fator considerado importante, pois predominava a visão tradicional de que avaliar era somente para o Ensino Fundamental.

Trabalhei seis anos como professora e depois atuei como coordenadora na mesma instituição, por três anos. Posteriormente, fui convidada a atuar como Diretora Pedagógica da Educação Infantil na Secretaria de Educação, onde permaneci por seis anos. Considero que esse momento foi muito rico para, juntamente com as professoras, pensarmos em ações voltadas para o desenvolvimento das crianças, criação de metas, mudanças efetivas no planejamento, elaboração de cursos e outros.

Passamos a realizar muitas formações e a frequentar os encontros do Fórum Regional Permanente de Educação da Infância (FORPEDI), na Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Estadual Paulista, campus de Presidente Prudente. Através desses encontros, percebíamos que estávamos caminhando no sentido correto, ou seja, buscando aperfeiçoar e enriquecer a prática educativa.

Concomitantemente ao trabalho, fiz duas graduações (Letras e Pedagogia) e duas especializações (Psicopedagogia e Educação Especial), as quais foram de extrema importância para que eu pudesse aprender novos saberes e introduzi-los na prática pedagógica. Contudo, apenas nos cursos de especialização a “avaliação” foi evidenciada como parte fundamental do processo de ensino-aprendizagem. Não obstante, na graduação, a avaliação ocupou um lugar quase imperceptível.

Posteriormente, comecei a participar do Grupo de Estudo e Pesquisa de Formação de Professores de Educação Infantil (FOPREI), igualmente integrado à Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Estadual Paulista, campus de Presidente Prudente, onde, por meio de discussões e estudos, tive ainda mais a certeza de que muito ainda deveria aprender, discutir e pesquisar sobre o processo avaliativo, para que a criança possa ser vista em todas as suas dimensões.

Entusiasmada com o aprendizado em reflexões inerentes ao Grupo de Pesquisa referenciado e na ânsia de estudar mais sobre a prática avaliativa, resolvi prestar o processo seletivo de Pós-Graduação em nível de Mestrado da Faculdade de Ciências e Tecnologia – UNESP (Campus de Presidente Prudente-SP), no qual tive a honra em ser aprovada e tornar-me orientanda da Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Gilza Maria Zauhy Garms, na linha de pesquisa “Processos Formativos, Infância e Juventude”.

A pesquisa teve como objeto de estudo a avaliação da aprendizagem na Educação Infantil. Partimos do problema: como deve ser a avaliação na Educação Infantil? Juntamente com o problema, tivemos muitas interrogações: como professoras e coordenadora que atuam diretamente com crianças pequenas devem compreender o processo de avaliação? Quais são os instrumentos avaliativos que devem ser utilizados, bem como suas finalidades para a orientação do trabalho educativo? Qual o sentido e importância da avaliação, nessa etapa da Educação?

As discussões nessa instância se evidenciam pelo fato de o processo avaliativo com crianças de pouca idade ser considerado relativamente recente e de haver muitas instituições que adotam a avaliação com o caráter classificatório. Nesse sentido, avaliar crianças na Educação Infantil se tornou pauta de muitas discussões entre professores e gestores, pois avaliar a aprendizagem de crianças de pouca idade requer um cuidado muito significativo e minucioso, haja vista que essas crianças entram na instituição escolar em média aos seis meses de idade e permanecem até três anos, ou até aos cinco anos, quando a instituição oferece também a pré-escola.

De acordo com Oliveira (2012), a avaliação é um assunto novo para muitos professores. Existem muitas concepções de avaliação com olhar excludente e restritivo. Há, por exemplo, avaliações que servem para selecionar perfil para ingresso em algumas instituições, sobretudo as privadas; temos igualmente a avaliação realizada para que a criança avance de uma turma para outra e ainda a avaliação classificatória, baseada na comparação dos comportamentos apresentados pelas crianças. O olhar se torna excludente, porque trabalha com a ideia de pré-requisitos para frequentar a Educação Infantil e na homogeneidade de comportamentos, não levando em conta o potencial que a imersão social na instituição desempenha no desenvolvimento, responsável pela formação da criança.

Elucidamos que a avaliação da aprendizagem e do desenvolvimento na Educação Infantil é extremamente importante e necessária, além de ser atualmente uma exigência legal, determinada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

(LDBEN) nº 9394/96, seção II, art. 31, a qual assegura que a avaliação nessa etapa ocorrerá mediante o acompanhamento e registro do seu desenvolvimento, sem o objetivo de promoção, mesmo para o Ensino Fundamental.

Para realizar a avaliação na Educação Infantil, é preciso compreender a infância como uma fase de descobertas, como já elucidado por Kuhlmann Júnior (2015), isto é, respeitando essas descobertas e as especificidades da fase na qual as crianças se encontram. Não é possível comparar a avaliação que ocorre na Educação Infantil com a do Ensino Fundamental, embora ambas sejam necessárias e importantes.

Destacamos que a avaliação é concebida, prioritariamente, 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, o qual 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, 2009).

Cabe evidenciar que a avaliação na Educação Infantil possui especificidades próprias, de sorte que, para avaliar, é preciso ter um olhar sensível e reflexivo sobre a criança. Avaliar é acompanhar, é estar atento a cada criança, pensando em suas ações e reações, sentido, percebendo seus diferentes jeitos de ser. Portanto, avaliar engloba necessariamente a intervenção pedagógica: não basta apenas observar, todavia, é preciso planejar atividades e práticas pedagógicas, redefinir posturas, reorganizar ambientes, com base no que se observa, completando o ciclo da avaliação que é realizado sobre a ação-reflexão-ação (HOFFMANN, 2015).

Conforme reflete Luckesi (1995), a prática da avaliação escolar estipulou como função do ato de avaliar a classificação e não o diagnóstico, como deveria ser, constitutivamente. O julgamento de valor deveria se dar para tomar uma nova decisão sobre o avaliado e não para classificar o ser humano num padrão definitivamente determinado.

Em suma, acreditamos que a avaliação na Educação Infantil deve ser contínua, e não vista como um momento final do processo. É preciso que a avaliação tenha como foco central a aprendizagem e o desenvolvimento da criança, respeitando sua individualidade e experiências vividas. Não se trata de avaliar a criança, mas seu processo de desenvolvimento e aprendizagem, considerando-a como sujeito ativo que constrói o conhecimento na interação com o meio físico e social. Não é possível haver

uma ação avaliativa desvinculada da ação educativa e da construção do conhecimento, nem tampouco com caráter punitivo ou classificatório. Portanto, para que a avaliação tenha qualidade, é imperioso conhecer como a criança aprende e se desenvolve.

A fim de compreender como acontece o processo avaliativo, sua importância a Educação Infantil e outros assuntos pertinentes ao tema, delineamos o nosso referencial teórico, a partir de contribuições de autores nacionais e internacionais que discutem e abordam essa temática. Entre eles: Abramowicz (2001); Godoi, (2010); (Haydt 1998;2000); Perrenoud, (1999, 2000); Anastasiou e Alves (2003); Bassedas, Huguet e Solé (1999); Bloom (1976); Cappelletti (2001); Didonet (2000); Esteban (2004); Freire (1984); Freitas (2006); Garms e Santos (2014); Gonçalves e Larchert (2011); Guimarães (2014); Hadji (2001); Haydt (1988); Hoffmann (2000, 2004, 2005, 2012, 2014a, 2014b, 2015); Libâneo, (1994); Micarello (2010); Kuhlmann Júnior (2015); Luckesi ( 1995, 2005, 2011); Oliveira (2010, 2012, 2013); Vasconcelos (2003) e Wachowicz e Ramanowski (2003).

Para a realização desta investigação, com base no aprofundamento do objeto de pesquisa, fixamos o seguinte “Objetivo Geral”: 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 pautado tendo em vista seu desenvolvimento e aprendizagem.

Como Objetivos Específicos, elegemos:

- Verificar quais são os instrumentos avaliativos utilizados pelas professoras, bem como suas finalidades para orientação do trabalho educativo a ser desenvolvido com as crianças;
- Constatar como o processo de avaliação é apresentado às crianças, aos pais e à comunidade escolar.

Optamos em realizar uma pesquisa qualitativa, na modalidade estudo de caso. A pesquisa qualitativa trabalha os dados buscando seu significado e tem como base a percepção do fenômeno, dentro do seu contexto. A descrição qualitativa procura captar não só a aparência do fenômeno como também suas essências, explicando sua origem, relações e mudanças, de sorte a tentar intuir as consequências (TRIVIÑOS,1987).

O estudo de caso foi de extrema importância para que pudéssemos ficar atentos aos elementos que surgiram como importantes, durante o estudo, assim como aspectos não previstos no seu decorrer.

A fim de que pudéssemos compreender e retratar o processo de avaliação na Educação Infantil, escolhemos uma instituição municipal de Educação Infantil na cidade de Dracena/SP. Os participantes da pesquisa foram: a coordenadora pedagógica (que atua também como diretora) e quatro professoras das turmas do Maternal II.

Para a fundamentação teórica e análise dos dados coletados, a presente Dissertação foi subdividida em 6 seções.

A primeira seção apresenta vários pontos importantes referentes à Educação Infantil. Partimos da premissa de Hoffmann (2015) de que não há como abordar o tema “Avaliação na Educação Infantil” sem articulá-lo a aspectos que lhe são pertinentes, como concepção de infância, construção da aprendizagem, questões curriculares e constituição do cenário educativo de crianças de zero a cinco anos.

Dessa forma, iniciamos a primeira seção apresentando a concepção de infância e criança e suas implicações na constituição da Educação Infantil. Buscamos contextualizar as concepções de criança/infância, partindo da premissa de que a infância é muito mais que uma fase momentânea da vida e que sofre mudanças consideráveis, marcada pelas inúmeras transformações sociais e pelas experiências vividas pela criança.

Explicitamos um breve percurso da história da Educação Infantil no Brasil e sua legalidade, bem como o panorama da Educação Infantil no Brasil, na atualidade. Destacamos algumas legislações que foram de fundamental importância para as transformações ocorridas nessa modalidade.

Retratamos aprendizagem e desenvolvimento na Educação Infantil na abordagem interacionista, pois compreendemos que entender a maneira pela qual a criança aprende, se desenvolve e se transforma é fator de extrema importância para todos que trabalham com crianças, sobretudo com crianças pequenas, as quais se encontram no período pré-operacional, quando essas transformações ocorrem rapidamente.

Por fim, destacamos a relevância da Proposta Pedagógica e do Currículo, na Instituição de Educação Infantil, elucidando que ambos são elementos imprescindíveis na prática pedagógica, necessitando estar em consonância com as práticas avaliativas desenvolvidas.

Na segunda seção, apresentamos as concepções epistemológicas da avaliação, explicitando os diversos conceitos atribuídos à avaliação e enfatizando que a mesma exige uma tomada de decisão, a partir dos objetivos que queremos alcançar com as crianças, tendo em vista conhecê-los em totalidade, evitando um caráter puramente classificatório e buscando caminhos que favoreçam o avanço na aprendizagem.

Abordamos, em seguida, algumas modalidades da avaliação e suas respectivas características, trazendo o conceito de avaliação classificatória e mediadora. Ressaltamos que a avaliação classificatória é pautada no ato de examinar, sendo seletiva e excludente (LUCKESI, 1995) e a mediadora é tida como uma prática que analisa as várias manifestações dos alunos em situação de aprendizagem (HOFFMANN, 2014a). Nesse enfoque, abordamos as especificidades da avaliação na Educação Infantil, respeitando a faixa etária na qual a criança se encontra e apontando a observação e o registro como alguns dos instrumentos de fundamental importância para sua realização.

A seção é finalizada com a exposição dos documentos referentes à Avaliação da Educação Infantil, analisando suas contribuições. Os documentos são: Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998), Parâmetros Básicos de Infraestrutura para a Educação Infantil (2006), Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (2006), Critérios para um Atendimento em Creches que Respeite os Direitos Fundamentais das Crianças (2009), Política de Educação Infantil no Brasil: Relatório de Avaliação (2009), Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010), Educação Infantil: Subsídios para Construção de uma Sistemática de Avaliação (2012), Manual de Orientação Pedagógica Brinquedos e Brincadeiras de Creches (2012), Dúvidas mais Frequentes sobre Educação Infantil (2013), Contribuições para a Política Nacional - A Avaliação em Educação Infantil a partir da Avaliação de Contexto (2015).

A terceira seção examina algumas dissertações de Mestrado e teses de Doutorado publicadas no Brasil, no período de 2000 a 2015, relacionadas ao tema “Avaliação na Educação Infantil”. Através da leitura e dos trabalhos realizados pelos pesquisadores, foi possível perceber que não há um número significativo de produções sobre o assunto, para que possamos conhecer de maneira mais aprofundada como se dão as práticas avaliativas nessa etapa da educação.

A busca dos trabalhos expostos foi realizada por meio eletrônico e teve como instrumento de busca o portal de periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de

Pessoal do Nível Superior (CAPES), o Instituto Brasileiro de Informação de Ciência e Tecnologia (IBICT), a Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (ANPEd) e, por fim, o Grupo de Estudos e Pesquisa em Avaliação e Organização do Trabalho Pedagógico (GEPA).

As pesquisas revelaram a avaliação na Educação Infantil é realizada utilizando alguns instrumentos como: registros, relatórios, observação, portfólios e outros. No entanto, as produções também destacam alguns aspectos negativos, como a presença da avaliação manifestada como punição e castigo, a avaliação pautada nos moldes do Ensino Fundamental e a falta de articulação entre os processos pedagógicos e a avaliação.

Na quarta seção, indicamos os caminhos percorridos na pesquisa e os procedimentos metodológicos, bem como as categorias de análise. Dessa forma, discorreremos sobre os objetivos, tipo de pesquisa, escolha da instituição pesquisada, história do Município e da Instituição na qual a investigação foi realizada, escolha dos participantes, instrumentos usados e categorias para serem analisadas.

A quinta seção nos trouxe os resultados provenientes da pesquisa, onde são analisados os dados coletados dos documentos da instituição, os relatos, as respostas ao questionário e a observação estruturada, articulando e contextualizando com o aporte teórico. Para uma melhor organização, foram criadas cinco categorias de análise.

Na sexta seção, explicitamos as considerações finais, apontando os dados mais significativos do trabalho e os relacionando com os objetivos propostos.

Pretendemos que a presente investigação possa contribuir significativamente com outras pesquisas, como também enfatizar a compreensão da importância de a avaliação na Educação Infantil ser realizada tendo como objetivo principal acompanhar o desenvolvimento e a aprendizagem da criança.

## SEÇÃO 1. CONCEPÇÕES DE INFÂNCIA E CRIANÇA E SUAS IMPLICAÇÕES NA CONSTITUIÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL E NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM

### **Pontinho de vista**

*Eu sou pequeno, me dizem,  
E fico muito zangado.  
Tenho de olhar todo mundo com o  
queixo levantado.  
Mas, se a formiga falasse e me visse  
Lá do chão, ia dizer, com certeza:  
Minha nossa, que grandão!*

Pedro Bandeira

É com esse olhar do adulto, do outro, que vejo, nessa “singela” e ao mesmo tempo “grandiosa” poesia de Pedro Bandeira, a imensidão de vários pontos de vista acerca do universo infantil.

A concepção de criança é fundamentada na maneira como a enxergamos, julgamos ou na forma na qual a temos visto por historiadores e pesquisadores. Mas, será que conseguimos realmente adentrar em seu mundo e a entendermos? Será que conseguimos compreender o que realmente elas precisam para serem felizes? Acrescento ainda mais uma inquietação: será que as crianças são vistas do modo como desejam?

Tais indagações estão longe de serem respondidas e precisam de investigação. Quando nos tornamos adultos, devido às atribulações diárias, passamos a nos esquecer da criança que fomos, dos desejos imersos, dos sonhos inatingíveis... Todavia, se buscarmos em nossa memória afetiva, talvez poderemos nos remeter a dados importantes e necessidades que somente a “cabecinha” da criança entende. Acreditamos que, para saber tais necessidades, precisamos ter um pouco de criança dentro de nós, seja da criança que fomos, seja até da infância que gostaríamos de ter tido.

Foi pensando no passado que iniciamos esta seção, buscando perceber como a criança foi representada em tempos remotos e qual a trajetória da concepção de criança, na visão de alguns estudiosos. Dessa forma, faremos uma apresentação de algumas concepções de infância (compreendendo que criança e infância são

indissociáveis) com recortes no passado e também percorrendo caminhos no presente, para que possamos entender suas transformações.

A infância é uma época extremamente importante, na vida de uma criança, época de transformações, descobertas, interação, conhecimento e outros aspectos, contudo, a infância nem sempre foi reconhecida desse modo.

A vida da criança sempre foi narrada por terceira pessoa, de sorte que há de prevalecer uma opinião adulta embutida de conceitos já formados que, muitas vezes, se distanciam da própria visão do universo infantil. A criança não teve a oportunidade de narrar suas histórias e seus sentimentos em relação à infância; talvez, se lhe fosse concedida tal oportunidade, poderíamos desvelar novos significados e obtermos uma nova compreensão.

Por muitos séculos, a história da criança foi registrada pelo olhar do adulto, sendo vista com caráter inferior, de pequeno valor, sem que tivesse a oportunidade de discursar, defender-se, expor-se ou falar de si própria e de seus anseios. Em outras palavras, a criança era considerada como alguém insignificante, que só teria valor quando fosse adulta.

O *Dicionário Aurélio* (2010) nos traz o conceito de criança, como: 1. Menino ou menina no período da infância, 2. Pessoa estouvada, pouco séria, de pouco juízo. E conceitua a infância assim: Período de vida humana desde o nascimento até à puberdade. Contudo, sabe-se que aprimorar-se na profundidade das palavras vai muito além dos conceitos e fatores cronológicos.

Etimologicamente, “infância” é a dificuldade ou incapacidade de falar; criança (indivíduo na infância, criação) é o que é novo, novidade. A infância é símbolo de simplicidade natural, de espontaneidade (FRIEDMANN, 2014, p.11).

Friedmann (2014) analisa que, ao tratarmos de infância, é importante sabermos de que infância estamos falando. A que tipo de criança estamos nos referindo? É comum aludirmos àquela criança com a qual estamos mais familiarizados, com a qual convivemos, no nosso cotidiano e também à nossa infância pessoal, à nossa criança interior. Todavia, é necessário ampliar esse perfil que temos de infância e levar em conta os vários contextos e situações das crianças reais com as quais convivemos.

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), criado pela Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, emprega o termo *criança* para representar a pessoa de até 12 anos de idade incompletos, enquanto classifica como *adolescente* aquela que possui entre 12 e 18 anos. Porém, a lei não traz uma definição específica sobre o significado da

palavra “criança”, nem tampouco sobre a “infância”. O ECA determina que haja “prioridade absoluta” na proteção da infância e na garantia de seus direitos, por parte do Estado, da família e da sociedade.

Temos uma definição mais completa, nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), de 2009. Nela, criança é considerada como

[s]ujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. (BRASIL, 2010, p.12).

Nesse mesmo enfoque, os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (2006) concluem: “Os novos paradigmas englobam e transcendem a história, a antropologia, a sociologia e a própria psicologia resultando em uma perspectiva que define a criança como ser competente para interagir e produzir cultura no meio em que se encontra.” (BRASIL, 2006, p. 13).

Evidencia-se, em ambos os documentos, uma criança participativa, com natureza singular que constrói seu mundo, produz cultura, marca a sociedade e é tão importante no mundo quanto um adulto. As palavras *infância* e *criança* aparecem na maioria das vezes empregadas com o mesmo sentido e vão se modificando, ao longo de momentos históricos. Se analisarmos esses documentos, podemos encontrar uma criança “completa”, entretanto, sabemos que essa criança ideal está muito longe da criança real. Temos visto trajetórias de infância muito adversas a essa visão de criança, contudo, abordaremos tal fato mais posteriormente.

Philippe Ariès (1981) realizou vários estudos acerca da infância e é tido por muitos estudiosos como o percussor de pesquisas sobre a história da infância. Em seus trabalhos, ele assinala que a concepção de infância começa a surgir em meados do século XVII, consolidando-se no século XIX. Inicia-se a partir desse momento um novo conceito de criança, uma construção social na qual a mesma passa a ser considerada como alguém que precisa ser cuidada, educada, amparada e preparada para a vida futura.

Contextualizando essa mesma afirmação, Carvalho (2003) enfatiza que a infância sempre existiu, desde o começo da humanidade, porém, não havia uma construção social, [...] mas os sinais de sua evolução tornaram-se claras e evidentes, no continente europeu, entre os séculos XVI e XVIII no momento em que a estrutura

social vigente (Mercantilismo) provocou uma alteração nos sentimentos e nas relações frente à infância.” (CARVALHO, 2003, p. 47).

Antes desse período, na sociedade medieval, não havia separação do mundo adulto: adultos e crianças compartilhavam tudo, tinham as mesmas vestimentas e a mesma linguagem, não se acreditando que as crianças possuíam características diferentes dos adultos. Nessa época, a taxa de mortalidade era alta, sendo comum perder muitas crianças, de sorte que não se tinha um vínculo emocional profundo com elas, pois seu futuro ainda era muito incerto.

Ao serem representadas através de pinturas, é possível observar que as crianças eram pintadas igualmente a um adulto, diferenciando-se somente na estatura. Tudo era permitido na frente da criança, ser incapaz e incompleto, não se tendo nenhum cuidado especial e não havendo um “sentimento” voltado para a infância, ou seja, não se reconhecia a criança como alguém em formação, dotado de características particulares que precisavam ser levadas em conta.

Considerava-se que a criança, antes dos 7 anos de idade, não teria condições de falar, de expressar seus pensamentos, seus sentimentos. Desde a sua gênese, a palavra infância carrega consigo o estigma da incapacidade, da incompletude perante os mais experientes, relegando-lhes uma condição subalterna diante dos membros adultos. Era um ser anônimo, sem um espaço determinado socialmente. (CORDEIRO; COELHO, 2007, p. 884).

Embora a criança ocupasse o anonimato, Ariès (1981) nos relata que havia um sentimento de “paparicação”, quando ela era recém-nascida; entretanto, esse sentimento era superficial e comparado como um instrumento de diversão, de modo que, quando a criança crescia um pouco, era logo inserida no mundo adulto.

Em suas palavras:

Contudo, um sentimento superficial da criança a que chamei de “paparicação” era reservado à criancinha em seus primeiros anos de vida, enquanto ela ainda era uma coisinha engraçadinha. As pessoas se divertiam com as crianças pequenas como um animalzinho, um macaquinho impudico. Se ela morresse então, como muitas vezes acontecia, alguns podiam ficar desolados, mas a regra geral era não fazer muito caso, pois outra criança logo a substituiria. A criança não chegava a sair de uma espécie de anonimato. (ARIÈS, 2006, p. 10).

Essa visão de inexistência da infância permaneceu durante muitos séculos e, como já citado, somente se começou a ter uma nova concepção de criança no século XVII. A criança, desde esse tempo, passa a ser vista com novos olhos, sendo reconhecida como alguém importante dentro de seu lar.

Vale ressaltar que Kuhlmann Júnior (2015) se contrapõe a algumas ideias de Ariès em relação à infância, na Idade Média, afirmando que a multiplicação das pesquisas relacionadas ao tema proporcionou o acesso a algumas imagens de famílias atenciosas, móveis e roupas para crianças pequenas e brinquedos. “Os registros paroquiais, as cartas, a literatura romanesca, os textos jurídicos e médicos, os tratados de educação, as biografias dos santos, também mostram que as fontes não estavam mudas em relação à infância da Idade Média.” (KUHLMANN JÚNIOR, 2015, p. 22).

Para o autor, não se pode afirmar que não havia nenhum tipo de atenção, no entanto, é preciso investigar a fundo diversas fontes de pesquisa decorrentes desse período, para encontrar informações.

Na concepção de Ariès (1981), é com um novo olhar, no século XVII, que nasce um sentimento diferenciado voltado para a infância, quando as crianças começam a ocupar um novo lugar na sociedade. Elas são diferenciadas dos adultos através dos trajes, possuindo roupas específicas à sua faixa etária; inicia-se um respeito pela criança, de modo que a mesma não presenciava mais todos os costumes e conversas do mundo adulto.

Nasce uma preocupação com a educação, proteção e seu bem-estar, o que resulta na redução da mortalidade infantil. “A família começou então a se organizar em torno da criança e a lhe dar uma tal importância, que a criança saiu de seu antigo anonimato, que se tornou impossível perdê-la ou substituí-la sem uma enorme dor.” (ARIÈS, 1981, p. 5).

No século XVIII, surge a Revolução Industrial, quando os pais começam a ocupar a maior parte de seu tempo no trabalho nas indústrias e a educação dos filhos fica entregue às escolas. Nesse período, a sociedade passa por um processo significativo de transformação na produção de bens de consumo e evolução tecnológica. Com a necessidade de mão de obra qualificada, a escola passou a ser mais valorizada e vista como um caminho para o aprendizado e oportunidade educacionais.

Estudos de Rizzini (2011) apontam que, ainda no século XVIII, a criança passa a ser vista como anjo e mensageira de Deus, porém, ela precisava ser moldada para ser a chave do futuro. Cristalizou-se a ideia de que a infância seria um período idílico da vida, sendo retratada com saudosismo na literatura e poesia. Para ressaltar tal fato, a autora cita os versos de Casimiro de Abreu (1857), do poema “Meus oito anos”, que diziam: *Oh que saudades que tenho, Da aurora da minha vida, Da minha infância querida, Que os anos não trazem mais!*

Acrescenta que a romantização da infância começa a ser contestada na ótica racional do século XX. A ideia da inocência é compreendida apenas para as crianças de boas famílias, enquanto a ideia de perversidade é atribuída às pobres. É possível, nesse sentido, observar distinção preconceituosa de qualificação entre ricos e pobres impregnadas desde o passado.

Sarmiento (2013), ao pesquisar sobre infância, culturas da infância, protagonismo e alteridade infantil, assevera que a Sociologia da Infância propõe mais uma alternativa de definição de criança, pensando nas mesmas como seres humanos plenos, que não estão em fase de integração e inclusão, mas que vivem plenamente integrados à sociedade. Para ele, as crianças são capazes de refletir e expressar as contradições sociais, pelo seu modo de ver o mundo.

O autor nos apresenta a Sociologia da Infância, explicando: “Por esse conceito entende-se a capacidade das crianças em construir de forma sistematizada modos de significação do mundo e de ação intencional, que são distintos dos modos adultos de significação e ação.” (SARMENTO, 2013, p. 4).

A emergência atual de uma Sociologia da Infância, de acordo com Sirota (2001), “[...] poderia ser simbolizada mediante a aparição da noção de “ofício de criança”. Tomar a sério a criança, reservando-lhe o lugar de um objeto sociológico em sentido pleno, é o primeiro desafio da noção de ofício de criança.” (p. 14).

A autora nos revela que a noção de “ofício de criança” aparece de início na literatura pedagógica escrita por Pauline Kergomard. Trata-se, para ela, de definir uma escola capaz de corresponder à natureza infantil e que a criança possa cumprir o seu papel. Há, nela, adequação entre o que a instituição define e o estatuto reservado à criança, no interior da instituição, objetivando sua função de socializar, uma vez que essa definição social da infância corresponde, paralelamente, a uma institucionalização da infância em alguns dispositivos pedagógicos.

No tocante à educação, Sarmiento (2006) destaca que a Sociologia da Infância tem dado alguns contributos muito importantes para a compreensão e inteligibilidade da educação, no Brasil. O autor assinala:

Ao chamar a atenção para a criança que vive em cada aluno e ao analisar os efeitos geracionais das políticas públicas, introduz uma perspectiva nova sobre a realidade educacional, que não anula nem se sobrepõe às restantes – centradas no processo de aprendizagem, na análise sociológica das políticas públicas, na formação de professores, nos processos de ensino, na dinâmica cultural, etc. – mas permite enunciar novos sentidos para a ação educativa,

especialmente num contexto de expansão e crise da educação, como é caracteristicamente o processo contemporâneo. (2006, p. 21).

Afirma também que vivemos em uma época na qual a criança passa a maior parte do dia em instituições, sob o controle de adultos, de maneira que a circulação no espaço ficou mais restrita:

Isso é muito marcante em nossa época. Ela raramente está na rua e o deslocamento ocorre entre ilhas: se não está em casa, está na escola, por exemplo. Ainda que circule por diferentes lugares, não se apropria da cidade, pois está sempre confinada. É importante dizer que sob esse aspecto, curiosamente, os pequenos dos meios populares são os que têm maior autonomia. O que é altamente paradoxal, pois isso decorre da privação e não da garantia de direitos. (SARMENTO, 2013, p. 1).

Assim, percebemos que as crianças contemporâneas vivem em situações diversificadas acerca da infância, ou seja, as concepções de infância estão intimamente ligadas à forma pela qual o homem está inserido na sociedade e ao seu modo de existência.

Kuhlmann Júnior (1996), nesse sentido, conjectura que a infância, como qualquer fase da vida, tem um significado genérico que existe devido a muitas transformações sociais, pois toda sociedade tem seus sistemas de classes de idade e a cada uma delas é associado um sistema de *status* e de papel. Ainda conforme Kuhlmann Júnior (2015), é necessário considerar a infância como uma condição da criança, é preciso conhecer o conjunto de experiências vividas por ela, em diferentes lugares históricos, sociais e geográficos.

A infância é muito mais que a representação dos adultos sobre essa fase da vida. O autor continua:

É preciso conhecer as representações da infância e considerar as crianças concretas, localizá-las nas representações sociais, etc., reconhecê-las como produtoras da história. Desse ponto de vista, torna-se difícil afirmar que uma determinada criança teve ou não teve infância. Seria melhor perguntar como é, ou como foi sua infância. Por que geralmente se associa o não ter infância a uma característica das crianças pobres. Mas com isso, o significado de infância se torna imediatamente abstrato, e essas pessoas, excluídas dos direitos básicos, receberão a culpa de não terem sido as crianças que foram, da forma como foi possível, irreversivelmente. (KUHLMANN JÚNIOR, 2015, p. 30).

Nesse contexto, faz-se necessário que o significado de infância não seja abstrato e que todas as crianças sejam valorizadas pela infância que tiveram

oportunidade de ter. Independentemente do tipo de crianças que foram, toda criança se torna produtora da sua história, a qual deve ser respeitada e não julgada.

É de extrema importância que o professor que atua com crianças conheça a vida de cada aluno e a trajetória da infância, para melhor compreendê-las. Enfatiza Arroyo (1995, p. 4): “As imagens românticas da infância se quebraram. É hora de preparar os professores para lidar com a infância real.” O professor deve ser realista e reconhecer que atualmente temos vários tipos de “infância” em uma mesma época. A criança da favela que passa necessidades apresenta características diferentes de uma criança que vive num lar elitizado.

Ariès (1978) também partilha dessa mesma ideia, quando afirma que a particularidade da infância não será reconhecida e nem praticada por todas as crianças, pois nem todas vivem a infância propriamente dita, devido às suas condições econômicas, sociais e culturais. Conhecendo as infâncias, é possível elaborar um planejamento que atenda às especificidades de cada criança. Conforme Arroyo (1995), é igualmente necessário acabar com a formação generalista, conhecer a história social da infância e a psicologia da infância.

Nessa perspectiva, o autor evidencia:

Deveríamos conhecer a diversidade de formas da infância, sobretudo em um país como o nosso, de tantas desigualdades. Os futuros profissionais devem conhecer como vivem as crianças, como se socializam, que valores aprendem, que cuidados precisam, que proteção têm. Depois, tem que entender muito mais sobre o desenvolvimento humano. Teríamos que estudar como se processa o desenvolvimento no cérebro de uma criança em cada tempo. Depois, teríamos que saber coisas específicas para trabalhar os valores da infância. (ARROYO, 1995, p. 5).

Ao conhecer e estudar a especificidade da criança e a construção histórica da infância, percebe-se que a infância é muito mais que uma fase momentânea da vida: sofre mudanças consideráveis, marcada pelas inúmeras transformações sociais. A criança da contemporaneidade já não é mais a mesma de séculos atrás, haja vista a constante evolução que a sociedade vive, atualmente.

Salgado (2014), em suas pesquisas sobre a infância, assinala que é importante compreender a infância no mundo atual e as relações entre crianças e adultos, na cultura contemporânea, que lugares esses sujeitos têm assumido, que experiências têm construído. É necessário analisar que experiências as crianças de hoje têm constituído e de que maneira tais experiências têm se confrontado com algumas expectativas em

relação a elas. “Na realidade, pouco se sabe sobre as culturas infantis, porque pouco se ouve e pouco se pergunta às crianças e, ainda assim, quando isto acontece, a “fala” apresenta-se solta no texto, intacta, à margem das interpretações e análises dos pesquisadores.” (QUINTEIRO, 2002, p. 140).

Partindo desse contexto, é extremamente importante que sejam valorizadas as experiências atuais das crianças e que haja uma consideração da real importância sobre o que a criança vivencia. Salgado (2014) também reflete sobre a necessidade de compreender a criança em suas especificidades, nos modos como ela se apresenta hoje e não como deveria ser, como promessa para um futuro, que apenas tem sentido na vida adulta.

Não é mais possível, como no passado, pensar na criança que será algo quando se tornar adulta: é preciso pensar na criança que tem direitos, vontades, sentimentos e singularidades diferentes das do adulto, porém, nem tampouco melhor ou inferior.

Eu não considero que a infância seja uma preparação para a cidadania. A infância é um tempo de cidadania. Não se preparam crianças e adolescentes para um dia serem sujeitos de direitos, eles já são sujeitos de direitos, esta é uma mudança recente. (ARROYO, 1995, p. 6).

Rousseau (1994) também já partilhava dessa ideia, ao afirmar que “[...] a humanidade tem lugar na ordem das coisas, a infância tem o seu na ordem da vida humana: é preciso considerar o homem no homem e a criança na criança.” (p. 69). Para ele, a infância é uma fase importante, sendo diferente da fase adulta. O pensador ainda afirma: “A infância não é absolutamente conhecida” e “se perde” pelas “falsas ideias que se têm dela”, de fato; procurasse “sempre o homem no menino, sem pensar naquilo que ele é antes de ser homem.” (ROUSSEAU, 2010, p. 65).

Para finalizar, é oportuno voltar a citar Quinteiro (2002), que nos impulsiona a refletir que, de qualquer modo, no Brasil, os saberes constituídos sobre a infância que estão ao nosso alcance até o momento nos permitem conhecer objetivamente as precárias condições sociais da criança, sua história e sua condição profundamente adversa de “adulto em miniatura”.

Apesar de tantos estudos e pesquisas sobre a criança e a infância, não é possível responder a todas as indagações, defini-las ou conceituá-las com exatidão, em seu real significado, outrossim, é possível entender que a criança da sociedade vigente é totalmente diferente da criança da Idade Média, a qual precisa ser investigada, estudada, para poder ser compreendida. Precisa ser valorizada e realmente ser

reconhecida como sujeito de direitos, os quais devem ser respeitados pelos adultos e não banalizados.

Em suma, é emergencial conhecermos as concepções de infância, para que, na condição de profissionais da educação, entendamos todo o processo de reconhecimento da infância. As crianças são seres sociais, têm uma história, pertencem a uma classe social, estabelecem relações segundo seu contexto de origem, têm uma linguagem, ocupam um espaço geográfico e são valorizadas de acordo com os padrões do seu contexto familiar e com a sua própria inserção nesse contexto (KRAMER, 2011). Pontuaremos, a seguir, alguns fatos a propósito da evolução da Educação Infantil, no Brasil.

## **1.2 O caminhar histórico da educação da pequena infância no Brasil**

A história da Educação Infantil no Brasil é marcada por diversas transformações, iniciadas em meados do século XIX, com a proclamação da República e com o desenvolvimento tecnológico do país. Havia, nesse momento, por parte das elites políticas, o desejo de se construir uma nação moderna, com novos preceitos educacionais, de forma que nasce a ideia de se importar da Europa os chamados “jardins da infância”.

Zilma de Oliveira (2012) explica que a criação dos jardins era recebida com entusiasmo por alguns setores sociais, mas também combatida com veemência por outros. Esses jardins da infância foram instalados primeiramente por entidades privadas e só posteriormente foram implementadas pelo poder público.

É com um caráter assistencialista que surgem as primeiras instituições voltadas para a criança pequena, tendo como objetivo auxiliar as mulheres trabalhadoras que não tinham com quem deixar seus filhos, bem como para acolher as crianças órfãs e desamparadas. As mulheres operárias começaram a participar de movimentos feministas e trabalhistas e, assim, passaram a reivindicar aos patrões e aos órgãos governamentais que houvesse um local de guarda e atendimento de seus filhos, enquanto trabalhavam.

Kuhlmann Júnior (2010) explicita que as creches foram fundadas com a concepção da assistência científica, formulada no início do século XX, em

consonância com as propostas das instituições de educação popular difundidas nos congressos e nas exposições internacionais. O atendimento da pobreza não deveria ser feito com grandes investimentos e promovia uma pedagogia da submissão e uma educação assistencialista, a qual pretendia preparar os pobres para aceitar a exploração social.

Essa assistência científica é citada por Oliveira (2012), com predomínio de um discurso médico que atribuía à família a culpa pelas doenças de seus filhos, de sorte que a creche possibilitaria o crescimento saudável das crianças. Os centros urbanos que se industrializaram não possuíam infraestrutura com saneamento básico, havendo riscos de epidemias; nesse contexto, a creche também serviria de paliativo para a segurança das crianças.

Kuhlmann Júnior (2015) ainda explica que, somente no final do século XIX e início do século XX, novas propostas pretenderam encontrar uma solução para os problemas trazidos em relação à concepção de pobreza e assistencialismo. Criaram-se leis e propagaram-se instituições sociais na área da saúde pública, do direito da família, das relações de trabalho e da educação.

Foi um período marcado pela visão dicotomizada da infância, onde, de um lado, ficavam as crianças das famílias consideradas pobres, negras descendentes de escravos, indígenas, abandonadas, órfãs, com deficiência e, do outro lado, as crianças da classe média e alta, dos brancos e dos proprietários.

Nesse mesmo enfoque, Nunes, Corsino e Didonet (2011) confirmam que havia uma diferenciação da Educação Infantil entre as crianças mais pobres e crianças com mais condições, de forma que as creches tinham um caráter assistencial e os jardins de infância, educacional. “Se as condições econômicas eram fatores que influíam fortemente no tipo de instituição em que as crianças eram atendidas, os objetivos e as atividades também eram determinantes das características desses estabelecimentos.” (NUNES; CORSINO; DIDONET, 2011, p. 17).

Ainda de acordo com autora, as creches geralmente visavam ao cuidado físico, saúde, alimentação, higiene, orientação sobre amamentação, desmame, preparação de alimentos e relacionamento afetivo. Já o jardim de infância, com inspiração froebeliana, priorizava o desenvolvimento físico, social, afetivo e cognitivo, por meio das atividades lúdicas, do movimento e da autoexpressão.

Nesse aspecto, podemos ver, mais uma vez, a forte distinção em relação aos conceitos de infâncias, afirmando que as crianças pobres precisavam apenas dos

cuidados básicos, enquanto as mais abastadas necessitavam de uma instituição com caráter educacional. Observamos, nesse enfoque que há incluso um caráter de proteção e de guarda.

As instituições foram aumentando, com o passar dos anos, e, mesmo assim, até meados de 1970, não houve grandes investimentos na Educação Infantil. Conforme a efetivação da legislação e diretrizes, esse cenário foi sofrendo transformações, resultando em alguns avanços.

Em 1971, com a criação da Lei de Diretrizes e Bases 5.692, foi possível notar um início de preocupação com a criança que ainda não frequentava o Ensino Fundamental. Foi estabelecido que “[o]s sistemas velarão para que crianças de idade inferior a 7 anos recebam educação em escolas maternas, jardins de infância ou instituições equivalentes.” Havia, nesse período, muitas instituições que atendiam a crianças menores de 7 anos que não eram legalizadas, não havendo acompanhamento de nenhum órgão responsável.

O Conselho Estadual de Educação, através das Resoluções CEE nº 136/78 e nº 161/82, normatizou essa oferta, fixando normas para a autorização de funcionamento de escolas maternas, jardins de infância e classes destinadas à educação pré-escolar. Cabe ressaltar que, mesmo com a normatização das creches, ainda hoje é possível encontrar em várias regiões diversas instituições funcionando fora da legalidade, em condições precárias e com professores sem formação.

Com a Constituição de 1988, o Brasil vive um período de intensa mobilização e participação social, na busca de construção de um novo modelo de sociedade que começa a valorizar a escola, de forma que tivemos um marco em relação à Educação, quando assegurou, em seu artigo 208, que a Educação se tornou um direito de todos e dever do Estado. Nesse contexto, a educação na creche e na pré-escola se tornou efetivamente um direito da criança, facultativo à família, e não como direito apenas da mãe trabalhadora. Anteriormente a essa legislação, a Educação Infantil sempre foi vista como secundária e como fator de caridade assistencialista.

Após dois anos da Constituição, foi criada a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, que dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente (conforme já citado), onde se atesta:

Art. 4º É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao

esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária.

Art. 53. A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho [...]

Art. 54. É dever do Estado assegurar à criança e ao adolescente: [...] IV - Atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos.

Ainda referente à garantia legal da “Educação”, temos a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que, em seu art. 4º, determina: “O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de: educação infantil gratuita às crianças de até 6 (seis)<sup>1</sup> anos de idade.”

A referida lei também consolida a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica e tem como finalidade promover o desenvolvimento integral da criança até cinco anos de idade, complementando a ação da família e da comunidade. O artigo 30 define que a Educação Infantil será oferecida em: I – creches ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade; II – pré-escolas para crianças de quatro a cinco anos de idade.

É importante evidenciar que as classes de pré-escola, em sua maioria, estão inseridas nas escolas de Ensino Fundamental, porém, nesse contexto, devem ser respeitadas as especificidades da Educação Infantil.

Com a integração da Educação Infantil na Educação Básica, em 1996, Didonet (2000) afirma que ela passa a ganhar importância e a desempenhar um papel específico no conjunto da educação: o de começar a formação que hoje toda pessoa precisa para exercer a cidadania e de estabelecer as bases, os fundamentos para os estudos posteriores.

Nessa época, já havia acontecido a expansão de várias creches, sendo preciso que os profissionais da Educação Infantil tivessem um apoio, um direcionamento para a realização de seus trabalhos; havia uma busca por uma ação integrada que incorporasse as atividades educativas, os cuidados essenciais das crianças e suas brincadeiras.

---

<sup>1</sup> Até 2005, a Educação Infantil atendia a crianças de 0 a 6 anos de idade. Em 2005, a Lei 11.114/2005 alterou a LDBEN e tornou obrigatória a matrícula das crianças de 6 anos no Ensino Fundamental. A partir dessa data, a Educação Infantil passou a atender a crianças entre 0 e 5 anos.

Nessa perspectiva, o Ministério de Educação (MEC) elaborou o *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil* (RCNEI), em 1998, contendo três volumes intitulados: Introdução; Formação pessoal e social; Conhecimento do mundo. Tratava-se de uma proposta flexível e não obrigatória.

Conforme explicado no próprio documento, o RCNEI foi fruto de um amplo debate nacional, no qual participaram diversos profissionais que atuam diretamente com as crianças, contribuindo com conhecimentos diversos provenientes tanto da vasta e longa experiência prática de alguns, como da reflexão acadêmica, científica e administrativa de outros. Representava, dessa forma, um avanço, ao buscar soluções educativas para a superação da tradição assistencialista das creches.

O documento tem como objetivo auxiliar os professores na realização de seu trabalho educativo diário junto às crianças pequenas, visando ainda a contribuir para que possa realizar, nas instituições, o objetivo socializador dessa etapa educacional, em ambientes que propiciem o acesso e a ampliação, pelas crianças, dos conhecimentos da realidade social e cultural (BRASIL, 1998a).

Quanto à avaliação formativa, o documento aponta que se deve ter em conta que não se trata de avaliar a criança, e sim as situações de aprendizagem que foram oferecidas. Dessa forma, a expectativa em relação à aprendizagem da criança deve estar sempre vinculada às oportunidades e experiências a ela fornecidas.

Apesar de haver críticas por parte de alguns pesquisadores sobre o assunto, o *Referencial* serviu como um guia de reflexão de cunho educacional sobre objetivos, conteúdos e orientações didáticas para os profissionais que atuam diretamente com crianças de zero a seis anos<sup>2</sup>, respeitando seus estilos pedagógicos.

No mesmo ano, foram lançados pelo MEC os *Subsídios para Credenciamento e o Funcionamento das Instituições de Educação Infantil*, os quais enfatizam a importância da organização dos espaços na Educação Infantil para o desenvolvimento dos adultos e das crianças que neles convivem.

O documento recomenda a criação de Conselhos de Educação estaduais e municipais, com função de órgão "fiscalizador normativo e de controle social no que se refere à qualidade dos ambientes de educação". Evidencia ainda que os sistemas de ensino definirão normas de gestão democrática dos estabelecimentos públicos de Educação Infantil, atendendo aos princípios de participação dos profissionais da

---

<sup>2</sup> Na época na qual o RCNEI foi criado, as crianças permaneciam na Educação Infantil até 6 anos.

educação, da família e da comunidade, na elaboração e execução do projeto pedagógico da instituição e de participação das comunidades escolar e local, em conselhos escolares ou equivalentes.

Temos ainda outro documento, publicado em 2000, intitulado *Referencial Curricular para a Educação Infantil – Estratégias e Orientações para a Educação de Crianças com Necessidades Especiais*, que tem como objetivo subsidiar a realização do trabalho educativo junto às crianças com necessidades especiais.

O documento pretende, também: redimensionar o atendimento especializado oferecido a essas crianças, mediante atualização de conceitos, princípios e estratégias; e orientar e apoiar o atendimento educacional em creche e pré-escola, por meio do esforço conjunto dos gestores das políticas de educação, saúde e assistência social (BRASIL, 2000a).

Em relação ao processo de Avaliação, o documento objetiva garantir a avaliação como um conjunto de ações que auxiliam o professor a refletir sobre os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança, podendo modificar a sua prática conforme necessidades apresentadas pelas crianças.

A criação desse Referencial é considerada um avanço, visto que as crianças que possuem necessidades especiais (assim como todas as outras) precisam estar integradas à Educação e, sobretudo, ser estimuladas de maneira precoce com propostas educativas que respondam às suas necessidades específicas. O documento está em consonância com a LDBEN/94/96, a qual determina, em seu artigo 58º§ 3º: a oferta de educação especial, dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero a cinco anos, durante a Educação Infantil.

Em 10 de janeiro de 2001, foi promulgada a Lei n.º 10.172, que institui o *Plano Nacional de Educação*, com duração decenal, e a missão de fixar metas e objetivos para a educação, no período compreendido entre 2001 e 2010.

No horizonte dos dez anos deste Plano Nacional de Educação, a demanda de educação infantil poderá ser atendida com qualidade, beneficiando a toda criança que necessite e cuja família queira ter seus filhos frequentando uma instituição educacional. Para tanto, requerem-se, ademais de orientações pedagógicas e medidas administrativas conducentes à melhoria da qualidade dos serviços oferecidos, medidas de natureza política, tais como decisões e compromissos políticos dos governantes em relação às crianças, medidas econômicas relativas aos recursos financeiros necessários e medidas administrativas para articulação dos setores da política social envolvidos no atendimento dos direitos e das necessidades das crianças, como a Educação, a Assistência Social, a Justiça, o

Trabalho, a Cultura, a Saúde e as Comunicações Sociais, além das organizações da sociedade civil.

Apesar de o Plano Nacional ser um documento de grande valia, constituído de vários objetivos importantes, ele vem sendo alvo de discussões, pois não conseguiu cumprir efetivamente suas metas em relação à Educação Infantil, principalmente a de número 1: “Ampliar a oferta de educação infantil de forma a atender, em cinco anos, a 30% da população de até 3 anos de idade e 60% da população de 4 e 6 anos (ou 4 e 5 anos) e, até o final da década, alcançar a meta de 50% das crianças de 0 a 3 anos e 80% das de 4 e 5 anos”, e a meta número 2:

Elaborar, no prazo de um ano, padrões mínimos de infraestrutura para o funcionamento adequado das instituições de educação infantil (creches e pré-escolas) públicas e privadas, que, respeitando as diversidades regionais, assegurem o atendimento das características das distintas faixas etárias e das necessidades do processo educativo.

Não podemos deixar de referenciar o *Fundo Nacional de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização do Magistério (FUNDEB)*, criado pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006.

Esse documento estabelece um novo modelo de financiamento do Ensino Básico, em suas três etapas – Infantil, Fundamental e Médio – e também contempla a Educação Especial e a Educação de Jovens e Adultos. O novo Fundo foi criado em substituição ao Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), que vigorou de 1998 a 2006.

O FUNDEB, de acordo com o MEC, é concebido como um fundo especial, de natureza contábil e de âmbito estadual (um fundo por Estado e Distrito Federal, num total de vinte e sete fundos), formado, na quase totalidade, por recursos provenientes dos impostos e transferências dos Estados, Distrito Federal e municípios, vinculados à educação por força do disposto no art. 212 da Constituição Federal.

Além desses recursos, ainda segundo o MEC, o FUNDEB é composto, a título de complementação, de uma parcela de recursos federais, sempre que, no âmbito de cada Estado, seu valor por aluno não alcançar o mínimo definido nacionalmente. Independentemente da origem, todo o recurso gerado é redistribuído para aplicação exclusiva na educação básica.

Ao estudar sobre o FUNDEB, Militão (2011) discorre que o fundo apresenta limitação referente ao volume de recursos, uma vez que, apesar de ter de abarcar um maior número de alunos (de toda a Educação Básica e não apenas os do Ensino

Fundamental), não conta com a inclusão de novas fontes de recursos para além daquelas já vinculadas constitucionalmente ao setor educacional.

Quando se trata da distribuição de recursos, o autor afirma que, no FUNDEB, houve um avanço, pois, o mesmo leva em consideração muitos fatores de ponderação, o que resulta em um melhor investimento.

No que se refere à distribuição dos recursos, a legislação do FUNDEB veio aperfeiçoar a fórmula utilizada no Fundo precedente: considera o número de alunos da educação básica matriculados nas redes estadual e municipal de ensino, nos respectivos âmbitos de atuação prioritária estabelecidos pela Constituição Federal de 1988 (§ § 2º e 3º do artigo 211), aplicando-se fatores de ponderação diferenciadores de custo aluno/ano em relação às distintas etapas, modalidades e tipos de estabelecimento de ensino.

Se, no final de sua vigência, o FUNDEF operava com quatro diferenciações de custo aluno/ano para fins de distribuição de seus recursos, atualmente o FUNDEB utiliza 19 fatores de ponderação, que variam entre setenta centésimos (0,70) e um inteiro e trinta centésimos (1,30) e tem como referência o fator um inteiro (1,00) atribuído aos anos iniciais do ensino fundamental urbano. (MILITÃO, 2011, p. 129).

O Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil (PROINFÂNCIA)<sup>3</sup>, criado para construção e equipamento de novos estabelecimentos para educação de crianças de 0 a 3 anos, também faz parte dos recursos do referido plano.

Ainda no ano de 2006, foram publicados os *Parâmetros Nacionais de Qualidade da Educação Infantil*, contendo dois volumes. Eles apresentam referências de qualidade para a Educação Infantil a serem utilizadas pelos sistemas educacionais, que promovam a igualdade de oportunidades educacionais e levem em conta diferenças, diversidades e desigualdades do nosso imenso território e das muitas culturas nele existentes.

No que concerne à avaliação na Educação Infantil, esta é definida a partir da concepção de desenvolvimento integrado e, assim, deve ser processual, acontecendo de forma sistemática e contínua. Seu acompanhamento e registro têm objetivos de diagnóstico e não de promoção ou retenção, exigindo a redefinição das estratégias metodológicas usadas com as crianças (BRASIL, 2006).

Evidenciaremos como de fundamental importância a criação da Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Ela fixa as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a*

---

<sup>3</sup> Sobre esse o PROINFÂNCIA, explicaremos posteriormente.

*Educação Infantil*, que se articulam com as *Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica* e reúnem princípios, fundamentos e procedimentos definidos pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, de sorte a orientar as políticas públicas e a elaboração, planejamento, execução e avaliação de propostas pedagógicas e curriculares de Educação Infantil.

Nela, Educação Infantil é assim entendida:

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

É dever do Estado garantir a oferta de Educação Infantil pública, gratuita e de qualidade, sem requisito de seleção. (BRASIL, 2010, p. 12).

Consideramos que a criação das Diretrizes foi um marco nas publicações referentes à Educação Infantil, por abordar diversos assuntos e determinar que a elaboração da proposta curricular deva ocorrer de acordo com suas características, identidade institucional, escolhas coletivas e particularidades pedagógicas, sempre estabelecendo modos de integração dessas experiências e devido ao fato de trazer claramente a necessidade de as instituições implementarem procedimentos para acompanhamento do trabalho pedagógico e para avaliação do desenvolvimento das crianças, sem objetivo de seleção, promoção ou classificação.

Destacamos que o documento traz a necessidade e obrigatoriedade da “Avaliação”, em consonância com artigo 31 da LDBEN 94/96, indicando que a avaliação seja realizada “[...] mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento das crianças, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental.” A avaliação na Educação Infantil é extremamente importante e necessária, além de ser atualmente uma exigência legal que deve ser cumprida.

As *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil* foram elaboradas primeiramente, em 1999, e depois revisadas, no ano supracitado. Diferentemente do *Referencial Curricular da Educação Infantil*, têm caráter mandatário. Conforme Haddad (2012), a reformulação e atualização das Diretrizes são especialmente atribuídas aos novos desafios colocados para a ampliação das matrículas, regulamentos das instituições, diminuição dos docentes não habilitados e

o aumento da pressão pelo atendimento, colocando novas demandas às questões de orientação curricular.

Para Kramer (2009a), a formulação apresentada nesse documento resulta de uma história que vem sendo construída há mais de vinte anos, e que se expressa, em um conjunto significativo de políticas públicas, documentos, ações e conquistas dos movimentos sociais e de estudos e pesquisas acadêmicas em diversas áreas do conhecimento.

Em 2009, foi elaborado o documento *Política de Educação Infantil no Brasil: Relatório de avaliação*. O Relatório apresenta importantes documentos de Política de Educação Infantil no Brasil: é referência para a formulação e o acompanhamento de políticas e programas de Educação Infantil e, além disso, é útil para a pesquisa e a construção do conhecimento acadêmico a propósito do tema das políticas para a infância (BRASIL, 2009).

É composto de três partes. A primeira contém a reprodução, na íntegra, do Relatório de Avaliação da Política de Cuidado e Educação da Primeira Infância no Brasil, aprovado pelo MEC em agosto de 2006; a segunda traz os textos que subsidiaram o estudo, elaborados pelos especialistas brasileiros contratados pelo projeto; e a terceira, um breve capítulo de atualização de informações, incluindo aspectos das políticas públicas e dados sobre a oferta de serviços (BRASIL, 2009).

Recentemente, tivemos mais uma alteração na LDBEN, a Lei nº 12.796, de 04 de abril de 2013, a qual alterou a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurando, no Art. 6º: “É dever dos pais ou responsáveis efetuar a matrícula das crianças na educação básica a partir dos 4 (quatro) anos de idade”. Assim, desde 2016, tornou-se obrigatória a realização da matrícula das crianças de 4 anos de idade na pré-escola, garantindo que educação básica como direito da criança dos quatro aos dezessete anos de idade.

Ainda com a necessidade de criar metas para melhorar a qualidade da Educação Básica, foi discutido sobre a elaboração de um novo *Plano Nacional da Educação* (PNE). Em 2014, houve a aprovação desse novo (PNE), publicado através da Lei nº 13.005/2014, o qual apresenta novamente um conjunto de desafios para as políticas públicas voltadas à efetivação do direito à Educação Infantil, que deve ser assumido pelo poder público, principalmente pelos municípios, com colaboração da União e dos Estados.

Ximenes e Grinkraut (2014) empreenderam várias discussões sobre as metas da Educação Infantil contidas nesse novo plano e afirmam, no que se refere à população com idade até 3 anos, que a meta acabou por repetir quase que integralmente o texto do PNE 2001–2011, como se pode verificar no quadro a seguir:

Quadro 1 – Redação da meta de atendimento na Educação Infantil - Brasil, PNE 2001–2011 e PNE 2014–2024.

PNE 2001–2011	PNE 2014–2014
Objetivos e Metas [...] 1.3.1. Ampliar a oferta de educação infantil de forma a atender, em cinco anos, a 30% da população de até 3 anos de idade e 60% da população de 4 e 6 anos (ou 4 e 5 anos) e, até o final da década, alcançar a meta de 50% das crianças de 0 a 3 anos e 80% das de 4 e 5 anos.	Meta 1: universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches de forma a atender, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos até o final da vigência deste PNE.

Fonte: Cadernos Cenpec-2014

Dessa forma, ainda segundo Ximenes e Grinkraut (2014), a principal diferença refere-se ao atendimento da população de 4 e 5 anos, sendo que o PNE anterior projetava alcançar 80% de atendimento nessa faixa etária e o novo PNE se propõe universalizá-lo até 2016, de forma a atender o previsto na Emenda Constitucional 59/2009, a qual ampliou a faixa de obrigatoriedade do ensino para a população com idade entre 4 e 17 anos. Nesse sentido, a meta não apresenta nenhuma inovação, apenas reafirma o que já havia sido estabelecido na Constituição de 1988.

Com a leitura desses documentos e de algumas legislações específicas já citadas, como a LDBEN/ 9394/96 e a Constituição de 1988, é possível verificar que ambos afirmam categoricamente que a Educação é um dever do Estado e que a mesma deve ser assegurada; no entanto, na prática, o Brasil apresenta um histórico no qual essa garantia não é efetivada em totalidade e ainda há muito que se fazer nessa modalidade, haja vista que o Instituto Nacional de Pesquisa (INEP) aponta que apenas 22,6% das crianças do país, de 0 a 3 anos, tinham vagas em creche, em 2012. Em números absolutos, a população nessa faixa etária era de 11.234.753 pessoas. Destas, apenas 2.540.791 estavam matriculadas em alguma creche, o que representava mais de oito milhões de crianças sem vagas (FUNDAÇÃO ABRINQ, 2015).

Ainda temos outras publicações importantes do MEC referentes à Educação Infantil, como *Política de Educação Infantil no Brasil: Relatório de Avaliação (2009)*, *Critérios para um Atendimento em Creches que Respeite os Direitos Fundamentais das Crianças (2009)*, *Manual de orientação pedagógica Brinquedos e Brincadeiras de Creches (2012)*, *Educação Infantil: Subsídios para construção de uma sistemática de avaliação (2012)* e *Dúvidas mais frequentes sobre Educação Infantil (2013)*; contudo, as mesmas serão discutidas posteriormente, quando discorreremos especificamente sobre as especificidades da avaliação na Educação Infantil.

Sem dúvida, esses documentos vigentes explanados impulsionaram muitas transformações e o processo de qualidade *na e da* Educação Infantil, todavia, é preciso ainda que tais documentos realmente se efetivem na íntegra e que todos os profissionais os conheçam, a fim de garantir os direitos da criança e do professor.

Não basta haver diretrizes, leis e planos, se os mesmos não estão “nas mãos” dos professores. Assim, cabe a todos nós retirarmos a legislação do papel, para concretizarmos a prática, superar os desafios e mudar o panorama da Educação Infantil. Discorreremos sobre o cenário da Educação Infantil, abordando algumas características fundamentais para conhecer seu funcionamento.

### **1.3 Panorama da Educação Infantil no Brasil na atualidade**

A Educação Infantil é direito da criança desde seu nascimento, sendo reconhecida como dever do Estado, ofertada pelos sistemas de ensino em regime de colaboração, e seus estabelecimentos são de competência dos municípios.

A creche faz parte da Educação Infantil e tem o papel de iniciar essa educação integral, da mesma forma que a pré-escola tem de continuá-la, com a finalidade de propiciar o desenvolvimento integral da criança até os cinco anos de idade, nos aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade, conforme expresso no artigo 29 da LDBEN 94/96.

As crianças devem ser atendidas nas creches ou instituições equivalentes, na primeira fase de desenvolvimento, ou seja, de 0 aos 3 anos, enquanto a pré-escola deve atender a crianças de 4 e 5 anos. Com essa forma de organização e com o reconhecimento de que a Educação Infantil é parte integrante da Educação Básica, passamos a observar uma mudança de concepção acerca das creches. Assim,

desaparece a ideia de creche como ação de assistência social e esta passa a também fazer parte de um percurso educativo, articulado com os outros níveis de ensino formal.

Em termos de legislação, citaremos novamente a última alteração da LDBEN 93/94/96, por meio da Lei nº 12.796, que dispõe sobre a formação da Educação Básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade. Assim, os pais e responsáveis são obrigados a matricular as crianças que tiverem 4 anos completos até 31 de março do ano da matrícula (Resolução CEB nº 6/2010); caso os responsáveis não cumpram a efetivação da matrícula, poderão ser multados.

Cabe ressaltar que, embora a lei exija que a criança frequente a pré-escola, ela não modifica o caráter da Educação Infantil, sendo inconcebível que haja uma antecipação dos conteúdos provenientes do Ensino Fundamental. A finalidade da Educação Infantil deve ser respeitada, tendo-se em vista o desenvolvimento integral da criança, promovendo a integração entre os aspectos físicos, emocionais, afetivos, cognitivos e sociais.

A carga horária anual deve ser de 800 horas, distribuídas por, no mínimo, 200 dias letivos, ao passo que o controle de presença na pré-escola deve ser, no mínimo, de 60%. As crianças de 0 a 3 anos continuam na creche, sendo a matrícula facultativa.

Nos últimos anos, a Educação Infantil passou por diversas transformações que, embora ainda não sejam o ideal, podem ser consideradas como avanços. Entre esses atenuantes avanços, destacaremos alguns como de fundamental importância. São eles: uma nova concepção de criança, tomada como sujeito de direitos; a Educação Infantil reconhecida como Educação Básica; a formação dos profissionais que atuam diretamente com crianças; o reconhecimento da importância pedagógica centrada nas experiências da criança, não dissociando o cuidar e o educar; e a obrigatoriedade da avaliação sem caráter de promoção ou retenção.

De acordo com o MEC (2006), todas as instituições de Educação Infantil localizadas em um município, quer públicas, quer privadas, compõem, juntamente com as instituições de Ensino Fundamental e Médio, mantidas pelo poder público, e os órgãos de educação o sistema de ensino correspondente (municipal ou estadual).

As instituições públicas são gratuitas, laicas e apolíticas, ou seja, não professam credo religioso e político-partidário e são destinadas às crianças brasileiras e estrangeiras, sem distinção de gênero, cor, etnia, proveniência social, credo político ou religioso, com ou sem necessidades especiais.

Com respeito ao seu horário de funcionamento, os *Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil* (2006) dispõem que as instituições de Educação Infantil funcionam durante o dia, em período parcial ou integral, sem exceder o tempo que a criança passa com a família.

O período integral implica o recebimento das crianças por até no máximo dez horas por dia e o período parcial corresponde ao recebimento das crianças por, no mínimo, quatro horas por dia. Quanto aos horários, a entrada e saída das crianças devem ser flexíveis, a fim de atender às necessidades de organização das famílias, podendo, portanto, exceder as orientações da gestão. As instituições de Educação Infantil têm formas específicas de organização da proposta pedagógica, do tempo, dos espaços, dos materiais, conforme o período de atendimento.

Nesse mesmo enfoque, Nunes, Corsino e Didonet (2011) destacam que a Educação Infantil é ofertada em instituições próprias, creches, pré-escolas, escolas, centros ou núcleos de Educação Infantil, independentemente da denominação ou do nome de fantasia que adotem, em jornada de horário integral e/ou parcial. As práticas pedagógicas cotidianas, intencionalmente planejadas e sistematizadas, devem estar previstas em um projeto pedagógico, construído com a participação da comunidade escolar e extraescolar, e desenvolvido por professores habilitados e submetidos a múltiplos mecanismos de acompanhamento e controle social.

Os autores enfatizam que muitos municípios utilizam o espaço físico de escolas de Ensino Fundamental para ampliar turmas de pré-escolas (crianças de 4 a 5 anos), entretanto, é importante ressaltar que essa alternativa exige que a proposta pedagógica vigente contemple as especificidades da faixa etária e que o espaço físico esteja adequado para o desenvolvimento do trabalho pedagógico da Educação Infantil.

Na maioria das vezes, não é isso que ocorre: é muito comum observarmos crianças da pré-escola inseridas no universo do Ensino Fundamental, sem que haja um espaço específico e apropriado para seu desenvolvimento. Temos ainda uma realidade múltipla e estruturalmente desigual, em vários aspectos.

O avanço nas concepções não superou ainda a discrepância de oportunidades educacionais territorialmente demarcadas entre centro e periferia, cidade e campo, capital e interior, entre bairros do mesmo município, entre municípios, entre Estados e entre regiões do país (BRASIL, 2007b).

Barreto (1998) afirma que as instituições de Educação Infantil, no Brasil, devido à forma como se expandiram, sem os investimentos técnicos e financeiros necessários, apresentam, ainda, padrões bastante aquém dos desejados.

[...] a insuficiência e inadequação de espaços físicos, equipamentos e materiais pedagógicos; a não incorporação da dimensão educativa nos objetivos da creche; a separação entre as funções de cuidar e educar, a inexistência de currículos ou propostas pedagógicas são alguns problemas a enfrentar. (BARRETO, 1998, p. 25).

Confirmando a falta de investimento, Rosemberg (2007) discorre que, durante décadas, o modelo adotado de expansão da Educação Infantil brasileira foi realizado com pequeno investimento de recursos públicos, usando espaços improvisados e inadequados. Há muitas crianças de 0 a 3 anos que ficam em casa por falta de vagas nas instituições, enquanto muitas frequentam instituições nas condições precárias de saneamento básico. Isso tem contribuído para a manutenção dessa perversidade do sistema.

Dessa maneira, é possível reconhecer que temos uma ampla diversidade de situações dentro do universo da Educação Infantil. As instituições são desiguais, como também o nível de qualidade, os materiais e a formação docente. Várias creches comunitárias possuem espaços improvisados e inadequados, funcionam como podem, de forma irregular e com pouco recurso.

Apesar da expansão da Educação Infantil e do direito à Educação, ainda temos em nosso cenário inúmeras crianças desprovidas do direito de frequentar essa modalidade. Campos (2006), nesse sentido, denuncia que, em nosso país, nem sempre a realidade corresponde ao que determina a lei. Na Educação Infantil, a realidade andou mais depressa do que as definições legais, no sentido de que o atendimento em creches e pré-escolas cresceu significativamente, antes mesmo de a legislação educacional preocupar-se com elas.

Dados do IBGE nos mostram que há uma acentuada desigualdade no acesso da Educação Infantil, no Brasil, considerando o nível de renda. O Instituto comparou os dados de 2012 referentes à frequência escolar de dois grupos de crianças na faixa etária de 0 a 3 anos e 4 a 5 anos. Constatou-se que, no grupo no qual estão inclusos os 20% mais ricos da população, somente 7,5% das crianças de 4 e 5 anos estão fora da pré-escola; contudo, no grupo em que estavam os 20% mais pobres, o percentual era quatro vezes maior, chegando a 29% o número de crianças que não frequentavam a pré-escola.

Em relação à frequência das crianças de 0 a 3 anos, no grupo dos 20% mais pobres, 21,9% frequentam a creche e, no grupo dos 20% mais ricos, o número de frequência era 2,9 maior, chegando a 63%.

Esses dados nos fazem refletir sobre um árduo caminho que a Educação ainda deve trilhar, para que seu acesso seja garantido. Ainda hoje, o acesso à educação se restringe àqueles que possuem mais condições econômicas. Como garantir a qualidade na Educação Infantil, se até mesmo o direito de frequentá-la é negado?

Frente a esses problemas, temos respostas dos municípios e do governo como um todo, no sentido de que não há como expandir as creches e pré-escolas, por falta de investimento. Assim, compactuamos com o pensamento de Kramer (1988), ao ressaltar que a falta de recursos financeiros para garantir a universalização da Educação Infantil não pode servir de alibi para negar a sua qualidade. É emergencial que as políticas e a legislação educacional voltadas para a criança tenham como pressuposto básico que ela é cidadã e, como tal, tem direito à educação, de maneira que possa frequentar uma instituição de qualidade.

Nas palavras de Lopes (2014):

O que se espera de uma instituição da primeira infância é que ela possa acolher para educar e cuidar, compartilhando com as famílias o processo de formação e constituição da criança pequena em sua integridade; que a escola tenha uma função política de contribuir para que meninos e meninas usufruam direitos sociais, políticos e exerçam seu direito de participação; bem como exerça a função pedagógica de ser um lugar privilegiado de convivência e ampliação de saberes e conhecimentos de diferentes naturezas entre crianças e adultos que lá estão. (p. 47).

Acreditamos que a Instituição de Educação Infantil, além de todos os atributos já mencionados, deva se constituir em um ambiente de aprendizagem e socialização, para favorecer o desenvolvimento integral da criança, de sorte que a mesma se sinta acolhida e feliz.

Nesse enfoque, trataremos a seguir de como ocorre a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças, bem como a importância de ambos, no processo educacional.

#### **1.4 Aprendizagem e desenvolvimento na Educação Infantil**

O ser humano, desde sua concepção, ainda no ventre materno, até a idade adulta, sofre inúmeras transformações. Essas transformações são mais visíveis e

acentuadas na criança, principalmente dos primeiros meses de vida aos doze anos de idade.

Compreendemos que entender a maneira pela qual a criança aprende, se desenvolve e se transforma é fator de extrema importância para todos os que trabalham com crianças, sobretudo com crianças pequenas, que se encontram na faixa etária na qual essas transformações ocorrem rapidamente.

Acreditamos não ser possível realizar um trabalho de qualidade, nem tampouco práticas avaliativas com crianças, sem a compreensão de como a aprendizagem e o desenvolvimento podem se dar.

Bassedas, Huguet e Solé (1999) apontam que, de 0 a 6 anos, tem-se um processo de complexidade do ser humano que não se repetirá em outra fase do seu desenvolvimento, o que ocorre por atenuantes evoluções. Nessa perspectiva, a realidade que vivem essas crianças se torna mais complexa, passando do âmbito relacional reduzido ao estabelecimento de relações com outras pessoas. É importante evidenciar que o ser humano é o único ser vivo que pode planejar sua ação, pondo em andamento uma atividade psíquica que lhe permita realizar ações criadoras. Ademais, uma outra característica importante do ser humano é a diversidade: todas as pessoas são diferentes, em diversas particularidades, sejam físicas, sejam psíquicas (BASSEDAS; HUGUET; SOLÉ, 1999).

Nessa mesma ótica, Lakomy (2008) assinala que as crianças aprendem a todo momento de maneira intencional ou não, por meio das interações, construindo gradativamente significados para as suas ações, suas experiências e objetos ao seu redor.

Com base nessas considerações, os traços gerais da evolução da criança, durante a etapa da Educação Infantil, acontecem em três grandes áreas de desenvolvimento:

Área motora: inclui tudo aquilo que se relaciona com a capacidade do corpo humano, tanto de sua globalidade como dos segmentos corporais.

Área cognitiva: aborda as capacidades que permitem compreender o mundo, nas diferentes idades, e de atuar nele, através do uso da linguagem ou mediante das situações problemáticas que se apresentam. Mesmo assim é necessário fazer referência às capacidades que a criança dessa idade tem para criar e comunicar-se através do uso de todas as linguagens (verbal, artística, etc.)

Área afetiva: engloba todos os aspectos relacionados com as possibilidades de sentir-se bem consigo mesmo (equilíbrio pessoal), o que permite confrontar-se com situações e pessoas novas (relação interpessoal) e ir estabelecendo relações cada vez mais alheias,

diferenciadas, bem como atuar no mundo que o rodeia (atuação e inserção social). (BASSEDAS; HUGUET; SOLÉ, 1999, p. 31).

Embora as áreas estejam divididas, não significa que uma não seja interligada à outra, nem que uma seja mais importante; pelo contrário, o desenvolvimento é global, sendo necessário que a criança desenvolva todas as áreas, de acordo com a sua evolução.

Vários estudos acerca do desenvolvimento infantil colaboraram para conhecer como a criança aprende e se desenvolve. Entre esses estudos, evidenciaremos alguns princípios da abordagem interacionista, por considerar o desenvolvimento e a aprendizagem como um processo dinâmico, no qual as crianças não são passivas, nem meras receptoras. Por sua vez, esse desenvolvimento não se apresenta isolado, mas a partir das trocas estabelecidas entre o sujeito e o meio.

Compreendendo que a capacidade de aprender e de evolução é construída com base em trocas estabelecidas entre o sujeito e o meio, destacaremos relevantes contribuições sobre o desenvolvimento infantil, destacando algumas considerações de Jean Piaget.

Jean Piaget (1896-1980) foi biólogo, filósofo e epistemólogo suíço, cujas descobertas demonstraram que a transmissão de conhecimentos é uma possibilidade limitada. A preocupação de Piaget em conhecer a formação das estruturas intelectuais da criança levaram-no a investigar, cientificamente, a criação plástica, a linguagem e as atividades lúdicas infantis. Como resultado dessa pesquisa, criou a teoria denominada Epistemologia Genética, caracterizada pelo estudo da passagem dos estados inferiores do conhecimento aos estados mais complexos ou rigorosos (BALESTRA, 2005).

Para ele, não se pode fazer uma criança aprender o que ela ainda não tem condições de construir e, mesmo quando possui essas condições, não vai se interessar a não ser por conteúdos que lhe façam falta, em termos cognitivos. Desse modo, o conhecimento se dá por descobertas que a própria criança realiza constantemente.

Com efeito, o sujeito passa a ser visto como alguém capaz de construir o conhecimento na interação com o meio físico e social. Assim, temos o “construtivismo”, o qual propicia ao aluno participar ativamente do próprio aprendizado, mediante a experimentação. Conforme Becker (1994), o construtivismo permite conceber o conhecimento como algo que é construído e constituído pelo

sujeito através de sua ação e da interação com o meio. Trata-se de “[...] um processo de construção de conhecimento ao qual acorrem, em condição de complementaridade, por um lado, os alunos e professores e, por outro, os problemas sociais atuais e o conhecimento já construído.” (BECKER, 1994, p. 89).

Hoffmann (2014a), ao tratar do construtivismo, pressupõe que “[...] o indivíduo é entendido como um ser ativo que vai paulatinamente selecionando melhores estratégias de ação que o levem alcançar êxito em alguma tarefa proposta para um desafio que se lhe apresente.” (HOFFMANN, 2014a, p. 77).

Nesse pressuposto, concordamos que a criança, ao participar do seu aprendizado, está efetivamente se constituindo como parte principal da aprendizagem. Quando o erro é tomado como parte do processo, ela se sente segura para buscar outros caminhos para a compreensão do que lhe é proposto. Cabe enfatizar que o professor é um mediador importante, nessa construção do conhecimento, pois o conhecimento não ocorre por transmissão. Como mediador, o mesmo deve criar situações desafiadoras ao aluno, em contextos tenham sentido para as crianças estimulando o pensamento crítico.

A teoria piagetiana tem ocupação central em descobrir como se estrutura o conhecimento. Apresenta como objetivo explicar a continuidade entre processos biológicos e cognitivos, dando importância a ambos, o que justifica e, ao mesmo tempo, delimita a especificidade de sua pesquisa epistemológica. Palangana (2001) enfatiza que Piaget “[...] observa a aprendizagem infantil não com o intuito de diferenciá-la do desenvolvimento, mas para obter uma resposta a questão fundamental (de ordem epistemológica) que se refere a natureza da inteligência, qual seja: como se constrói o conhecimento?” (p. 171).

O conhecimento, para Piaget (2007),

[...] não pode ser concebido como algo predeterminado nem nas estruturas internas do sujeito, porquanto estas resultam de uma construção efetiva e contínua, nem nas características preexistentes do objeto, uma vez que elas só são conhecidas graças a mediação necessária dessas estruturas, e que essas, ao enquadrá-las, enriquecem-nas. (p. 1).

Nesse sentido, Felipe (2007) explicita que essa teoria apregoa que “conhecer” significa inserir o objeto de conhecimento em um determinado sistema de relações, partindo de uma ação executada sobre o referido objeto. Assim, esse processo envolve

a capacidade de organizar, estruturar, entender e, posteriormente, com a aquisição da fala, explicar pensamentos e ações.

Ainda segundo o autor, a inteligência se aprimora, na medida em que a criança estabelece contato com o mundo e o experimenta ativamente. Para exemplificar, temos o bebê, que, ao pegar um objeto, tem a oportunidade de explorar e observar atentamente suas propriedades, como cor, tamanho, textura, cheiro e outras.

Montoya (2009) explica que Piaget defende que a inteligência é um processo adaptativo, cuja função é estruturar o universo, da mesma forma que o organismo estrutura o meio ambiente. Dessa maneira, as estruturas da inteligência mudam no processo adaptativo, em decorrência das acomodações ou modificações dos esquemas ou estruturas de assimilação. O termo *assimilação* compreende, pois, a atividade de integração de elementos novos em estruturas existentes, as quais são consideradas sistemas de ações, de tal modo que a significação depende delas (MONTROYA, 2009). Portanto, ao adquirir novas experiências, a criança tenta adaptar-se esses novos estímulos às estruturas cognitivas que já possui.

A *acomodação*, por sua, vez é exercida pelo meio exterior e “[...] consiste na capacidade de modificar os esquemas de assimilação frente à pressão do meio externo, visando alcançar a adaptação (inteligência).” (BALESTRA, 2007, p. 37). Trata-se da modificação de um esquema ou de uma estrutura, em função das particularidades do objeto a ser assimilado.

Piaget (2007) afirma que a assimilação e a acomodação são funções invariantes, sendo por meio delas que se chega à equilíbrio da atividade mental. O equilíbrio, dessa forma, é uma propriedade intrínseca e constitutiva da vida orgânica e mental. Assim, o sujeito busca um equilíbrio entre as necessidades internas com as novas situações externas, a fim de garantir sua adaptação, ou seja, o sujeito se modifica pela ação e interação com o ambiente. Balestra (2007) ressalta que a busca da equilíbrio move ações do indivíduo, o que resulta em acelerar o desenvolvimento de suas estruturas mentais e intelectuais, isto é, quanto mais desafios (novas informações/desequilíbrio, assimilação do novo/acomodação, mudança da estrutura do pensamento/equilíbrio) são colocados para o sujeito, maior será a possibilidade de ampliar o seu conhecimento.

Piaget (1995) apregoa que o sujeito epistêmico expressa aspectos presentes em todos os indivíduos; suas características conferem a possibilidade de construir conhecimentos, desde o aprendizado mais simples até os mais elevados níveis de

conhecimento. Para ele, “[...] o desenvolvimento é caracterizado por um processo de sucessivas equilibrações. O desenvolvimento psíquico começa quando nascemos e segue até a maturidade, sendo comparável ao crescimento orgânico; como este, orienta-se, essencialmente, para o equilíbrio.” (1995, p. 13).

De acordo com a teoria piagetiana, o desenvolvimento se faz por graduações sucessivas que se constroem em uma certa ordem de integração, e pode ser compreendido a partir de quatro estágios ou períodos. São eles: sensório-motor (0 a 2 anos), pré-operatório (2 aos 7-8 anos), operatório concreto (7-8 a 11 anos) e operatório formal (12 anos em diante). Segundo Balestra (2007), “[...] cada estágio de desenvolvimento do ser humano caracteriza-se por uma determinada estrutura de desenvolvimento mental, marcado notadamente pelos aspectos motor, intelectual e afetivo.” (p. 55).

O período sensório-motor ocorre entre o nascimento e dois anos. É caracterizado por uma etapa que precede a linguagem e por atividades físicas que são dirigidas a objetos e situações externas. Ao adquirir a linguagem, a experiência da criança vai sendo representada mentalmente, iniciando uma socialização efetiva da inteligência. Para Piaget (1983), existe uma inteligência antes da linguagem, porém, não existe pensamento antes da mesma. A inteligência é a solução de um problema novo para o indivíduo, é a coordenação dos meios para atingir um certo fim, que não é acessível de maneira imediata, enquanto o pensamento é a inteligência interiorizada que se apoia sobre um simbolismo, sobre a evocação simbólica da linguagem, pelas imagens mentais e outros.

A principal característica desse período é a ausência da função semiótica, isto é, a criança não representa mentalmente os objetos. Sua ação é direta sobre eles. Essas atividades serão o fundamento da atividade intelectual futura (BIAGGIO, 1976). Os esquemas vão “[...] pouco a pouco, diferenciando-se e integrando-se, no mesmo tempo em que o sujeito vai se separando dos objetos podendo, por isso mesmo, interagir com eles de forma mais complexa.” (MACEDO, 1994, p. 124).

Nessa fase, a criança passa por muitas evoluções e apresenta dificuldade em se colocar no lugar do outro, o que a impede de estabelecer relações de reciprocidade. “É talvez o período da infância em que as ações são mais numerosas e mais rápidas.” (PIAGET, 1983, p. 218).

No período pré-operacional (por volta dos dois aos sete-oito anos), inicia-se uma segunda fase, cujo advento, conforme Piaget (1970, 1983), é marcado pela

formação da função simbólica ou semiótica. Nesse período, a criança representa os objetos ou acontecimentos não perceptíveis, invocando-os por meio de símbolos, como jogo simbólico, imitação diferenciada, a imagem mental, desenho etc.

Enfatiza Piaget (1970, p. 32):

A função simbólica permite, deste modo, que a inteligência sensório-motora se prolongue em pensamento, mas duas circunstâncias retardam, pelo contrário, a formação das operações propriamente ditas, e de tal modo que, durante esse segundo período, o pensamento inteligente permanece pré-operatório.

Nessa ótica, Piaget (1970) salienta que é preciso tempo para que a criança interiorize as ações em pensamentos, pois é mais difícil representar o desenrolar da ação em termos de pensamento do que limitar-se à execução material. Um exemplo de tal fato é que “[...] imprimir em pensamento uma rotação num quadrado representando todos os 90° na posição dos lados diversamente coloridos é diferente de fazer rodar o quadrado materialmente e constatar os efeitos.” (PIAGET, 1970, p. 32). Assim, de acordo com o autor, a interiorização das ações supõe a sua reconstrução em um novo plano, sendo que essa reconstrução pode passar pelas mesmas fases, porém, com um maior desequilíbrio do que a reconstrução anterior da própria ação.

Macedo (1994), fundamentando-se em Piaget, explica que, nesse estágio, a atividade sensório-motora não se encontra abandonada, mas refinada e mais sofisticada, apresentando crescente melhoria na aprendizagem, permitindo que a criança explore melhor o ambiente, fazendo uso de mais sofisticados movimentos e percepções intuitivas.

A criança vai construindo a capacidade de efetuar operações lógico-matemáticas (seriação, classificação). Ela aprende, por exemplo, a colocar objetos do menor para o maior, a separá-los por tamanho, cor, forma etc. Embora a inteligência já seja capaz de empregar símbolos e signos, ainda lhe falta a reversibilidade, quer dizer, a capacidade de pensar simultaneamente o estado inicial e o estado final de alguma transformação efetuada sobre os objetos (por exemplo, a ausência de conservação da quantidade, quando se passa o líquido de um copo mais largo para um outro recipiente mais estreito). (FELIPE, 2007).

Ao explicar esse período, Piaget (1970) destaca que a criança não chega a constituir as noções de conservação, que são condições da dedutibilidade lógica. Para as crianças desse período, a distância entre A e B não é necessariamente a mesma que entre B e A (principalmente em declive), como também uma coleção dividida em duas

aumenta a quantidade relativamente ao todo inicial. Não há noção de conservação física, nem reversibilidade nas operações.

Entre sete e oito anos, começa o período operatório concreto, onde esses problemas são resolvidos mais facilmente, com as interiorizações, coordenações e descentralizações crescentes, as quais conduzem a uma forma geral de equilíbrio, constituindo a reversibilidade. Nessa fase, “[...] assiste-se à formação das operações: reuniões e dissociações de classes; fontes de classificação; encadeamento de relações  $A < B < C \dots$ ; fontes de seriação; correspondências; fontes das tábuas de duas entradas etc.” (PIAGET, 1970, p. 33).

Já no último período, denominado operatório formal (correspondente aos onze e doze anos em diante), o ponto de equilíbrio situa-se no nível da adolescência.

Seu caráter geral é a conquista de um novo modo de raciocínio que não incide sobre os objetos ou realidades diretamente representáveis, mas também sobre as hipóteses, isto é, sobre as proposições de que é possível tirar as necessárias consequências sem decidir de sua verdade ou falsidade antes de ter examinado o resultado dessas implicações. (PIAGET, 1970, p. 34).

Nesse sentido, Palacios (2004) elucida que o pensamento lógico alcança sua expressão máxima, porque é capaz de ser aplicado de forma coerente e sistemática sobre situações que exigem manejar hipóteses e, em seguida, submetê-las a uma verificação ordenada e exaustiva, desprezando as que não se confirmam, ou aceitando, como parte da realidade, as que se confirmam. A expressão máxima desse nível é a forma de operar do cientista, o qual imagina algumas hipóteses, organiza-as, comprova-as, verifica-as e sistematiza os resultados de suas descobertas.

Dessa maneira, os indivíduos vivenciam esses quatro estágios sequencialmente, contudo, o início e o término de cada um deles podem sofrer algumas variações, em função das características da estrutura biológica de cada indivíduo e dos estímulos proporcionados pelo meio ambiente no qual se encontra. Não são etapas às quais se possa determinar uma data cronológica constante, porém, “[...] para atingir um certo estágio, é necessário ter passado por *démarches* preliminares. É necessário ter construídas as pré-estruturas preliminares que permitem progredirmos mais.” (PIAGET, 1983, p. 215).

Nesse sentido, acreditamos que o professor, atuando como mediador, exerce um papel fundamental no desenvolvimento da aprendizagem da criança, especialmente nos primeiros anos de vida. “O professor que articula suas propostas

educativas respaldado no entendimento da epistemologia construtivista organiza situações de aprendizagem em que as crianças precisam pôr em jogo tudo o que sabem e pensam sobre o conteúdo que se quer ensinar.” (GARMS; GUIMARÃES, 2011, p. 186).

Evidenciamos que a aprendizagem e o desenvolvimento da criança devem constituir fator relevante da instituição, sendo preciso que as práticas educativas e avaliativas sejam planejadas e refletidas, tendo em vista o desenvolvimento das crianças e as necessidades da Educação Infantil, de modo ainda que se valorizem as experiências das crianças que nela atuam.

Nesse pressuposto, a Proposta Pedagógica é um dos instrumentos norteadores da aprendizagem, além de subsidiar o professor, revelando concomitantemente aspectos de sua identidade, da instituição e da comunidade.

Entendendo a relevância da Proposta Pedagógica e do Currículo, na Educação Infantil, discorreremos, a seguir, a propósito de alguns aspectos fundamentais de ambos, considerando que a avaliação da aprendizagem deve ocorrer em consonância com todos os elementos da Proposta Pedagógica que norteia a instituição de Educação Infantil.

### **1.5 A importância da Proposta Pedagógica e do Currículo na Instituição de Educação Infantil**

Com um aumento significativo de instituições de Educação Infantil e com a obrigatoriedade da entrada da criança na escola, desde os quatro anos de idade, é preciso (re)pensar na necessidade de haver uma Proposta Pedagógica e um Currículo voltado especificamente para a faixa etária dessas crianças, sobretudo que estejam em consonância com o artigo 22 da LDBEN, o qual preconiza que a Educação Básica tem por finalidade desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores.

Nas palavras de Oliveira (2010, p. 10):

Uma coisa é certa: a Educação Infantil está em grande movimentação: ao lado da expansão de matrículas, embora ainda em número insuficiente para o alcance das metas do Plano Nacional de Educação de 2001, tem havido significativa mudança na forma como hoje se compreende a função social e política desse nível de ensino e a concepção de criança e seu processo de aprendizado e desenvolvimento. Novas propostas didáticas e pontos de vista

renovados sobre o cotidiano das creches e pré-escolas têm se apresentado nos encontros da área, convidando os educadores a repensar seu trabalho junto às crianças e famílias.

Pensamos que o repensar a prática juntamente com as crianças e com a família se traduz em momento rico de interação e aprendizagem para todos. A proposta pedagógica deve ter como objetivo garantir à criança acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças (BRASIL, 2009).

Ainda de acordo com as Diretrizes, a elaboração da Proposta Pedagógica das instituições de Educação Infantil deve garantir que sejam cumpridas plenamente sua função sociopolítica e pedagógica:

- Oferecendo condições e recursos para que as crianças usufruam seus direitos civis, humanos e sociais;
- Assumindo a responsabilidade de compartilhar e complementar a educação e cuidado das crianças com as famílias;
- Possibilitando tanto a convivência entre crianças e entre adultos e crianças quanto à ampliação de saberes e conhecimentos de diferentes naturezas;
- Promovendo a igualdade de oportunidades educacionais entre as crianças de diferentes classes sociais no que se refere ao acesso a bens culturais e às possibilidades de vivência da infância;
- Construindo novas formas de sociabilidade e de subjetividade comprometidas com a ludicidade, a democracia, a sustentabilidade do planeta e com o rompimento de relações de dominação etária, socioeconômica, étnico racial, de gênero, regional, linguística e religiosa.

Concordamos com as Diretrizes, quando recomendam que devem ser cumpridas plenamente as duas funções, sociopolítica e pedagógica. A criança só pode ser sujeito de direitos, se realmente lhe tiver sido proporcionado esse direito e oportunidades em plenitude, que englobam acesso à aprendizagem, socialização, relações, brincadeiras e outros.

Tanto na Proposta Pedagógica do professor como no Projeto Pedagógico da escola é primordial que se tenha clareza o que é necessário para cada criança, de acordo com sua faixa etária. É preciso conhecer a criança, seu entorno, família, experiências. O parecer CNE/ CEB N° 20/09 estabelece que as creches e pré-escolas devem elaborar suas propostas curriculares conforme suas características e particularidades pedagógicas, indicando modos de integração dessas experiências.

Nessa ótica, Guimarães e Marin (1998) elucidam que a construção do Projeto Pedagógico é de fundamental importância, visto que ele confere significado às ações educativas exercidas segundo a identidade da instituição escolar, sendo essencial decidir coletivamente o que se quer, para onde ir e que perfil de aluno se pretende formar, através de uma ação participativa dos sujeitos. Desse modo, cada unidade escolar deve estudar com afinco a clientela que recebe, de modo que possa atender às suas especificidades, atingindo os objetivos propostos.

Salles e Faria (2012) explicam que a Proposta Pedagógica é um documento que sistematiza, organiza e orienta a prática. É indispensável que, na elaboração desse documento, possam ser respondidas várias questões: qual é seu objetivo? A quem se destina? Por quem é elaborado? Que tipo de documento será elaborado? Como será elaborado? É imprescindível que tenha a história da instituição e o contexto sociocultural no qual a instituição está inserida.

Quando a Proposta Pedagógica é realizada levando-se em consideração todos os aspectos acima mencionados, temos como resultado uma prática educativa coerente entre o que se apresenta e o que se faz, efetivamente. Na proposta pedagógica, é primordial que se tenha clareza do que é necessário para cada criança, de acordo com sua faixa etária; as propostas cotidianas precisam ocorrer no bojo de uma (re)visão da concepção de criança/infância, da função da creche da pré-escola e do papel do professor e da família quanto aos cuidados-e-educação (GUIMARÃES; GARMS, 2013).

Nessa mesma direção, Zilma de Oliveira (2012) reflete que o professor necessita ter um olhar de destaque nas relações que envolvem o cuidar e educar, compreendendo que as atividades de cuidado não se distinguem das atividades pedagógicas, porque ambas são aspectos da mesma experiência.

O cuidar e o educar são vistos como indissociáveis desde a promulgação das *Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil*, pela Resolução CEB nº 1, de 7 de abril de 1999, onde está fixado: 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-linguísticos e sociais da criança, entendendo que ela é um ser completo, total e indivisível.

As DCNEI (2012) também afirmam que a dimensão do cuidado, no seu caráter ético, é orientada pela perspectiva de promoção da qualidade e sustentabilidade da vida

e pelo princípio do direito e da proteção integral da criança. Completa ainda que educar cuidando inclui acolher, garantir a segurança, mas também alimentar a curiosidade, a ludicidade e a expressividade infantis:

Educar de modo indissociado do cuidar é dar condições para as crianças explorarem o ambiente de diferentes maneiras (manipulando materiais da natureza ou objetos, observando, nomeando objetos, pessoas ou situações, fazendo perguntas etc.) e construírem sentidos pessoais e significados coletivos, à medida que vão se constituindo como sujeitos e se apropriando de um modo singular das formas culturais de agir, sentir e pensar. Isso requer do professor ter sensibilidade e delicadeza no trato de cada criança, e assegurar atenção especial conforme as necessidades que identifica nas crianças. (BRASIL, 1996, p. 10).

A dicotomia entre cuidar e o educar deve começar a ser desmistificada, pois todos os momentos são considerados pedagógicos e de cuidados, no trabalho com crianças de 0 a 5 anos. Tudo depende da forma como se pensam e se procedem as ações. Ao promovê-las, proporcionamos cuidados básicos ao mesmo tempo em que atentamos para a construção da autonomia, dos conceitos, das habilidades, do conhecimento físico e social (CRAIDY; KAERCHER, 2001).

Portanto, cuidado e educação andam juntos, fazem parte da Proposta Pedagógica e devem estar voltados para a necessidade da criança. “Isso significa que quem cuida não pode estar voltado para si mesmo, mas deve estar receptivo, aberto, atento e sensível para perceber aquilo de que o outro precisa.” (KRAMER, 2005, p. 82). Assim, cuidar tem um sentido amplo, sendo necessário um conhecimento daquele que necessita de cuidados, o que exige proximidade e ter sido planejado previamente na Proposta Pedagógica.

Cabe evidenciar que, na Proposta Pedagógica, a avaliação se torna um elemento central para qualidade do processo educativo, devendo ocupar um lugar primordial de destaque e tendo como finalidade o acompanhamento do trabalho pedagógico e a reflexão do professor. Deve ainda priorizar o desenvolvimento das crianças, sem objetivo de seleção, promoção ou classificação. “A avaliação da aprendizagem escolar adquire seu sentido na medida em que se articula com um projeto pedagógico e com conseqüente seu projeto de ensino.” (LUCKESI, 1995, p. 85).

Conforme Micarello (2010), em seus apontamentos acerca da avaliação na Educação Infantil, a avaliação deve cumprir o importante papel de oferecer elementos para que os professores conheçam melhor as crianças com as quais trabalham, suas

características pessoais e grupais, suas emoções, reações, desejos, interesses e modos pelos quais vão se apropriando da cultura na qual estão inseridas, transformando-a.

Em suas palavras:

A avaliação tem também a importante função de contribuir para que os laços dos professores e da escola com as famílias sejam estreitados e para que todos aqueles que trabalham com as crianças, em diferentes momentos de suas trajetórias nas instituições, troquem informações, visando ao bem-estar, conforto e segurança dos pequenos. (MICARELLO, 2010, p. 1).

Observamos, desse modo, que avaliar necessita de um amplo planejamento que englobe não somente as crianças, mas tudo ao seu entorno. A prática avaliativa não é neutra, sendo importante a elaboração dos objetivos, metodologias e criação de um currículo que atenda às especificidades das crianças pequenas. (Sobre as peculiaridades da avaliação, discorreremos na próxima seção, abordando de maneira ampla suas características e diferentes funções).

Assim como a avaliação é parte integrante da Proposta Pedagógica, podemos afirmar que os conteúdos também o são. Sabemos que os conteúdos da Educação Infantil precisam atender às necessidades da faixa etária na qual as crianças estão inseridas.

Haddad (2012) explica, nesse sentido, que a ideia de um currículo voltado para a Educação Infantil tem ganhado força. “Parece ser unânime que os profissionais que atuam em creches e pré-escolas necessitam de orientações básicas e comuns para desenvolver trabalhos com bebês e crianças pequenas.” (HADDAD, 2012, p. 49). É importante para os profissionais elaborarem o currículo

O currículo é algo vivo e dinâmico e deve estar relacionado a todas as ações que envolvem a criança, no seu dia a dia dentro das instituições de ensino, não somente quando nós, professores, consideramos que as crianças estão aprendendo. É oportuno também prever espaço de interações entre as crianças, sem a mediação direta do professor, e espaços de aprendizagem na interação com os adultos, nos quais as crianças sejam as protagonistas (NASCIMENTO, 2007).

Recorremos novamente às DCNEI (2012), as quais definem, em seu art. 3º:

O currículo da Educação Infantil é concebido como um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade. (BRASIL, 2009, p. 1).

Assim, o currículo precisa estar articulado com todos os elementos da Proposta Pedagógica, ambos são importantes e devem ter em vista a criança como centro do planejamento, de maneira que a mesma se aproprie e promova cultura. É necessário que o professor tenha clareza no que quer alcançar e qual metodologia utilizará para esse fim, sempre buscando caminhos que favoreçam a aprendizagem, atrelados com a valorização das experiências e saberes das crianças.

Assinalamos que, conforme pressupõe Zilma de Oliveira (2010), a atividade da criança afirma sua singularidade, atribuindo sentidos à sua experiência através de diferentes linguagens, como meio para seu desenvolvimento em diversos aspectos (afetivos, cognitivos, motores e sociais). A criança compreende o mundo e a si mesma, testando de alguma forma as significações que constrói, modificando-as continuamente em cada interação, seja com outro ser humano, seja com objetos.

É preciso perceber que atividades com pouco ou nenhum desafio, como preencher fichas de tarefas simples, colorir desenhos prontos, conhecer uma grande quantidade de informações sem conversar com os colegas sobre os sentidos que isso tem para cada um, bem como longos períodos de espera, conduzidos de forma heterônoma pelos adultos, são alguns exemplos de vivências que comumente não constituem uma experiência transformadora (AUGUSTO, 2013).

Em síntese, a Proposta Pedagógica e o Currículo precisam promover oportunidades educacionais, respeitando a criança em sua totalidade e em sua individualidade. Ambos não são neutros e precisam estar articulados; tendo em vista a criança como ser social histórico que está em constante transformação, a instituição na qual a criança se encontra deve ser igualmente transformadora.

Nesse enfoque, a avaliação, o Currículo e a Proposta Pedagógica são elementos essenciais na transformação e melhoria da prática, portanto, devem ser planejados, estudados e revisados constantemente.

De acordo com Godoi (2010), concluímos que avaliação deve ser pensada com base em um olhar para a criança como um ser competente e capaz e de um olhar para a creche como um espaço educativo. Rever a prática avaliativa e pensá-la em uma perspectiva de construção exige uma análise sobre a organização do trabalho pedagógico (o currículo, os tempos e os espaços educativos), além das concepções de mundo, de sociedade, de educação infantil, de criança e de infância que temos praticado.

Findamos esta primeira seção, partindo do princípio de que, para entender a Avaliação da aprendizagem, na Educação Infantil, é preciso compreender o que permeia essa fase e suas transformações. Nessa conjectura, apresentamos inicialmente as diversas concepções de infância/criança e suas implicações que ocorreram, ao longo da constituição da Educação Infantil, além de como essa criança constitui, no presente.

Fizemos um breve histórico da Educação Infantil no Brasil, e sua legalidade, em seguida buscamos elucidar o panorama da Educação Infantil na atualidade do país.

Traçamos algumas proposições sobre como ocorre a aprendizagem e o desenvolvimento infantil e sobre a importância da Proposta Pedagógica e do Currículo, na Instituição, tendo em vista que ambos são necessários para garantir um trabalho de qualidade pautado em estudos e planejamento.

Acreditamos que todos esses elementos são primordiais para que a avaliação possa ser realizada com qualidade e que, para avaliar, precisamos conhecer o que será avaliado e todo seu entorno. Por sua vez, a próxima seção está voltada propriamente para a “Avaliação”.

Iniciaremos, apresentando as concepções epistemológicas da avaliação na ótica de vários estudiosos sobre o assunto. Focalizaremos também algumas modalidades da avaliação, suas respectivas características e seus principais instrumentos.

Entendendo que a avaliação na Educação Infantil tem especificidades singulares, esclareceremos algumas delas e sua importância na prática avaliativa; por fim, traçaremos uma investigação sobre o que nos revelam os documentos oficiais em relação à “avaliação” na primeira etapa da Educação.

## SEÇÃO 2. CONCEPÇÕES EPISTEMOLÓGICAS DA AVALIAÇÃO

*No dia a dia, em todos os momentos praticamos avaliação, na medida em que desejamos obter o melhor de nossa ação. Podemos observar isso nos atos mais simples e nos mais complexos. Ninguém de nós busca o insucesso. Diagnosticamos para identificar impasses e encontrar soluções, as melhores possíveis.*

Cipriano Carlos Luckesi

Refletindo sobre o trecho evidenciado, percebemos que a avaliação está presente em nosso cotidiano, entretanto, nem sempre percebemos sua real importância. Ela nos é tão útil e fundamental, a ponto de nossas ações futuras serem planejadas tendo em vista os resultados do que avaliamos no presente, sejam eles bons, sejam ruins.

Tal como a epígrafe, sempre desejamos obter o que há de melhor em nossa ação, todavia, quando identificamos impasses, buscamos caminhos e soluções que nos norteiem para um melhor resultado. Nesse sentido, a avaliação faz parte do processo do nosso planejamento, tendo caráter dinâmico que nos conduz a mudar de decisão, opinião ou continuar com a mesma.

Iniciaremos esta seção refletindo sobre os conceitos de avaliação, em suas diversas vertentes. Em seguida, explicaremos sobre as modalidades da avaliação e suas principais características.

Quanto a sua etimologia, a palavra *avaliar* vem do latim *valere* e significa “[...] determinar a valia ou valor de algo ou alguém.” (FERREIRA, 2005). O dicionário ainda conceitua avaliar como: 1. Determinar o valor de, 2. Compreender, 3. Apreciar, prezar. Já no *Dicionário Michaelis* (1999), a palavra é descrita como: 1. Ato de avaliar. 2. Apreciação, cômputo, estimação.

Avaliar algo ou alguém vai muito além dos conceitos apresentados nos dicionários, pois a avaliação implica julgamentos, reflexões e apreciações, as quais são vivenciadas durante todo o processo da prática avaliativa.

Independentemente dos diversos conceitos atribuídos a avaliação, compreendemos que a mesma, além de ser extremamente necessária para a vida, deve

também ser considerada uma atividade indissociável da educação. Dessa maneira, não pode haver uma educação de qualidade sem algum tipo de avaliação da aprendizagem.

Luckesi (2010), ao realizar vários estudos sobre “avaliação”, afirma que o termo *avaliar* é formulado a partir das determinações da conduta de atribuir um valor ou qualidade a alguma coisa, que, por si, implica um posicionamento positivo ou negativo em relação ao objeto, ato ou curso de ação avaliado. Acrescenta:

A avaliação pode ser caracterizada como uma forma de ajuizamento da qualidade do objeto avaliado, fator que implica uma tomada de posição a respeito do mesmo, para aceita-lo ou transformá-lo. A definição mais comum e adequada encontrada nos manuais, estipula que a avaliação é um julgamento de valor sobre as manifestações relevantes da realidade, tendo em vista uma tomada de decisão. (LUCKESI, 1995, p. 33).

Portanto, através da avaliação e de seus resultados, é possível haver uma tomada de decisão para transformar algo, se preciso for. O julgamento é feito com cautela, para que se possa emitir um juízo de valor que não ocorra de maneira subjetiva, porém, com base em um minucioso planejamento.

Nesse sentido, Luckesi (1995) assevera que esse juízo de valor significa que há uma afirmação qualitativa sobre o objeto, a partir de critérios pré-estabelecidos e de sua finalidade. O objeto poderá ser satisfatório, quanto mais se aproximar do ideal estabelecido, e menos satisfatório, quanto mais estiver distante da definição ideal ou como estágio de um processo. É importante que as três variáveis – juízo de qualidade, dados relevantes e tomada de decisão – estejam sempre juntas, para que a avaliação cumpra seu papel (LUCKESI, 2011).

Cappelletti (2001) salienta que o conceito de avaliação recebe diferentes conotações, de acordo com seu contexto, mas, em sua essência, concorda com Luckesi (1995, 2011), ressaltando que avaliar é julgar algo ou alguém quanto ao seu valor e que, ao avaliar, é necessário haver reflexão. Nas palavras do autor:

Avalia-se a ação por tudo que a concretiza – as ideias e conceitos, os meios, os instrumentos, os programas, os desempenhos e os resultados. Não é mera ação executora, mas uma nova reflexão sobre a ação para reordenar o processo. Por isso as dinâmicas avaliativas pertencem muito mais ao durante do que ao após. (CAPPELETTI, 2001, p. 72).

Percebemos, dessa forma, que o processo de avaliação é fundamental para que a mesma ocorra com êxito, contudo, é preciso nos indagarmos, além de como será o processo: para quem essa avaliação será útil?

Nessa ótica, Vasconcelos (2003) discorre que a prática avaliativa deve ser elaborada, com vistas a estes aspectos: o que o aluno precisa aprender (para definir o que ensinar)? Como o aluno conhece (para saber o que ensinar)? O que se está ensinando, até que ponto é relevante? Em que medida está se ensinando da forma adequada? O autor assevera, ainda, que avaliação deve ser processual e contínua. O professor deve se ocupar com a apropriação efetiva do conhecimento, por parte do aluno, com a interação aluno-objeto do conhecimento-realidade; ou seja, deve haver uma postura, um compromisso, durante todo o processo de ensino-aprendizagem.

Abramowicz (2001) acredita que a avaliação é uma janela por onde se vislumbra toda a educação. Quando se indaga a quem ela beneficia, a quem interessa, questiona-se também o ensino que privilegia. Quando se pergunta como se quer avaliar, desvela-se sua concepção de escola, de homem, de mundo e de sociedade. Para a autora, essa prática deve ser capaz de julgar o valor do aluno e possibilitar que ele cresça, como indivíduo e como integrante de uma comunidade.

Concordando com esse pensamento, Hoffmann (2015) defende que “[...] a avaliação se refere a um conjunto de procedimentos didáticos que se estendem por um longo tempo em vários espaços escolares, de caráter processual, visando sempre a melhoria do objeto avaliado.” (p. 13). É necessário haver um acompanhamento no percurso da vida da criança, na qual ocorrem diversas mudanças, com a intenção de favorecer ao máximo seu desenvolvimento. Avaliar é “acompanhar”, permanecendo atento a cada criança, pensando em suas ações e reações. A avaliação terá sentido pleno, se nesse acompanhamento, houver um auxílio pedagógico que contribua para o desenvolvimento do aluno (HOFFMANN, 2015).

Portanto, a avaliação “[...] é uma tarefa didática necessária e permanente do trabalho docente, que deve acompanhar passo a passo o processo de ensino e aprendizagem.” (LIBÂNEO, 1994, p. 195). Por intermédio dela, é possível comparar os resultados que vão sendo obtidos no decorrer do trabalho conjunto do professor e dos alunos, com os objetivos propostos, a fim de constatar progressos e dificuldades, reorientando o trabalho para as correções necessárias (LIBÂNEO, 1994).

Um dos aspectos importantes da avaliação, além de identificar o avanço da criança, é que a mesma também beneficia o professor, o qual pode corrigir e melhorar sua prática pedagógica, constantemente refletindo sobre a mesma.

Partindo desse pressuposto, Paulo Freire (1984) entende que a avaliação não indica o ponto final de um trabalho, mas uma possibilidade de mostrar no que o aluno

avançou. A avaliação corrige e melhora a prática, aumenta a eficiência quando feita cuidadosamente, trata-se de um percurso, um instrumento. A avaliação da prática revela acertos, erros e imprecisões. “A avaliação da aprendizagem do aluno está diretamente ligada à avaliação do próprio trabalho docente. Ao avaliar o que o aluno conseguiu aprender o professor está avaliando o que ele próprio conseguiu ensinar.” (HAYDT, 2000, p. 288).

Freire (1984) defende ainda que a avaliação precisa ter uma ação diagnóstica, que indique quais alterações na práxis do professor devem acontecer, para facilitar a aprendizagem do aluno. Para ele, a avaliação deve procurar abranger todos os aspectos do desenvolvimento da criança, não só o cognitivo; deve-se fazer uma avaliação a partir do aluno, tendo-o como referência, como parâmetro de si mesmo. “Não é um procedimento que indique o ponto final de um trabalho, uma classificação, para depois resultar numa exclusão futura; deve mostrar ao professor o quanto o aluno avançou em um determinado tempo.” (FREIRE, 1984, p. 92).

Assim, não faz sentido conceber a avaliação como ponto final do processo, nem tampouco como instrumento de punição, de medição e classificação. A avaliação precisa ser realizada com finalidades específicas. É muito comum ouvirmos julgamentos sobre os alunos que os caracterizam como bons, ruins, medianos e outros, não se levando em conta que esse aluno pode progredir mediante mudanças na prática pedagógica e, conseqüentemente, na avaliação.

Conforme reflete Luckesi (1995), a prática da avaliação escolar estipulou como função do ato de avaliar a classificação e não o diagnóstico, como deveria ser constitutivamente. O julgamento de valor deveria acontecer para tomar uma nova decisão sobre o avaliado e não para classificar o ser humano num padrão definitivamente determinado. “A característica constante de todas as práticas de avaliação é submeter regularmente o conjunto dos alunos a provas que evidenciam uma distribuição dos desempenhos, portanto de bons e maus desempenhos, senão de bons e maus alunos.” (PERRENOUD, 1999, p. 66).

Cabe ressaltar que existem muitos equívocos encontrados em algumas práticas pedagógicas referentes a julgamento, erros e provas. Hoffmann (2000, 2015) evidencia que um equívoco muito comum é o relativo à dificuldade que os professores possuem em entender que emitir nota no final do bimestre e fazer prova não é a mesma coisa que avaliar. A avaliação não pode ter caráter classificatório e, fundamentalmente, sentencioso, conforme os modelos tradicionais.

Nesse mesmo enfoque, Perrenoud (1999) elucida que a necessidade de dar notas ou fazer apreciações qualitativas baseadas em uma avaliação padronizada favorece uma transposição didática conservadora. Na avaliação da aprendizagem, o professor não deve permitir que os resultados das provas de caráter classificatório sejam supervalorizados, em detrimento de suas observações diárias, de caráter diagnóstico. A avaliação precisa ser considerada um processo que deve estar a serviço das individualizações da aprendizagem. “A avaliação tradicional é uma amarra importante, que impede ou atrasa todo tipo de outras mudanças. Soltá-la é, portanto, abrir a porta a outras inovações.” (PERRENOUD, 1999, p. 54).

Essas mudanças são evidenciadas por Vasconcelos (2013), que as considera necessárias na avaliação, devendo ocorrer com intencionalidade, com objetivos. Não adianta haver mudança no conteúdo e na forma de avaliar, na metodologia de trabalho em sala de aula e até na estrutura da escola, se não se tocar no que é decisivo: intervir na realidade, a fim de a transformar.

Ainda de acordo com o autor, é preciso haver um (re)enfoque da própria intencionalidade da avaliação. No processo de mudança, visa-se à incorporação da nova intencionalidade; porém, não há como “garantir”, em termos absolutos, não há uma atividade que seja intrinsecamente emancipatória; exige-se atenção, espírito crítico, reflexão, o tempo todo.

Os erros e as dúvidas dos alunos precisam ser tomados como episódios altamente significativos e impulsionadores da ação educativa. A teoria construtivista introduz a perspectiva da imagem positiva do erro cometido pelo aluno, como mais fecundo e produtivo do que um acerto imediato (HOFFMANN, 2014a). Nessa dimensão, “[...] avaliar é dinamizar oportunidades de autorreflexão pelo acompanhamento permanente do professor que iniciará o aluno a novas questões a partir das respostas que esse vai formulando.” (HOFFMANN, 2014b, p. 27).

Segundo explanam os autores referenciados, a avaliação exige uma tomada de decisão a partir dos objetivos que queremos alcançar com os alunos, tendo em vista conhecer esse aluno em totalidade, não constituindo um processo de caráter puramente classificatório e buscando caminhos que favoreçam o avanço na aprendizagem. Por conseguinte, o processo avaliativo faz parte da prática pedagógica, sendo elemento fundamental de ação e reflexão.

Classificar um aluno e não diagnosticar suas dificuldades se traduz em uma prática pedagógica autoritária, que demonstra não se compreender a finalidade da ação

educativa que deve estar voltada para a aprendizagem e para o desenvolvimento do aluno.

Buscando compreender e refletir sobre erros, acertos e possíveis caminhos a seguir na avaliação da aprendizagem, discorreremos sobre algumas modalidades e funções da avaliação, bem como suas características predominantes.

## **2.1 Algumas modalidades da avaliação e suas respectivas características**

Conforme já elucidado, a avaliação da aprendizagem no universo escolar deve estar presente no cotidiano escolar, independentemente da faixa etária da criança. Precisa ser planejada tendo o aluno como parte principal do processo, partindo do pressuposto que se quer alcançar, de maneira que haja a reflexão sobre os resultados obtidos, os quais podem variar de acordo com o tipo de avaliação que foi oferecida aos educandos.

A avaliação da aprendizagem pode aparecer, em geral, de dois modos: formal e informal. No formal, geralmente avaliação aparece de forma explícita, por meio de notas e conceitos (assim como era utilizado na pedagogia tradicional) e, no informal, aparece de forma mais subjetiva, desvelando as impressões, (pré)conceitos e julgamento da professora em relação ao aluno (GODOI, 2010).

Independentemente de ser formal ou informal, a prática avaliativa pode ser classificatória ou mediadora. A avaliação classificatória ocorre tendo em vista classificar os alunos, definindo-os através de notas e conceitos para que, com isso, seja julgada sua aprovação ou retenção; já a prática avaliativa mediadora promove oportunidades de desenvolvimento dos alunos juntamente com a reflexão crítica da ação pedagógica, considerando a importância do diálogo para a elaboração do conhecimento.

Na ótica de Luckesi (1995), a avaliação classificatória é pautada no ato de examinar, sendo seletiva e excludente, porque não se destina à construção do melhor resultado possível; tem a ver com a classificação estática do que é examinado. Está centrada no julgamento de aprovação ou reprovação, sendo realizada através de provas e exames. Para Esteban (2004), “[...] a avaliação classificatória não é somente um elemento justificador da inclusão/exclusão, ela está constituída pela lógica excludente dominante em nossa sociedade.” (p. 85).

Nesse sentido, percebemos que, quando a avaliação tem como objetivo testar e verificar, ela serve na maioria das vezes para excluir, favorecendo a repetência e abandono dos alunos no sistema escolar.

A avaliação mediadora é refletida nos estudos de Hoffmann (2014a, 2014b, 2015) como uma prática que analisa as várias manifestações dos alunos em situação de aprendizagem, acompanha as hipóteses que eles formulam a respeito de determinados assuntos, em diferentes áreas do conhecimento, e exerce uma ação educativa que promove a descoberta e reformulações de hipóteses preliminarmente formuladas.

Mediante essa reflexão, esse tipo de avaliação é definido por alguns princípios, tais como:

Oportunizar aos alunos alguns momentos de expressar suas ideias.  
Oportunizar discussão entre os alunos a partir de situações problematizadoras.  
Realizar várias tarefas individuais, menores e sucessivas, buscando entender as respostas apresentadas pelos estudantes.  
Em vez de certo/errado e da atribuição de pontos, fazer comentários sobre as tarefas dos alunos, auxiliando-os a localizar as dificuldades, oferecendo-lhes oportunidades de descobrirem melhores soluções.  
Transformar os registros de avaliação em anotações significativas sobre o acompanhamento dos alunos em seu processo de construção do conhecimento. (HOFFMANN, 2014, p. 73).

Cabe evidenciar que, assim como Luckesi (1995, 2005), Hoffmann (2014, 2015) também condena as práticas avaliativas que se resumem em médias e dados estatísticos, camuflando o verdadeiro teor de um ensino de qualidade.

Hoffmann (2015), ao explicar a postura mediadora do professor, frisa que estudos de Piaget (1970, 1977) apontam que o professor mediador oportuniza e favorece o processo de reflexão da criança sobre suas ações, criando oportunidades para que possam pensar sobre suas experiências, estabelecendo relações entre ideias e ações. Ademais, a criança tem a oportunidade de perceber diferentes pontos de vista, para reconstruir suas experiências no plano mental e, posteriormente, evoluir no plano moral e intelectual. Em suma, ao avaliar, deve-se mediar, pressupondo desequilíbrio, conflito e resolução dos problemas.

Haydt (2000) conjectura que a avaliação da aprendizagem, no âmbito escolar, acontece em vários níveis: do processo ensino-aprendizagem, do currículo, do funcionamento da escola como um todo, ou seja, em vários momentos. A avaliação, para Bloom (1983), apresenta três funções básicas: diagnosticar (investigar), controlar

(acompanhar) e classificar (valorar). Pautadas nessas três funções, temos as três modalidades de avaliação denominadas diagnóstica, formativa e somativa.

Luckesi (1995) explicita que, quando a avaliação possui função diagnóstica, ela se constitui num momento dialético do processo de avançar no desenvolvimento da ação, do crescimento para autonomia e do crescimento para a competência. “Será um momento dialético de ‘senso’ do estágio em que se está e de sua distância em relação à perspectiva que está colocada como ponto a ser atingido à frente.” (LUCKESI, 1995, p. 35). Ressalta o autor: “Avaliar é o ato de diagnosticar uma experiência, tendo em vista reorientá-la para produzir o melhor resultado possível; por isso, não é classificatória, nem seletiva, ao contrário, é diagnóstica e inclusiva.” (1997, p. 47). Portanto, concluímos que essa modalidade de avaliação serve também para incluir e não para excluir, como na lógica classificatória.

A avaliação diagnóstica, para Haydt (2000), tem a função de constatar se os alunos apresentam pré-requisitos para compreender novos objetos de estudo, ou seja, ajuda o professor a conhecer o aluno e seus saberes adquiridos. É um meio de diagnosticar e de verificar em que medida os objetivos propostos para o processo ensino-aprendizagem estão sendo atingidos. Dessa forma, para a autora, a avaliação passa a assumir uma dimensão orientadora, pois permite que o aluno tome consciência de seus avanços e dificuldades e progrida na construção do conhecimento.

Contudo, para que isso ocorra, o aluno precisa saber o que foi diagnosticado em relação a sua aprendizagem. Na verdade, com crianças muito pequenas, esse diagnóstico deve ser explanado para os responsáveis.

Na modalidade formativa, a avaliação tem o foco no processo ensino-aprendizagem. Gonçalves e Larchert (2011) discorrem que é urgente o resgate da avaliação formativa e processual, pois possibilitam que o professor acompanhe e interfira dialogicamente no processo de aprendizagem do aluno, a fim de atingir os objetivos esperados.

Para as autoras, é preciso não somente resgatar na prática avaliativa a função formativa e processual, mas também o processo de “(re) significação da avaliação”. Nesse sentido, frisam que a avaliação formativa

[...] determina se o aluno está apto a prosseguir, identificando as principais insuficiências no início do processo de aprendizagem, o que é necessário para aquisição de uma etapa posterior. Refere-se ao processo formativo da aprendizagem do aluno, sempre informando sobre os avanços e as dificuldades tanto do processo de ensinar como

do processo de aprender, dentro da concepção crítica e progressista da educação. (GONÇALVES; LARCHERT, 2011, p. 58).

Concordando com essa afirmação, Haydt (2000) explica que a avaliação fornece informações sobre o aluno para melhorar sua atuação, oferecendo elementos ao professor, a fim de aperfeiçoar seus procedimentos didáticos. Esse tipo de avaliação precisa ser realizado durante todo o decorrer do período letivo, verificando se os alunos estão atingindo os objetivos previstos.

Nesse mesmo sentido, Hadji (2001) explica que a avaliação formativa informa os dois principais atores do processo, ou seja, o professor, o qual será informado dos efeitos reais de seu trabalho pedagógico, podendo mudar sua ação, caso seja necessário; e o aluno, que não somente saberá onde anda, mas poderá tomar consciência das dificuldades que encontra, tornando-se capaz de reconhecer e corrigir ele próprio os seus erros.

Conforme Bloom (1976), a avaliação formativa é realizada no decorrer do processo de ensino-aprendizagem e oferece um *feedback* constante ao aluno, assegurando o domínio do referido módulo de aprendizagem. Dessa forma, o professor adquire informações cabíveis para analisar o desenvolvimento da aprendizagem do aluno, bem como informações importantes sobre seus sucessos e fracassos.

Percebemos, assim, que a avaliação formativa tem suas características parecidas com a diagnóstica, porém, além de diagnosticar o que o aluno aprendeu, também informa sobre os avanços e dificuldades do aluno e do professor.

A ideia de avaliação formativa, na visão de Perrenoud (1999), sistematiza o funcionamento, possibilitando que o professor observe mais metodicamente os alunos, de modo a ajustar de maneira mais sistemática e individualizada suas intervenções pedagógicas e as situações didáticas que propõe, tudo isso na expectativa de otimizar as aprendizagens.

O autor concorda com as concepções de Gonçalves e Larchert (2011), Haydt (2000), Hadji (2001) e Bloom (1976), asseverando: “Uma avaliação formativa coloca à disposição do professor informações mais preciosas, mais qualitativas, sobre os processos de aprendizagem, as atitudes e as aquisições dos alunos.” (PERRENOUD, 1999, p. 149).

E acrescenta:

Essa concepção se situa abertamente na perspectiva de uma regulação intencional, cuja intenção seria determinar ao mesmo tempo o caminho já percorrido por cada um e aquele que resta a

percorrer com vistas a intervir para otimizar os processos de aprendizagem em curso. (PERRENOUD, 1999, p. 89).

Portanto, a avaliação formativa tem um caráter intencional e oferece dados importantes, para que o professor possa observar melhor os alunos de maneira mais sistemática e individualizada, fazendo intervenções pedagógicas que lhe permitam favorecer o avanço do aluno.

Temos também a avaliação na modalidade somativa, que geralmente acontece no final de um período da aprendizagem, detectando o nível de rendimento da mesma, ou seja, sendo centrada nos resultados.

De acordo com Anastasiou e Alves (2003), as formas somativas de avaliação examinam partes fragmentárias do processo e, ao final, somam e contabilizam apenas os resultados produzidos pelos alunos, diferentemente da avaliação formativa, que é processual, diagnóstica, contínua, emancipatória e capaz de levar em conta as diferenças entre os alunos.

A avaliação somativa aparece muitas vezes na abordagem tradicional. Wachowicz e Ramanowski (2003) salientam que, nesse tipo de avaliação, a condução do ensino está centrada no professor. A mesma é baseada na verificação do desempenho dos alunos em face dos objetivos de ensino estabelecidos no planejamento para examinar os resultados obtidos.

Assim, são utilizados testes e provas, verificando quais objetivos foram atingidos, considerando-se o padrão de aprendizagem desejável e, principalmente, fazendo o registro quantitativo do percentual deles. A avaliação tem função classificatória (WACHOWICZ; RAMANOWSKI, 2003).

Luckesi (2005) acredita não ser necessário servir-nos do termo "avaliação somativa" para expressar a qualidade dos resultados finais. Para ele, a palavra "somativa" implica "somar", remetendo à ideia de partes que se somam para formar um todo. Nesse sentido, volta-se para a velha ideia das médias, no contexto dos exames escolares. O autor ainda enfatiza que o termo "somativo", do modo como é compreendido, tem a ver ainda com a tradição dos exames, acarretando a necessidade de uma classificação final.

Compactuando com esse pensamento, Haidty (2000) explicita que a avaliação somativa tem o propósito de atribuir ao aluno uma nota ou conceito final, para fins de promoção de uma série para outra. Possui função classificatória, pois consiste em

classificar os resultados obtidos pelos alunos ao final de um semestre, ano ou curso, tendo por base os níveis de aproveitamento preestabelecidos.

A avaliação somativa supõe uma comparação, porque o aluno é classificado de acordo com o nível de aproveitamento e rendimento atingido, geralmente em comparação com os colegas, isto é, com a classe. A ênfase no aspecto comparativo é própria da escola tradicional. (HAIDTY, 2000, p. 294).

Pelas explicações dos autores referenciados, percebemos que as funções da avaliação são variadas, podendo estar entrelaçadas, ou seja, poderão ser aplicadas de acordo com o que queremos alcançar.

Consideramos que a avaliação somativa tem caráter classificatório e está voltada para a mensuração de notas ou conceitos, sendo um fator muito usado no ensino tradicional. Entretanto, sabemos que a avaliação somativa também é muito utilizada nas avaliações externas, por traduzir as notas finais, sendo benéfica para esse fim.

A avaliação diagnóstica tem como foco diagnosticar a aprendizagem de cada aluno e verificar em que medida os objetivos propostos para o processo ensino-aprendizagem estão sendo atingidos. Já a avaliação formativa (a mais completa, em nossa opinião) parte do pressuposto de oferecer dados relevantes para realizar intervenções pedagógicas que permitam ao professor favorecer o avanço do aluno.

É preciso que a avaliação não seja classificatória, mas mediadora, que seja capaz de reconstruir o significado da prática avaliativa. “Para que se reconstrua o significado da ação avaliativa, é necessário revitalizá-lo no dinamismo que encerra de ação-reflexão-ação no dia a dia das salas de aula. Ou seja, concebê-la como indissociável da educação.” (HOFFMANN, 2014b, p. 46).

Nessa direção, a avaliação é indissociável da Educação e deve se fazer presente em todos os níveis educacionais, iniciando-se na Educação Infantil. A avaliação da aprendizagem na Educação compreende algumas particularidades, tendo em vista que se trata de avaliar a aprendizagem e o desenvolvimento de crianças que se encontram na faixa etária de 0 a 5 anos.

A seguir, elucidaremos algumas especificidades relativas à avaliação na Educação Infantil.

## **2.2 Avaliação na Educação Infantil e suas especificidades**

As questões relativas à avaliação da aprendizagem na Educação Infantil têm-se tornado cada vez mais abrangentes. É muito comum ouvirmos afirmações sobre a importância da avaliação e atual necessidade, entretanto, há muitas indagações e dúvidas sobre qual é a melhor maneira de avaliar crianças de pouca idade, mais precisamente, do nascimento ao quinto ano de vida.

Também é comum encontrarmos pessoas que se assustam com o termo “avaliar” na Educação Infantil; tal situação ocorre, devido ao fato de muitas pessoas associarem o conceito errôneo de avaliação relacionado ao de provas e medidas.

Nesse sentido, Garms e Santos (2014) evidenciam que o panorama da Educação Infantil apresenta um cenário de muitas interrogações e indefinições quanto à concepção dessa prática, bem como análises e reflexões concernentes ao próprio significado da Educação Infantil.

As crianças nessa faixa etária (0 a 5 anos) se desenvolvem de forma acelerada, em termos de oralidade, evolução motora e de novas descobertas, tudo isso em tempos e aspectos muito diferentes de uma criança para a outra. Nesse sentido, a avaliação da aprendizagem contempla interrogações quanto à efetivação, na prática, de uma concepção que tenha por intenção a melhoria da ação educativa (HOFFMANN, 2015).

Avaliar, na Educação Infantil, nos remete a compreender a infância como uma fase de descobertas, como já explicitado por Kuhlmann Júnior (2015), ou seja, respeitando essas descobertas e as especificidades da fase na qual se encontram. Portanto, ao avaliarmos crianças de tão pouca idade, faz-se necessário que o professor conheça como ocorre seu desenvolvimento, a aprendizagem e suas possíveis variações. É preciso entender a criança, tanto no seu plano biológico como no seu desenvolvimento intelectual e como a mesma se apropria do conhecimento.

Moreira (1999), referenciando Piaget, assinala que o conhecimento “[...] não pode ser concebido como algo predeterminado desde o nascimento (inatismo), nem como resultado do simples registro de percepções e informações (empirismo): o conhecimento resulta das ações e interações do sujeito no ambiente em que vive.” (p. 75). Acrescenta que todo conhecimento começa a ser elaborado, quando a criança é pequena, através das interações do sujeito com os objetos que procura conhecer, sejam eles do mundo físico, sejam do mundo cultural. Diante do exposto, entendemos a necessidade das interações entre as crianças. A relação entre a criança e o meio se dá de maneira própria, diferenciando-se da interação das crianças que se encontram no

Ensino Fundamental, isto é, se a interação, linguagem e brincadeiras são diferentes, o processo avaliativo também deve ser diferenciado.

Não é possível comparar a avaliação na Educação Infantil com a do Ensino Fundamental, embora ambas sejam necessárias e importantes.

Conforme descreve Freitas (2006), os horizontes são outros e, portanto, a avaliação também deve ser outra. Observa-se, nas escolas, o desejo de antecipar a escolarização das primeiras séries do Ensino Fundamental para a Educação Infantil, porém, isso não deve ocorrer, pois o tempo da Educação Infantil é específico e diferente do tempo do Ensino Fundamental, não só biologicamente, mas igualmente do ponto de vista psicológico, educacional e social.

Freitas (2006) ainda argumenta que os objetivos da avaliação na Educação Infantil são diferentes do Fundamental: a avaliação não pode estar baseada em processos escritos, nos quais as crianças dão suas respostas, como normalmente acontece em outros níveis avaliados. Para ele, caso isso ocorresse,

[...] só reforçaria a antecipação da escolarização. Nesse nível de ensino, a avaliação do aluno depende muito mais da avaliação que o professor faz dele. A questão é que esse processo não pode estar baseado apenas em um olhar informal do professor, porque precisa ser planejado em função dos objetivos de desenvolvimento esperados para a criança nesse nível. (FREITAS, 2006, p. 16-17).

Todavia, se a avaliação é realizada sem planejamento, ela também é feita sem intencionalidade, resultando numa atividade sem eficácia. Os objetivos são essenciais para que se tenha clareza nos resultados que se quer alcançar.

Nesse sentido, a avaliação é um processo contínuo e sistemático que requer um planejamento sistemático, o qual possibilite uma reorientação e aperfeiçoamento, durante todo o processo do desenvolvimento da aprendizagem. A avaliação é funcional, pois acontece baseada nos objetivos pontuados no planejamento (HAYDT, 2001).

Compactuando com essa afirmação, o RCNEI (1988) destaca que a avaliação não deve ocorrer apenas no final de um trabalho, mas deve ser contínua. “É tarefa permanente do professor, instrumento indispensável à constituição de uma prática pedagógica e educacional verdadeiramente comprometida com o desenvolvimento das crianças.” (BRASIL, 1998, v. 3, p. 203).

A partir dessa referência, compreendemos que, ao avaliar de forma contínua e integral, conseguimos conhecer cada criança, observar detalhes e permanecer atentos

às suas ações, avanços e necessidades. O comprometimento do professor com o aluno se traduz como uma prática pedagógica fundamentada em qualidade.

Nesse contexto, a avaliação com crianças pequenas tem como finalidade servir para intervir, tomar decisões, observar a evolução e progresso da criança, como também para intervir e modificar determinadas situações, relações ou atividades (BASSEDAS; HUGUET; SOLÉ, 1999).

Para a concretização da avaliação na Educação Infantil com qualidade, nós nos pautamos na LDBEN 9394/96, art. 31 – a qual atesta que a avaliação nessa etapa ocorrerá mediante ao acompanhamento de registro do seu desenvolvimento sem o objetivo de promoção, mesmo para o Ensino Fundamental – e nas DCNEI (2010), que possuem caráter mandatório, apresentando de maneira mais específica e elaborada a função de orientar a prática cotidiana e de realizar a avaliação.

No art.10 das DCNEI (2010), em consonância com a LDBEN, é definido que as instituições de Educação Infantil devem criar procedimentos para acompanhamento do trabalho pedagógico e para avaliação do desenvolvimento das crianças, sem objetivo de seleção, promoção ou classificação, garantindo:

- 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.

Segundo podemos observar, tanto a LDBEN, como as DCNEI partem do princípio de que, para avaliar, é necessário haver um acompanhamento e a não retenção, independentemente da faixa etária ou agrupamento.

Quanto aos instrumentos, é recomendada a utilização de registros diversificados e documentação específica que permita à família conhecer o desenvolvimento e a aprendizagem da criança, na instituição. Outro fator extremamente importante é a integração da família no processo de avaliação, pois

propiciar à família que participe da evolução da criança se configura num grande avanço, visto que há instituições que não corroboram essa prática.

Sabemos que, para avaliar crianças pequenas, é necessário que haja esse acompanhamento, portanto, para acompanhar, é preciso entender como deve ser realizado esse acompanhamento que nos garanta estar junto, conhecer, ir além, investigar, mediar e outros.

Para Hoffmann (2000, p. 48), “[...] a avaliação em Educação Infantil precisa resgatar urgentemente o sentido essencial de acompanhamento do desenvolvimento e de reflexão permanente sobre as crianças em seu cotidiano, como elo na continuidade da ação pedagógica.”

O acompanhamento do trabalho, na visão de Hoffmann (2015), deve ser feito visando a favorecer ao máximo o desenvolvimento da criança, sendo intencional e nos levando a refletir sobre o que se vê e o que dá sentido ao processo avaliativo.

Não obstante, ainda que haja acompanhamento e se reconheçam as reações das crianças, não se estará avaliando, no sentido pleno, se a intenção não for de auxiliá-la e de realizar um fazer pedagógico que contribua para o seu desenvolvimento pleno. Por isso, a avaliação deve ser mediadora, englobando a intervenção pedagógica e não apenas estando ao lado da criança e a observando (HOFFMANN, 2015).

Concordando com esse pensamento, Micarello (2010) aponta a necessidade da criação de procedimentos para o acompanhamento do trabalho pedagógico e para avaliação do desenvolvimento das crianças, pois esses procedimentos orientarão o olhar dos professores e professoras sobre seu próprio trabalho e sobre o modo como as crianças estão se beneficiando ou não das intervenções planejadas. Ainda nesse enfoque, Silva (2012, p. 9) afirma: “O educador deverá dedicar-se a um acompanhamento de reflexão contínua que identifique as conquistas e problemas das crianças em seu desenvolvimento, respeitando sempre o seu tempo e sua bagagem de vida.”

Barbosa (2006) evidencia que é preciso acompanhar o que as crianças já conhecem, o que sabem fazer (trabalhar com todos os domínios específicos, não priorizando somente as atividades linguísticas), as estratégias que usam para resolver problemas, suas formas de expressão, seu desenvolvimento motor, as estratégias interessantes etc. Desse modo, com a adoção de instrumento variados, utilizados em diversos momentos, em situações de aprendizagem, é possível recolher as informações necessárias para apreciar as capacidades das crianças.

É necessário ter um olhar atento sobre o desenvolvimento da criança. A avaliação deve ser efetivada com acompanhamento pelo professor e pela instituição, para que não ocorram erros, ou seja, ela não pode ocorrer tendo como propósito a classificação ou a hierarquização das crianças, como se algumas estivessem capacitadas e outras não, para progredirem em seu processo.

Ainda nesse sentido, conforme Micarello (2010), a avaliação não pode levar a uma classificação das crianças em “aptas” ou “não aptas”, “prontas” ou “não prontas”, “maduras” ou “imaturas”, tampouco, pode servir de instrumento para que sejam retidas em alguma etapa da Educação Infantil ou para que tenham seu ingresso no Ensino Fundamental adiado.

As referências para se proceder à avaliação devem ser buscadas na própria criança e não em padrões pré-estabelecidos aos quais ela deva corresponder; portanto, não faz sentido retê-la numa etapa da Educação Infantil sob o argumento de que ela não tenha alcançado determinados objetivos (MICARELLO, 2010). Se a criança não alcançou alguns dos objetivos propostos e esperados, cabe ao professor refletir e tentar buscar caminhos para auxiliar a criança em seu desenvolvimento.

Rabelo (1998), ao abordar a avaliação, também assegura que a mesma deve ser contínua e adotar o sentido essencial de acompanhamento do desenvolvimento infantil verificando os vários momentos de desenvolvimento do aluno: “[...] a ideia é dar ênfase também à comparação do aluno com o seu próprio desenvolvimento, ao invés de apenas comparar o seu rendimento, em um dado momento, com parâmetros externos a ele.” (p. 13).

Por conseguinte, a prática avaliativa com crianças precisa ocorrer em vários momentos, ou seja, nas brincadeiras, na hora das refeições, na hora da história, descanso, interações e outros. Tudo o que acontece com a criança é importante, assim, o ambiente pedagógico precisa estar presente e o professor precisa mediar o aprendizado, respeitando o tempo de cada criança e sua singularidade.

A postura mediadora do professor faz toda a diferença, porque, sem a promoção de desafios adequados, é improvável que as crianças possam construir de maneira significativa os conhecimentos necessários ao seu desenvolvimento (HOFFMANN, 2015). A avaliação tem que ser exercida em benefício da criança e com a participação dela, pois o resultado servirá para garantir seu progresso.

Compreendendo essa singularidade da Educação Infantil, Hoffman (2015) explicita que o primeiro passo do processo avaliativo, além de acompanhar, é conhecer

o desenvolvimento infantil para replanejar. Sugere ainda que os professores possam refletir, fazer perguntas sobre as crianças com que convivem, tendo um caráter mediador e investigativo, não constativo. “A permanente curiosidade dos professores sobre as crianças é premissa básica da avaliação em Educação Infantil, e não a intenção de julgar como positivo e negativo o que uma criança é ou não capaz de aprender.” (HOFFMANN, 2015, p. 25).

Ao perguntar e investigar sobre o aluno, o professor tem a oportunidade de descobrir informações importantes que o auxiliarão a conhecer a criança, refletindo sobre a mesma e sobre sua prática pedagógica.

Rodrigues e Garms (2009) pensam que, nas instituições de Educação Infantil, a reflexão sobre a criança deve ocorrer diariamente, no processo de avaliação. Assim, “[...] o acompanhamento da ação da criança deve vir seguido de observações e registros englobando todos os aspectos conjuntamente: campo afetivo, cognitivo e psicomotor. Esses três campos são indissociáveis no desenvolvimento infantil.” (p. 2311). Dessa maneira, as autoras corroboram a ideia de que não há como avaliar um só aspecto, separadamente.

A avaliação não se dá de maneira isolada. Bassedas, Huguet e Solé (1999) explanam que, na Educação Infantil, as propostas didáticas, as intervenções dos professores e tudo o que constitui a prática educativa é igualmente suscetível à avaliação. Avaliar supõe uma atitude que conduz observar as crianças em diferentes situações, de modo que as pautas, os diários e outros instrumentos que o professor criar o ajudam a sistematizar essa atitude, porém, não a substituem.

Por esse viés, percebemos que a observação (também exposta nas DCNEI, 2010) se traduz em um instrumento essencial para a avaliação. Entretanto, a observação não pode se basear em um momento simplesmente informal, deve ser intencional, implicando registros que possam ser analisados, interpretados e refletidos.

Com a finalidade de conhecer os instrumentos capazes de auxiliar para que a avaliação ocorra de forma mediadora e intencional, garantindo o acompanhamento do aluno, discorreremos a seguir sobre os mesmos.

### **2.3 Instrumentos utilizados para a realização da avaliação na Educação Infantil**

Para avaliar tendo em vista o enfoque mediador e formativo, o professor, além de se pautar em sua proposta de trabalho, pesquisar, acompanhar, refletir etc., precisa

também empregar diversos instrumentos, os quais o auxiliarão a promover oportunidades de avanço nas atividades efetivadas com as crianças e para que o resultado da avaliação seja mais eficaz.

Dentre os diversos instrumentos usados para relatar o processo e resultados da avaliação, destacaremos os registros e a observação. Na maioria das vezes, os instrumentos são utilizados concomitantemente, haja vista que, para registrar, é preciso observar atentamente. Os registros, além de serem escritos, podem ocorrer integrados a portfólios, através de fotos, filmagens, desenhos e outros.

Didonet (2014) assinala que as observações e os registros servem para acompanhar e refletir sobre a prática pedagógica e precisam ser contextualizados, considerando as crianças em suas histórias de vida e sua cultura. Também podem ser variados, com o emprego da escrita, fotografias, trabalhos das próprias criança etc.

Os registros (conforme exposto na LDBEN 9394/96 e nas DCNEI, 2010) são elaborados pelo professor sobre cada criança e sobre o grupo. Por meio desse registro, é possível obter informações importantes para a melhoria do planejamento e se apropriar do desenvolvimento da criança.

A observação se constitui igualmente como um instrumento de fundamental importância, pois se reflete em descobertas valiosas e interpretações. “Exige colocar em ação um processo investigativo, pois se trata de um instrumento de pesquisa, não de confirmação de ideias pré-concebidas que serviriam apenas para trazer exemplos do que ele já sabe.” (OLIVEIRA, 2012, p. 365).

Tanto a observação como o registro devem ser realizados tendo em vista a criança como centro da prática avaliativa, de sorte que os resultados serão fontes para a reflexão e para subsidiar a ação educativa desenvolvida com as crianças.

Quando mencionamos registro, estamos nos referindo à possibilidade de o professor fazer uma boa análise de um determinado caso, situação, de modo que possa analisar e refletir sobre tal fato. Quando não se utiliza do registro, “[...] trabalha-se frequentemente com ouvir dizer, com preconceitos, com informações muito incompletas.” (OLIVEIRA, 2012, p. 367). E, além de não possuir informações completas, corre-se o risco de se esquecer de muitas informações que lhe permitem conhecer o que está acontecendo de positivo e negativo.

Nesse sentido, Zilma de Oliveira (2012) afirma que o trabalho feito com base nos registros auxilia os professores a conhecer melhor as práticas educativas, abrindo um caminho de diálogo e de provocações construtivas de um novo saber.

Explica ainda que a primeira forma de registro de pontos observados é a própria memória. Ou seja, da infinidade de cenas que observamos, diariamente, só permanecem na consciência aquelas que ficaram registradas na nossa memória, em função dos nossos conhecimentos anteriores, da nossa história de vida. Assim, somente a memória não é suficiente na realização do registro.

Acrescenta Oliveira:

O registro da memória tem um lastro afetivo muito forte e revela nossas crenças e valores. No entanto, a memória não nos é suficiente, posto que nós só registramos aquilo que podemos reconhecer, que estamos acostumados a enxergar, aquilo a que damos um significado. E como podemos observar o que não conhecemos tão bem? (2012, p. 368).

Para que possamos registrar a partir da observação de fatos que conhecemos tão bem, é necessário que “[...] o registro do que foi observado deve ser feito, de preferência, simultaneamente à observação, informando os nomes, idades, locais, horários, situações observadas e objetos disponíveis.” (OLIVEIRA, 2012, p. 368). Quando registramos, no mesmo momento, é possível atentar aos detalhes, informando o que as crianças fazem, os locais nos quais se encontram, como agem, interação, entre outros aspectos.

Sabemos que nem sempre é possível que o registro seja realizado no mesmo momento no qual ocorrem as ações das crianças, contudo, quando for possível, o professor deverá dispor de um planejamento para que o mesmo aconteça. “É necessário que o professor registre as observações realizadas durante todo o processo, para ter condições de ir redirecionado seu trabalho no sentido de ajudar os alunos a construir novos conhecimentos.” (MELCHIOR, 1999, p. 76). Dessa maneira, os registros diários servirão de subsídios para o professor planejar o dia seguinte.

Todo registro é proposto de acordo com os objetivos que se deseja alcançar, assim, ele pode ser feito de diversas maneiras, seja simultaneamente à observação das crianças ou posteriormente. O que não pode ocorrer é que os registros possuam a função simplesmente de cumprir as exigências burocráticas da instituição, e nem que se traduzam em listas classificatórias.

A respeito desses tipos de listas classificatórias que descrevem se a criança atingiu ou não atingiu o objetivo, se comportou ou não comportou, Hoffmann (2014) afirma que apresentam uma desconexão entre o registro e o acompanhamento realizado cotidianamente. Ao listar aspectos subjetivos ou absurdamente complexos,

resulta numa prática desvinculada da realidade que não considera a criança em suas necessidades concretas.

Assim, para a autora, “[...] a avaliação passa a ser compreendida como “uma análise de comportamentos esperados pelo adulto, o ponto referencial da prática educativa passa a ser tal modelo predeterminado, e a criança deixa de ser considerada em sua realidade própria.” (2014, p. 114).

Compactuando com os pensamentos de Didonet (2014), Hoffmann (2014) e Oliveira (2012), Melchior explana que “[...] o professor que não se preocupa em fazer registros dos desempenhos (eu/ou dificuldades) de seus alunos, durante o processo, não terá condições de ser justo na emissão de um resultado para cada aluno.” (1999, p. 20). Para ela, a avaliação torna-se desvinculada do processo, não cumprindo suas funções didático-pedagógicas e de diagnóstico. O professor ainda pode cometer injustiças, atribuindo resultados que não correspondem aos desempenhos dos alunos.

Entendemos, nesse pressuposto, que o ato de registrar, na Educação Infantil, requer cuidados, de modo que devemos estar atentos ao desempenho das crianças, para sermos justos e coerentes com a realidade e não com uma criança idealizada.

Oliveira (2012) nos apresenta alguns tipos de registros que podem apoiar o trabalho do professor com crianças pequenas: ficha de saúde, fichas e notas sobre a adaptação, registros de atividades, diário de campo.

A ficha de saúde, de acordo com a autora, é um dos instrumentos que ajudam o professor a conhecer em profundidade detalhes que são importantes para o acompanhamento de cada criança, tais como seus gostos, suas fragilidades, intolerância a algum alimento, alergia a insetos e outros. Essa ficha é bem objetiva, está presente em todas as instituições e geralmente é feita no ato da matrícula.

A ficha e notas sobre a adaptação são essenciais para ajudar a disciplinar o olhar para o que é realmente importante, nessa transição, e que muitas vezes pode até mesmo passar despercebido. Sabemos que, na Educação Infantil, não há um período único de matrícula, de maneira que a criança pode começar a frequentar a instituição em qualquer mês. É muito importante que o professor realize a acolhida e favoreça o período de adaptação. De acordo com Zilma de Oliveira (2012), esses registros podem mais tarde servir ainda para a organização de um relatório para as famílias, para a pauta da reunião de pais ou mesmo para a confecção do diário.

O registro das atividades pode ser feito “[...] como um relato bastante detalhado do ocorrido ou, em alguns casos, uma transcrição de tudo o que foi dito pelas crianças

em uma roda de conversa.” (OLIVEIRA, 2012, p. 374). O professor poderá, nesse sentido, organizar uma programação de registros do grupo e individual que lhe disciplinará o olhar para a totalidade do desenvolvimento da criança, no ambiente educativo, avaliando as áreas mais bem-sucedidas e o que ainda requer ajustes no planejamento.

Os diários de campo, ainda segundo a autora, relatam o que acontece todos os dias, como sucede o tempo; segundo a perspectiva de seu autor, eles trazem narrativas singulares e pessoais que podem tratar de vários assuntos: algum aspecto específico do trabalho, como o desenvolvimento de um projeto, de um desenho ou a aquisição da escrita pelas crianças. Esse tipo de registro é muito usado, pois são feitos após o trabalho com as crianças e nem sempre são produzidos diariamente.

Outra forma de registro muito empregada é a construção do portfólio, que serve para documentar e avaliar as aprendizagens das crianças. Para Parente (2014), o portfólio tem uma perspectiva construtivista da aprendizagem e da avaliação, integrando as práticas pedagógicas e procedimentos congruentes com essa perspectiva, de modo que as crianças possam expressar suas competências. Ele reúne e organiza diversas informações, tornando possível apreciar o percurso da aprendizagem e desenvolvimento.

Cabe ressaltar que é de suma importância que o portfólio seja elaborado com uma atenta observação, para que as atividades sejam selecionadas tendo-se em vista os esforços e progressos da criança. Na visão de Hernández (2000), o portfólio se apresenta como um continente de diferentes tipos de documentos (anotações pessoais, experiências de aula, trabalhos pontuais, controles de aprendizagem, conexões com outros temas fora da escola, representações visuais etc.), os quais reúnem conhecimentos construídos pelos alunos e estratégias adotadas para aprender.

Concluimos, dessa forma, que, ao elaborar o portfólio, não é possível apenas selecionar e organizar as atividades para serem apresentadas, é também importante destacar as intenções de aprendizagem, realizando a observação crítica e a reflexão sobre o processo vivenciado pelas crianças.

A observação, reflexão e ação, segundo Hoffmann (2015), caracterizam a ação continuada, pois ocorrem em tempos não estanques ou delimitados, podendo se dar de maneira simultânea ou paralela, na dinamicidade que caracteriza o desenvolvimento da criança. Nesse sentido, o olhar avaliativo observa a espontaneidade do momento,

com a sensibilidade do conhecimento necessário para fazer provocações, respeitando o tempo de cada criança e do grupo.

Conforme Zilma de Oliveira (2012), a observação pode ser mediada por uma pauta, sendo dirigida a algumas situações específicas e pressupondo um alto grau de antecipação. Possui algumas características importantes, como foco, objetivo e continuidade.

Ao explicar sobre essas características, a autora evidencia que o foco se refere “[...] a um ponto ou um aspecto específico claramente colocado para aquele que observa. Por exemplo, pode ser uma criança, um grupo de crianças, uma situação no refeitório, um episódio de roda de história etc.” (2012, p. 366). Em relação ao objetivo da observação, o mesmo deve surgir de uma inquietação ou da necessidade de conhecer melhor algum aspecto do desenvolvimento e da aprendizagem da criança, de se aproximar de seus gostos, preferências e outros.

Os objetivos podem ser variados, contudo, assim como em qualquer atividade, devem estar presentes, tendo-se claro o que se deseja alcançar. A continuidade da observação, ainda de acordo com Oliveira (2012) não ocorre de maneira esporádica, nos remete ao acompanhamento curioso e interessado do que se passa na interação das crianças, como seus movimentos corporais, falas, expressões faciais, seu posicionamento isolado ou suas parcerias prediletas. Assim, o ato de observar criticamente deve ser realizado e exercitado continuamente.

Em síntese, faz-se necessário que o professor conheça e disponha de diversos instrumentos para promover a avaliação na Educação Infantil, de maneira que possa assegurar a valorização das atividades e experiências das crianças.

Para aprofundar os conhecimentos sobre a avaliação na Educação Infantil, seus instrumentos e suas respectivas características, faremos a análise de alguns documentos do MEC que se referem à temática, a fim de que possamos conhecer o que temos de “oficial” sobre a avaliação e como a mesma é apresentada.

#### **2.4 Avaliação da Educação Infantil: o que nos revelam os documentos?**

Analisando a avaliação na Educação Infantil à luz da legislação e dos documentos oficiais, percebemos que nem sempre a avaliação ocupa lugar de destaque.

Buscamos estudar os documentos oficiais com o objetivo de compreender como a avaliação é explicitada, orientada e mencionada. Tendo em vista que os documentos são extremamente importantes para o avanço da Educação Infantil, analisaremos algumas publicações já citadas, além de focalizarmos outras publicações, porém, agora com o foco propriamente dito na avaliação.

Iniciaremos citando novamente a LDBEN 9394/96, que regulamenta a Educação Infantil, definindo-a como a primeira etapa da Educação Básica (art. 21), tendo por finalidade o desenvolvimento integral da criança até cinco anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade (art.29).

A referida lei, na seção II, art. 31, atesta que a avaliação na Educação Infantil ocorrerá mediante o acompanhamento de registro do seu desenvolvimento sem o objetivo de promoção, mesmo para o Ensino Fundamental.

Nesse sentido, consideramos um avanço a avaliação passar do plano informal para uma exigência legal, todavia, não temos claramente quais são os mecanismos para realizar esse registro e o acompanhamento expresso na lei.

Didonet (2006) explica que a citada lei não expressa como será feito esse acompanhamento, nem que instrumentos se usarão para se captar a evolução no desenvolvimento das crianças, entretanto, o autor afirma que a lei é assertiva em não permitir que a avaliação seja usada para reprovar ou aprovar a transição das crianças para subetapas seguintes (por exemplo, do Maternal para o Jardim I, do Jardim I para o II, e deste para o Jardim III), nem da Educação Infantil para o Ensino Fundamental.

Acreditamos na importância de a LDBEN dispor que a avaliação na Educação Infantil não pode ter o objetivo de promoção e não se constituir de pré-requisito para acesso ao Ensino Fundamental; dessa forma, a lei apresenta uma posição contrária às práticas de algumas instituições que retêm as crianças na pré-escola até que estejam alfabetizadas, impedindo seu acesso ao Ensino Fundamental.

Em 1998, o MEC elaborou o *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil* (RCNEI). Esse documento é composto de três volumes, intitulados Introdução, Formação pessoal e social e Conhecimento do mundo.

Ainda que o RCNEI (1998) não constituísse uma proposta obrigatória, na época, era o que havia de referência para os profissionais da Educação Infantil.

O volume I (Introdução) apresenta uma reflexão sobre creches e pré-escolas, no Brasil, situando e fundamentando concepções de criança, de educação, de

instituição e do profissional, que foram utilizadas para definir os objetivos gerais da Educação Infantil e orientaram a organização dos documentos de eixos de trabalho que estão agrupados em dois volumes relacionados aos seguintes âmbitos de experiência: Formação Pessoal e Social e Conhecimento de Mundo (BRASIL, 1998).

Aponta que são instrumentos essenciais para a reflexão sobre a prática direta com as crianças a observação, o registro, o planejamento e a avaliação. O documento se posiciona contrário às práticas de avaliação que conferem às produções das crianças: notas, conceitos, estrelas, carimbos com desenhos de caras tristes ou alegres, conforme o julgamento do professor.

Dessa maneira, assevera que avaliação nessa etapa deve ser processual e destinada a auxiliar o processo de aprendizagem, fortalecendo a autoestima das crianças. A avaliação é entendida, prioritariamente,

[...] 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 deve auxiliar as crianças a acompanhar suas conquistas, suas dificuldades e suas possibilidades, ao longo de seu processo de aprendizagem. Para que isso ocorra, o professor deve compartilhar com elas aquelas observações que sinalizam seus avanços e suas possibilidades de superação das dificuldades.

Nessas situações, o documento sugere que o retorno para as crianças deve ser oferecido de forma contextualizada, o que fortalece a função formativa, a qual deve ser atribuída à avaliação. É importante que o professor tenha consciência de seu papel para que possa atuar de forma cada vez mais intencional definindo melhor a quem se dirige a avaliação, ou seja, se é ao grupo todo ou às crianças, em particular; qual o melhor momento para explicitá-la e como deve ser feita. Esses momentos de retorno da avaliação para a criança devem incidir prioritariamente sobre as suas conquistas.

O referencial discorre que a avaliação pode provocar um sentimento de impotência e fracasso na criança, quando não se potencializa a ação das crianças e quando não se fortalece a sua autoestima. A avaliação também é instrumento para que a instituição possa estabelecer suas prioridades para o trabalho educativo, identificando pontos que necessitam de maior atenção, (re)orientando a prática,

definindo o que avaliar, como e quando, em consonância com os princípios educativos que elege.

Nesse sentido, a avaliação deve se dar de modo sistemático e contínuo, tendo como objetivo principal a melhoria da ação educativa e a aprendizagem das crianças.

O volume II (Formação pessoal e social) é relativo ao âmbito de experiência das crianças que contém o eixo de trabalho que favorece, prioritariamente, os processos de construção da identidade e autonomia das mesmas.

Relata que a avaliação deve ser formativa, levando em conta que não se trata de avaliar a criança, mas as situações de aprendizagem que foram oferecidas. Isso significa dizer que a expectativa em relação à aprendizagem da criança deve estar sempre vinculada às oportunidades e experiências que foram oferecidas a ela. O referencial cita, como exemplo: pode-se esperar que a criança identifique seus colegas pelo nome apenas se foi dado a ela oportunidade para que pudesse conhecer o nome de todos e pudesse perceber que isso tem uma função real.

Cabe também ao professor ajudar as crianças a perceberem seu desenvolvimento e promover situações que favoreçam satisfazer-se com suas ações. Mostrar às crianças como faziam “antes” e como já conseguem fazer “agora” se configura num momento importante de avaliação.

O volume III (Conhecimento de mundo) contém seis documentos referentes aos eixos de trabalho, orientados para a construção das diferentes linguagens pelas crianças e para as relações que estabelecem com os objetos de conhecimento: Movimento, Música, Artes Visuais, Linguagem Oral e Escrita, Natureza e Sociedade e Matemática. Nesse volume, a avaliação é realizada de acordo com cada eixo apresentado.

Em síntese, o documento engloba considerações importantes para a prática avaliativa que orientam o trabalho do professor em atividades contextualizadas para que se possa observar a evolução das crianças.

No ano de 2006, foram elaborados, pelo MEC, os *Parâmetros Básicos de Infraestrutura para a Educação Infantil*.

O documento propõe incorporar metodologias participativas, as quais incluam as necessidades e os desejos dos usuários, a proposta pedagógica e a interação com as características ambientais.

Dentre as necessidades dos usuários, destaca-se o conceito de escola inclusiva, isto é, ambientes planejados para assegurar acessibilidade universal, nos

quais autonomia e segurança são garantidas às pessoas com necessidades especiais, sejam elas crianças, sejam professores, funcionários ou membros da comunidade (BRASIL, 2006).

Esse processo demanda a formação de uma equipe interdisciplinar, envolvendo professores, arquitetos, engenheiros, profissionais de educação e saúde, administradores e representantes da comunidade, permitindo que os diferentes saberes e objetivos sejam por eles compartilhados (BRASIL, 2006).

A questão avaliativa exposta é relacionada à construção física da instituição. Os *Parâmetros* sugerem à equipe multidisciplinar que proponha indicadores para a avaliação da qualidade das edificações, ao longo de sua realização, assim como metas a serem atingidas e processos sistemáticos de avaliação pós-ocupação, de sorte a assegurar a qualidade do processo educativo e das condições de bem-estar, conforto, salubridade e acessibilidade dos usuários.

Aos arquitetos e aos engenheiros, o documento recomenda que sejam feitos estudos, pesquisas e projetos de ambientes educacionais a respeito da localização, implantação, avaliação e reabilitação de edificações. De forma geral, a avaliação é apresentada como sugestão aos dirigentes e está relacionada com a qualidade da infraestrutura e do projeto arquitetônico.

Consideramos que avaliar o espaço no qual a criança se encontra, tendo em vista melhorar seu desenvolvimento, interação e outros, se constitui numa prática de suma importância.

Ainda no ano de 2006, o MEC divulga os *Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil*.

Os *Parâmetros* são compostos por dois volumes e buscam responder com uma ação efetiva aos anseios da área, da mesma maneira que cumprem a determinação legal do Plano Nacional de Educação, o qual exige a colaboração da União para atingir o objetivo de “[e]stabelecer parâmetros de qualidade dos serviços de Educação Infantil, como referência para a supervisão, o controle e a avaliação, e como instrumento para a adoção das medidas de melhoria da qualidade.”

Novamente, a avaliação é definida a partir da concepção de desenvolvimento integrado e, assim, deve ser processual, acontecendo de forma sistemática e contínua. O acompanhamento e registro têm objetivos de diagnóstico e não de promoção ou retenção, exigindo a redefinição das estratégias metodológicas utilizadas com as crianças de 0 até 5 anos de idade.

Em suma, o documento não apresenta algo diferenciado sobre a avaliação. Estabelece parâmetros ou sinalizações do que deve ser feito nos estabelecimentos. Um instrumento de avaliação deve ser construído para verificar e registrar o cumprimento dos parâmetros de qualidade.

Em 2009, o MEC publica o documento *Crítérios para um Atendimento em Creches que Respeite os Direitos Fundamentais das Crianças*.

O documento é composto por duas partes. A primeira contém critérios relativos à organização e ao funcionamento interno das creches, que dizem respeito principalmente às práticas concretas adotadas no trabalho direto com as crianças, enquanto a segunda explicita critérios relativos à definição de diretrizes e normas políticas, programas e sistemas de financiamento de creches, tanto governamentais como não governamentais (BRASIL, 2006).

O documento é apresentado em tópicos, servindo para que os profissionais que atuam na creche possam avaliar a realidade da instituição, refletindo e melhorando sua atuação para garantir os direitos da criança. Nesse contexto, além de orientar, o documento serve para avaliar a prática do professor, bem como as necessidades da ação pedagógica e política da própria instituição.

Ainda no ano de 2009, o MEC criou o documento *Política de Educação Infantil no Brasil: Relatório de Avaliação*.

A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) vêm desenvolvendo, em parceria, o projeto de Avaliação das Políticas Públicas para a Primeira Infância, no qual já foram contemplados vários países. O Brasil participou da avaliação realizada em 2004-2005, que incluiu também Indonésia, Cazaquistão e Quênia. Para tanto, houve participação e apoio do (MEC), por intermédio da Secretaria de Educação Básica (SEB) e do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP).

A avaliação foi subsidiada, em sua metodologia, por estudos específicos, elaborados por especialistas brasileiros, a respeito de quatro temáticas fundamentais sobre as políticas e serviços de educação e cuidado com a primeira infância: competências das instâncias governamentais, indicadores de acesso e condições de oferta, qualidade e financiamento.

Dessa forma, o Projeto aborda cinco amplas categorias de políticas públicas para a educação infantil: acesso, qualidade, financiamento, coordenação

governamental e desenvolvimento de dados/pesquisa. Pressupondo que as políticas são diferentes em cada país, levam-se em conta também as questões internas específicas. Os pontos principais da avaliação variam conforme a situação e as necessidades de cada país (BRASIL, 2009).

De maneira geral, a publicação se constitui de um importante documento que apresenta vários relatórios sobre a avaliação, apontando pontos negativos e positivos referentes à Educação Infantil.

Em 2010, são publicadas as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*.

Trata-se de um documento mandatório de grande importância referente ao processo avaliativo. Apresenta discussões sobre como orientar o trabalho junto às crianças de até três anos, em creches, e como assegurar práticas junto às crianças de quatro e cinco anos que prevejam modos de garantir a continuidade no processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, sem antecipação de conteúdos que serão trabalhados no Ensino Fundamental (BRASIL, 2010).

Nesse sentido, as DCNEI trazem de forma mais específica e elaborada a função de orientar a prática cotidiana e de realizar a avaliação. No art.10, é definido que as instituições de Educação Infantil devem criar procedimentos para acompanhamento do trabalho pedagógico e para avaliação do desenvolvimento das crianças, sem objetivo de seleção, promoção ou classificação, garantindo:

- 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.

Nesse contexto, as Diretrizes, assim como a LDBEN, exemplificam que as instituições de Educação Infantil devem criar procedimentos para acompanhamento do trabalho pedagógico e para avaliação do desenvolvimento das crianças, sem objetivo de seleção, promoção ou classificação, garantindo uma educação de qualidade.

Apontam, ainda, dois procedimentos de avaliação: a observação das atividades das crianças e o registro, feito em diferentes formas pelos adultos e pelas crianças.

Através das *Diretrizes*, é possível observar que a avaliação da Educação Infantil (conforme já evidenciado em diversos momentos), possui características singulares. Nesse contexto, as DCNEI também explicitam a importância da observação crítica das atividades, brincadeiras e interações, como parte da avaliação.

Em 2012, o MEC publicou o documento *Educação Infantil: Subsídios para construção de uma sistemática de avaliação*.

Esse documento sintetiza a produção do Grupo de Trabalho (GT) de Avaliação da Educação Infantil, instituído pela Portaria Ministerial nº 1.147/2011, que teve como atribuições propor diretrizes e metodologias de avaliação na e da Educação Infantil, analisar diversas experiências, estratégias e instrumentos de avaliação da Educação Infantil e definir cursos de formação sobre avaliação na educação infantil para compor a oferta da Rede Nacional de Formação Continuada de Professores. (BRASIL, 2012a).

O documento destaca que as iniciativas do governo federal, embora se apresentem como direcionadas à avaliação da educação básica, não contemplam a Educação Infantil (creche e pré-escola), sendo oportuno ampliar a abrangência, as finalidades do que se designa como avaliação da Educação Básica, bem como, no caso da Educação Infantil, que está em processo de sistematização de uma proposta de avaliação.

Nessa proposta, deve-se incorporar possibilidades de sua implementação por meio de procedimentos diversificados, prevendo-se a participação de múltiplos sujeitos na condição de avaliadores, explorando-se a sua dimensão formativa.

É proposto ainda, como perspectiva, a construção de uma sistemática de avaliação da Educação Infantil, que suponha assumir a avaliação, não como atividade pontual, mas como processo. Desse modo, requer o delineamento de atividades inter-relacionadas, garantindo um fluxo de produção de informações, análise, julgamento e decisões que apoiem continuamente a execução das políticas e programas.

O documento também busca destacar que os processos de avaliação devem servir para induzir ações, redirecionar trajetórias, subsidiar decisões e formular políticas e planos.

Consideramos o documento de muita relevância, pois nos disponibiliza uma preocupação com a avaliação na Educação Infantil (aquela feita internamente no processo educativo, focada nas crianças enquanto sujeitos e coautoras de seu desenvolvimento) e da Educação Infantil (avaliação que interroga a oferta feita às crianças, confrontando-a com parâmetros e indicadores de qualidade. Esta é promovida por um conjunto de profissionais do sistema de ensino).

Em relação à avaliação da aprendizagem, é explicitado que as crianças devem ser envolvidas na avaliação das atividades, bem como nos registros. Os registros são feitos de acordo com as ações das crianças, assim como as da professora, e o objetivo da avaliação é melhorar a forma de mediação do professor, para que o processo de aprendizagem alcance níveis sempre mais elevados.

Ainda em 2012, foi criado, pelo MEC, o *Manual de Orientação Pedagógica Brinquedos e Brincadeiras de Creches*.

Trata-se de um documento técnico com a finalidade de orientar professores, educadoras e gestores na seleção, organização e uso de brinquedos, materiais e brincadeiras para creches, apontando formas de organizar espaço, tipos de atividades, conteúdos, diversidade de materiais que, no conjunto, constroem valores para uma Educação Infantil de qualidade (BRASIL, 2012b).

A avaliação, nesse manual, é mencionada duas vezes. A primeira argumenta que a exposição dos documentos nas paredes da instituição infantil, na altura do olhar das crianças, é importante recurso de avaliação e divulgação do seu trabalho.

A segunda explica que crianças e familiares encontram, na documentação pedagógica, um instrumento de avaliação do trabalho da instituição e um documento que evidencia a ampliação das experiências das crianças no brincar, no domínio de rica cultura lúdica, que é fruto das interações e da brincadeira.

O manual se refere à palavra “documentação”, referindo-se aos portfólios, fotografias, desenhos e outros. Embora achemos muito pertinentes as colocações expostas no manual, percebemos que pouca ênfase é dada ao processo de avaliação.

Em janeiro de 2013, o MEC publicou o documento *Dúvidas mais frequentes sobre Educação Infantil*.

O principal objetivo da publicação era esclarecer algumas questões relativas à Educação Infantil. O documento apresenta a avaliação em vários momentos distintos, enfatizando sua importância.

Ao mencionar a proposta pedagógica, evidencia que a mesma revela o contexto, a história, os sonhos, os desejos, as crenças, os valores, as concepções, indicando os princípios e as diretrizes que orientam a ação de educar as crianças. Revela ainda as formas de organização, planejamento, avaliação, as articulações, os desafios e formas de superá-los.

Afirma que todos os envolvidos e responsáveis, como professores, gestores, merendeiros, coordenadores pedagógicos, família, diretores, líderes comunitários, entre outros, devem participar da construção, implementação e avaliação do Projeto Político-Pedagógico/Proposta Pedagógica. As crianças também devem ser ouvidas nos seus interesses e necessidades, porque elaborar, implementar e avaliar o trabalho educativo é tarefa de toda a instituição. Todos precisam se sentir corresponsáveis pelos objetivos e resultados.

O documento salienta, ainda, que a avaliação é processual, ocorrendo cotidianamente ao longo do período de aprendizado/desenvolvimento da criança. Assim como as DCNEI (2010), o texto recomenda que as instituições de Educação Infantil devem criar procedimentos para acompanhamento do trabalho pedagógico e para avaliação do desenvolvimento das crianças, sem objetivo de seleção, promoção ou classificação e, novamente, aponta os mesmos procedimentos já mencionadas nas diretrizes.

De acordo com o documento, a avaliação deve acontecer principalmente pela observação sistemática, registro em caderno de campo, fichas, questionários, relatórios e reflexão, portfólios (exposição das produções das crianças). A autoavaliação deve ser aplicada para as crianças maiores (importantíssima para tomada de consciência da criança do seu momento de aprendizado e desenvolvimento), entre outros aspectos abordados.

Ressalta também a importância que sejam avaliadas permanentemente as condições da oferta no contexto da proposta pedagógica, tais como infraestrutura, organização de espaços, tempos e materiais, aspectos relacionados com a gestão, entre outros.

Outro apontamento interessante sobre a avaliação é que o documento afirma que as instituições devem ter um intervalo denominado férias escolares. Esse intervalo permite às crianças, conforme mandamento constitucional, art. 227 e art. 229, a convivência familiar e comunitária, além de ser o momento de avaliação e replanejamento curricular, pelos professores.

Em relação às salas de pré-escola inseridas no espaço físico de escolas de Ensino Fundamental, é indispensável fazer uma avaliação das características do espaço e das condições do ambiente físico, levando-se em conta as especificidades tanto das crianças da Educação Infantil quanto as do Ensino Fundamental. Nessa avaliação, é imprescindível observar a legislação local e verificar as condições de acessibilidade das instalações para as pessoas com deficiência.

De modo geral, o documento pontua várias questões referentes à avaliação e esclarece várias dúvidas quanto à primeira etapa da educação, porém, cabe evidenciar que muitos professores não conhecem a existência dessa publicação.

Por fim, citaremos a mais recente publicação do MEC a propósito da avaliação, criada em 2015, intitulada *Contribuições para a Política Nacional - A Avaliação em Educação Infantil a partir da avaliação de contexto*.

O documento expressa a contribuição dos integrantes do Projeto “Formação da Rede em Educação Infantil: Avaliação de Contexto” para a política nacional de avaliação em Educação Infantil. O projeto é uma ação da Universidade Federal do Paraná, em conjunto com outras universidades brasileiras (Universidade Federal de Minas Gerais, Universidade Federal do Rio de Janeiro e Universidade do Estado de Santa Catarina), além da universidade italiana Università degli studi di Pavia (BRASIL, 2015).

Dentre os objetivos do projeto, firmou-se o de formular e difundir proposições e indicadores de avaliação de contexto na Educação Infantil comprometidos com o debate acadêmico e a política nacional de Educação Infantil, no Brasil. Tendo essa finalidade em perspectiva, o projeto se debruçou durante dois anos e meio, por intermédio da pesquisa, a refletir e formular posicionamentos e contribuições acerca da avaliação de contexto.

A organização desse material está estruturada em três partes: uma primeira, que trata da relação entre qualidade na Educação Infantil brasileira e avaliação de contexto, recuperando documentos e ações já desenvolvidas; uma segunda, que discute a perspectiva teórico-metodológica de avaliação de contexto e o percurso sintético do projeto realizado; e uma terceira, da contribuição do projeto para a política nacional de avaliação de Educação Infantil, por meio de uma proposição que dialoga com a elaboração e a revisão de instrumentos de avaliação em Educação Infantil (BRASIL, 2015).

O documento, ao explicitar a questão da qualidade da Educação, em diversos contextos, demonstra a importância da avaliação, apregoando que esta não pode se basear em juízos subjetivos, ao contrário, precisa submeter os diferentes elementos e práticas do contexto educativo a uma observação e investigação sistemáticas.

Ademais, acrescenta que o julgamento, aspecto central em um processo avaliativo ou autoavaliativo, se efetiva por indicadores passíveis de determinação, responsáveis pela demarcação da importância de termos um ou mais instrumentos para tal.

Dessa maneira, são enfatizados, no documento, fatores que oportunizam reflexões e proposições de avaliação de contexto para a educação de crianças nas instituições de Educação Infantil.

Mediante a leitura dos documentos evidenciados, percebemos que eles oferecem contribuições significativas, direta ou indiretamente, para o processo avaliativo na Educação Infantil, entretanto, é possível também notar que, no que concerne especificamente à avaliação da aprendizagem, somente os apontamentos dos documentos são insuficientes para que possamos, como professores e pesquisadores, compreender a avaliação em sua totalidade.

Por isso, acreditamos na necessidade de um aprofundamento em teorias e pesquisas que se ocupam do tema referente à avaliação da aprendizagem, na Educação Infantil, e que nos apontem caminhos para que a avaliação tenha como foco principal o desenvolvimento da criança.

Destacamos, mais uma vez, que o tema nos traz grandes desafios, os quais devem ser superados para que possamos entender onde estamos e onde queremos chegar em relação ao objeto de estudo.

Terminamos nossa segunda seção, buscando alinhar as concepções epistemológicas da avaliação, expondo os diversos conceitos atribuídos à avaliação, enfatizando que a mesma exige uma tomada de decisão, a partir dos objetivos que queremos alcançar com os alunos, tendo em vista conhecer esse aluno em totalidade, sem caráter classificatório e procurando caminhos que favoreçam o avanço na aprendizagem.

Abordamos igualmente algumas modalidades da avaliação e suas respectivas características, trazendo o conceito de avaliação classificatória e mediadora. Destacamos que a avaliação classificatória é pautada no ato de examinar, sendo seletiva e excludente (LUCKESI, 1995), enquanto a mediadora é considerada como

uma prática que analisa as várias manifestações dos alunos em situação de aprendizagem (HOFFMANN, 2014a).

Ainda nesse enfoque, elucidamos as especificidades da avaliação na Educação Infantil, respeitando a faixa etária na qual a criança se encontra e indicando alguns instrumentos para sua realização.

Através da utilização de alguns instrumentos avaliativos, como o registro e a observação da criança, em diversas situações, é possível obter informações importantes para a melhoria do planejamento e apropriação de seu desenvolvimento.

Por fim, realizamos a leitura das contribuições apresentadas nos documentos do MEC, para compreendermos o que temos de “oficial” sobre a avaliação e como a mesma é divulgada.

Para conhecermos outras publicações e pesquisas, bem como os resultados alcançados, a próxima seção traz algumas publicações sobre a temática, as quais nos fizeram conhecer suas contribuições acerca da avaliação na Educação Infantil.

### **SEÇÃO 3. A AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL: O QUE NOS REVELAM AS PESQUISAS?**

*Não se conhece completamente uma ciência enquanto não se souber da sua história.*

Auguste Comte

Escolhemos para iniciar esta seção uma frase muito interessante de Augusto Comte. Acreditamos que, para se ter conhecimento de algo, é preciso conhecer sua história. Dessa forma, para entendermos mais sobre o objeto de estudo em enfoque e o que já foi produzido sobre o assunto, optamos por efetuar uma busca das produções de dissertações de mestrado e teses de doutorado publicadas no Brasil, no período de 2000 a 2015, relacionadas ao tema “Avaliação na Educação Infantil”.

Soares (1989) pressupõe que a compreensão do conhecimento sobre um tema é necessária no processo de evolução da ciência, para que se ordene periodicamente o conjunto de informações e resultados já obtidos. Essa ordenação permite a indicação das possibilidades de integração de diferentes perspectivas, aparentemente autônomas, a identificação de duplicações ou contradições e a determinação de lacunas e vieses.

Nesse contexto, através das “buscas” as Dissertações e Teses produzidas referentes ao assunto, examinaremos os resultados encontrados e possíveis lacunas a serem discutidas. Evidenciamos que provavelmente existam outras pesquisas com a temática estudada, contudo, discutiremos apenas aquelas encontradas nas plataformas descritas.

A pesquisa foi realizada por meio eletrônico e teve como instrumento de busca a base de dados da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação (ANPEd), do portal de periódicos da Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior (CAPES), do Instituto Brasileiro de Informação de Ciência e Tecnologia (IBICT) e, por fim, do Grupo de Estudos e Pesquisa em Avaliação e Organização do Trabalho Pedagógico (GEPA).

A escolha desses *sites* de banco de dados ocorreu por serem considerados seguros e pela qualidade dos mesmos. Também se optou por quatro diferentes fontes, pois notamos que ora algumas publicações estavam registradas em uma plataforma, ora não estava nas outras e ainda algumas estavam registradas em ambas.

A primeira busca foi efetivada na plataforma da ANPEd.<sup>4</sup> Inicialmente, utilizamos a área denominada “Educação” e o descritor “Avaliação na creche”, no título, entretanto, não foi possível encontrar o objeto de estudo, haja vista que a pesquisa se expandiu amplamente, apresentando-nos a avaliação dissociada da creche. A palavra “creche” apareceu várias vezes interligada com outros temas. Dessa forma, foi necessário modificar o título para “Avaliação na Educação Infantil”, o que resultou em inúmeras publicações, contudo, muitas delas não tinham o enfoque educacional, tendo que ser analisadas e posteriormente classificadas.

Dentre as inúmeras publicações registradas, apenas quatro dialogavam com a Avaliação na Educação Infantil, sendo três Dissertações de Mestrado e uma Tese de Doutorado. Para melhor compreendê-las, as pesquisas foram detalhadas No Quadro 2, contendo o nível acadêmico, ano de publicação, instituição de ensino, título, autor e palavras-chave<sup>5</sup>.

Quadro 2 – Pesquisas/ANPEd

Nível acadêmico/ Ano de publicação/ Instituição de Ensino	Título da Pesquisa	Autor	Palavras-chave
Dissertação de Mestrado (2006) Universidade do Vale do Itajaí- UNIVALI-Santa Catarina	A interação professor-criança na Educação Infantil: Contribuições para o processo de auto avaliação na formação docente.	Saionara Costa	Interação professor-criança; formação de professores; autoavaliação; Educação Infantil.
Dissertação de Mestrado (2007) Universidade de Brasília-UNB	Avaliação e a qualidade da Educação Infantil: Uma análise dos processos avaliativos desenvolvidos na creche e na pré-escola.	Maria Theresa de Oliveira Corrêa	Educação Infantil; avaliação formativa; qualidade

<sup>4</sup> As pesquisas encontradas no portal da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (ANPEd) estão disponíveis no endereço eletrônico <http://www.academicoo.com/educacao/>. Acesso em: 23 jun. 2016.

<sup>5</sup> Optamos em colocar o resumo nos Anexos, para que a estética da paginação não seja alterada.

Tese de Doutorado (2008) Universidade de São Paulo –USP	A construção do portfólio de avaliação em uma Escola de Educação Infantil de São Paulo: Um relato crítico.	Jussara Martins Silveira Ramires	Portfólio; avaliação; Educação Infantil; desenvolvimento
Dissertação de Mestrado (2009) Pontífice Universidade Católica-PUC Campinas	Avaliação Institucional na Educação Infantil: limites e possibilidades	Wania Cristina Tedeschi Rampazzo	Avaliação; avaliação institucional; Educação Infantil; gestão democrática escolar

Fonte: Elaborado pela autora

Usamos, nessa etapa de busca, o Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)<sup>6</sup>. Trata-se uma biblioteca virtual que reúne e disponibiliza para as instituições de ensino e pesquisa, no Brasil, o melhor da produção científica internacional. Ele conta com um acervo de mais de 37 mil títulos com texto completo, 126 bases referenciais, 11 bases dedicadas exclusivamente a patentes, além de livros, enciclopédias e obras de referência, normas técnicas, estatísticas e conteúdo audiovisual.

Para efetuar a busca, assim como na plataforma anterior, utilizamos o descritor “Avaliação na creche”, com o qual foram encontrados 29 resultados e, novamente, na maioria deles, a palavra “creche” estava dissociada da avaliação.

Também localizamos várias Dissertações na linha de pesquisa da área de zootecnia e saúde, todavia, apenas duas Dissertações puderam ser aproveitadas, pois eram condizentes com o objeto de estudo.

Em seguida, empregamos a expressão “Avaliação na Educação Infantil”, sendo disponibilizados 169 resultados. Ao realizar a leitura criteriosa dos resumos das Teses e Dissertações, percebemos mais uma vez que a plataforma nos apresentou tudo o que era relacionado a avaliação e a Educação Infantil, de maneira genérica. No geral, apenas 3 publicações foram pertinentes ao objetivo da busca, sendo uma Tese e duas Dissertações.

<sup>6</sup>As pesquisas encontradas no portal de periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento do Pessoal de Nível Superior (CAPES) estão disponíveis no endereço eletrônico <<http://www.periodicos.capes.gov.br/>>. Acesso em: 23 jun. 2016.

Quadro 3 – Pesquisas/CAPEs

Nível acadêmico / Ano de publicação/ Instituição de Ensino	Título da Pesquisa	Autor	Palavras-chave
Tese de Doutorado (2006) Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação (UNICAMP)	Avaliação na creche: o caso dos espaços não-escolares	Elisandra Girardelli Godoi	Educação infantil; Creches; Avaliação; Avaliação informal
Dissertação de Mestrado (2011) Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis	O processo de avaliação das crianças no contexto da Educação Infantil.	Fabio Tomaz Alves	Educação Infantil; avaliação; legislação; proposta curricular
Dissertação de Mestrado (2015) Universidade Federal de São Carlos	O debate sobre avaliação da qualidade na Educação Infantil: traçando cartografias	Andreina de Melo Louveira	Educação Infantil; qualidade; avaliação; cartografia; políticas públicas

Fonte: Elaborado pela autora

A terceira etapa da busca foi realizada no IBICT<sup>7</sup>, através de sua biblioteca. A Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) tem por objetivo integrar, em um único portal, os sistemas de informação de Teses e Dissertações existentes no país e disponibilizar para os usuários um catálogo nacional de Teses e Dissertações em texto integral, possibilitando uma forma única de busca e acesso a esses documentos.

Ao fazer a pesquisa, notamos que essa plataforma efetuou as buscas de maneira mais direcionada e objetiva, permitindo-nos encontrar com mais clareza e facilidade as produções desejadas.

O IBICT coleta e disponibiliza apenas os metadados (título, autor, resumo, palavra-chave etc.) das Teses e Dissertações, sendo que o documento original permanece na instituição de defesa. Portanto, para a efetivação do estudo das produções, na íntegra, foi preciso acessar a biblioteca de cada instituição de origem do Programa de Pós-Graduação.

<sup>7</sup>As pesquisas encontradas no portal do Instituto Brasileiro de Informação de Ciência e Tecnologia (IBICT) estão disponíveis no endereço eletrônico <<http://bdt.d.ibict.br/vufind/>>. Acesso em: 23 jun. 2016.

Através da busca na BDTD, usando o descritor “Avaliação na creche”, foi possível obter quatro resultados, dos quais utilizamos apenas dois, pois as outras duas publicações eram relacionadas a áreas distintas, como biologia e saúde. Com a utilização das palavras “Avaliação na Educação Infantil”, tivemos 10 resultados, dos quais cinco eram pertinentes ao tema.

Dentre estas, encontramos uma Tese que já estava tabulada na tabela da CAPES, de modo que não a colocamos novamente. A tese é intitulada *Avaliação na creche: o caso dos espaços não-escolares*. O mesmo ocorreu com a Dissertação *Avaliação e a qualidade da Educação Infantil: uma análise dos processos avaliativos desenvolvidos na creche e na pré-escola*, a qual primeiramente foi encontrada no portal de busca da ANPEd. Em suma, contabilizamos quatro Dissertações e uma Tese.

Segue o quadro com a descrição das Dissertações e Tese.

Quadro 4 – Pesquisas/IBICT

Nível acadêmico /Ano de publicação/ Instituição de Ensino	Título	Autor(a)	Palavras-chave
Dissertação de Mestrado (2005) Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação UFSC	A avaliação na Educação Infantil: análise da produção acadêmica brasileira presente nas reuniões anuais da ANPEd entre 1993 e 2003	Senhorinha de Jesus P. Paz	Avaliação; planejamento; proposta pedagógica
Dissertação de Mestrado (2007) Universidade Estadual de Londrina (UEL)	Portfólio na Educação Infantil: desvelando possibilidades para a avaliação formativa	Cassiana Magalhães Raizer	Portfólios em Educação; avaliação educacional - Meios auxiliares; Educação de crianças; Professores de educação pré-escolar – Formação
Dissertação de Mestrado (2013) Escola Superior de Teologia - São Leopoldo	A avaliação da aprendizagem na Educação Infantil: uma análise crítico-reflexiva da <i>Revista Nova</i>	Maria Aquino Maciel	Avaliação da aprendizagem; Educação Infantil. Professor; Prática Pedagógica

	<i>Escola</i> (2006-2011)		
Tese de Doutorado (2014) Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação (UNICAMP)	Avaliação institucional na Educação Infantil de Campinas/SP: a experiência de três instituições públicas	Sandro Ricardo Coelho de Moraes	Avaliação institucional; Autoavaliação; Educação infantil - Avaliação; Educação - Qualidade
Dissertação de Mestrado (2014) Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação (UNICAMP)	A participação das famílias no processo de avaliação institucional participativa na Educação Infantil	Ana Paula Carra Tuschí	Avaliação institucional; Participação da família; Educação de crianças

Fonte: Elaborado pela autora

E, para finalizar as buscas, foi consultado o *site* do Grupo de Estudos e Pesquisa em Avaliação e Organização do Trabalho Pedagógico (GEPA)<sup>8</sup>, que, além de apresentar as publicações sobre o tema, tem um espaço destinado ao seu debate. Nessa plataforma, não há campo para colocar os descritores, porém, existe uma lista de trabalhos publicados separados por categorias.

Essa base de dados oferece apenas o título da Dissertação, sendo necessário acessar a biblioteca digital de cada universidade ou instituição para conseguir a produção na íntegra.

As buscas remeteram a 88 produções, sendo 32 relacionadas à avaliação em ciclos no Ensino Fundamental, Médio e progressão continuada, 23 ligadas à avaliação da aprendizagem, formação de professores e outros e 33 produções diversificadas sobre a avaliação na/da Educação Infantil, concomitantemente com o Ensino Fundamental. Entre essas 33 publicações, 13 estavam associadas com o objeto de estudo.

Destacamos que, na busca do *site* do GEPA, novamente a pesquisa apontou duas Dissertações que já foram encontradas no *site* de busca da ANPEd e tabuladas, de modo que não as inserimos no Quadro 5, a seguir. As Dissertações são: *Avaliação e a qualidade da Educação Infantil: uma análise dos processos avaliativos*

<sup>8</sup>As pesquisas encontradas no portal Grupo de Estudos e Pesquisa em Avaliação e Organização do Trabalho Pedagógico (GEPA) estão disponíveis no endereço eletrônico <<http://gepa-avaliacaoeducacional.com.br/producoes-2/dissertacoes/>>. Acesso em: 23 jun. 2016.

*desenvolvidos na creche e na pré-escola; e Portfólio na Educação Infantil: desvelando possibilidades para a avaliação formativa.*

Também apareceu outra vez a Dissertação *A avaliação na Educação Infantil: Análise da produção acadêmica brasileira presente nas reuniões anuais da ANPED entre 1993 e 2003* e a Tese de doutoramento *Avaliação na creche: o caso dos espaços não-escolares*, que já estavam no quadro do IBICT. Dessa forma, utilizamos nove Dissertações.

Quadro 5 – Pesquisas/GEPA

Nível acadêmico / Ano de publicação/ Instituição de Ensino	Título	Autor(a)	Palavras-chave
Dissertação de Mestrado (2000) Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas	Educação Infantil: avaliação escolar antecipada?	Elisandra Girardelli Godoi	Educação de crianças; educação pré escolar; avaliação educacional
Dissertação de Mestrado (2002) Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)	Avaliação e diálogo: percurso e prática na escola infantil	Andrea Moraes Diniz	(Não possui)
Dissertação de Mestrado (2007) Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, Universidade Católica de São Paulo	A linguagem dos relatórios: uma proposta de avaliação para a educação infantil	Cristina Aparecida Colasanto	(Não possui)
Dissertação de Mestrado (2007) Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora (UFJF)	Avaliação em Educação Infantil: concepções de professoras sobre o papel do portfólio	Raquel Costa Cardoso Lusardo	Avaliação; portfólio; criança; infância
Dissertação de Mestrado (2007) Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói,	A avaliação na Educação Infantil e sua relação com o processo de aprendizagem	Ellen Michelle Barbosa de Moura	Avaliação, aprendizagem; Vigotski
Dissertação de Mestrado (2008)	Avaliação do desenvolvimento pessoal e social dos 0 aos 3 anos	Ana Mafalda de Castro e Pinho	Avaliação; desenvolvimento pessoal e social; creche; currículo

Faculdade de Ciências da Educação, Universidade de Aveiro: Portugal			
Dissertação de Mestrado (2008) Centro de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, Campo Grande (UFMS)	A linguagem lúdica no registro avaliativo do educador de infância	Marceli D'Andrea Santos	Avaliação; Ludicidade; Educação; Infância
Dissertação de Mestrado (2009) Faculdade de Educação, Universidade do Vale do Itajaí,	O acompanhamento da aprendizagem na Educação Infantil: uma questão de avaliação?	Maria Fernanda d'Ávila Coelho	Educação Infantil; Avaliação; Currículo.
Dissertação de Mestrado (2010) Universidade de São Paulo (USP)	A construção de práticas de registro e documentação no cotidiano do trabalho pedagógico da Educação Infantil	Amanda Cristina Teagno Lopes Marques	Registros de práticas; Documentação Pedagógica; Projeto Político-Pedagógico; Práticas pedagógicas na Educação Infantil.

Fonte: Elaborado pela autora

No geral, o número de Dissertações encontradas referentes à temática é muito mais expressivo do que ao de Teses. As buscas resultaram em 18 Dissertações e apenas 3 Teses. Embora as buscas foram realizadas em plataformas nacionais, encontramos no GEPA uma Dissertação realizada na Faculdade de Ciências da Educação, Universidade de Aveiro em Portugal, intitulada *Avaliação do desenvolvimento pessoal e social dos 0 aos 3 anos*.

Após a leitura das pesquisas localizadas, percebemos que algumas se assemelham em seus objetos de estudo; dessa forma, resolvemos separá-las em três grupos, para que possamos discorrer sobre algumas características das mesmas. Os grupos são: Estado do conhecimento sobre avaliação; Avaliação na Educação Infantil/Práticas avaliativas e Instrumentos avaliativos.

Ressaltamos que a inserção da publicação em determinado grupo não significa que não esteja relacionada aos temas do outro grupo, pois, no decorrer das publicações, são abordados vários assuntos.

### 3.1 Primeiro Grupo: Estado do conhecimento sobre avaliação

As Dissertações que fazem parte do grupo Estado do conhecimento são: *A avaliação na educação infantil: análise da produção acadêmica brasileira presente nas reuniões anuais da ANPEd entre 1993 e 2003*, de autoria de Senhorinha de Jesus P. Paz, *A avaliação da aprendizagem na Educação Infantil: uma análise crítico-reflexiva da Revista Nova Escola (2006-2011)*, escrita por Maria Aquino Maciel, e *O debate sobre avaliação da qualidade na Educação Infantil: traçando cartografias*, escrita por Louveira (2015).

A pesquisa de Paz (2005) teve como propósito 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 em Educação - ANPEd, num período de onze anos, de 1993 a 2003.

Paz (2005), ao elaborar um mapeamento dos trabalhos existentes na base da ANPEd, em todos os GTs (grupos de trabalho), considera que há um número pequeno de pesquisas sobre a avaliação na Educação Infantil, havendo um número muito maior em relação à avaliação em outras etapas do ensino. Para ela, o fato de a Educação Infantil ter sido reconhecida como direito legal há pouco tempo, desde a Constituição de 1988, e confirmada na LDB 9693/96, ainda pode ser considerado uma das explicações para o reduzido número de pesquisas sobre avaliação, na área.

Outro aspecto também evidenciado neste estudo foi que os modelos de avaliação na Educação Infantil geralmente se subordinam aos moldes do Ensino Fundamental, desconsiderando as especificidades da Educação Infantil. A autora pressupõe a necessidade de haver pesquisas que demonstrem como vem sendo desenvolvida a avaliação das crianças, nas instituições de Educação Infantil, o que viabilizaria ampliar os conhecimentos e possibilitaria a percepção da epistemologia dos professores sobre o assunto.

Conforme já frisamos, a avaliação na Educação Infantil tem suas características próprias. Freitas (2006) explica que seus objetivos diferem do Ensino Fundamental, não tendo como instrumentos processos escritos, nos quais as crianças dão suas respostas, nem possuem caráter de promoção.

Maciel (2013), em sua pesquisa, assim com Paz (2005), realizou coletas de pesquisas em torno do assunto, porém, partiu de outras fontes, como a análise dos artigos relacionados disponíveis na *Revista Nova Escola*, entre os anos de 2006 e 2011. Buscou a compreensão de tantas inquietações sobre a avaliação da aprendizagem, objetivando ainda investigar os benefícios que a avaliação da aprendizagem, na Educação Infantil, proporciona aos educadores e às crianças envolvidas no processo.

A discussão e os resultados obtidos através do objeto da pesquisa mostraram que a avaliação tradicional ainda é presente no seio da instituição de ensino, mas mudanças já são reveladas pelos atores, os quais sentem a necessidade de reconstruir o processo de avaliação.

A respeito da avaliação tradicional, Luckesi (2005) frisa que é classificatória e voltada para a prática de exames.

[...] a escola hoje ainda não avalia a aprendizagem do educando, mas sim o examina, ou seja, denominamos nossa prática de avaliação, mas, de fato, o que praticamos são exames. Historicamente, mudamos o nome, porém não modificamos a prática. Portanto, vivenciamos alguma coisa equívoca: leva o nome, mas não a prática. (p.1).

Nesse mesmo sentido, com base na necessidade de abandonar a avaliação tradicional classificatória e criar mudanças a partir dos atores envolvidos no processo, Hoffmann (2005) afirma que o objetivo do desafio que se enfrenta é a necessidade de haver práticas mediadoras da avaliação e, principalmente, a tomada de consciência coletiva dos educadores sobre sua prática, desvelando princípios coercitivos à ação avaliativa para o caminho das relações dinâmicas e dialógicas em educação.

Louveira (2015), em sua Dissertação, denominada *O debate sobre avaliação da qualidade na educação infantil: traçando cartografias*, teve o objetivo investigar e identificar as diferentes abordagens teóricas e metodológicas daquilo que foi produzido no Brasil, entre 1993 a 2013, no âmbito do campo teórico da “avaliação” da “qualidade” na Educação Infantil.

O processo de busca por trabalhos ocorreu nas bases de dados digitais Scielo (Scientific Electronic Library Online), ANPed (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação), BDTD (Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações), Biblioteca Ana Maria Poppovic (BAMP) da Fundação Carlos Chagas (FCC) e Periódicos da CAPES.

Para Louveira (2015), a “qualidade”, enquanto invenção social, se constrói como atividade política no sentido mais primordial do termo, ou seja, como atividade que organiza e direciona a Educação Infantil. A qualidade na Educação Infantil é extremamente necessária e resulta como uma preparação para o Ensino Fundamental.

De acordo com os *Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil* (2006), quanto à qualidade, existem algumas conclusões, como: 1) a qualidade é um conceito socialmente construído, sujeito a constantes negociações; 2) depende do contexto; 3) baseia-se em direitos, necessidades, demandas, conhecimentos e possibilidades. Em suma, a definição de critérios de qualidade está constantemente tensionada por essas diferentes perspectivas.

### **3.2 Segundo grupo: Avaliação na Educação Infantil/Práticas avaliativas**

Esse grupo é composto por 11 pesquisas, as quais trazem, em suas temáticas, diversos enfoques relacionados às práticas avaliativas.

A Dissertação intitulada *Avaliação e a qualidade da Educação Infantil: Uma análise dos processos avaliativos desenvolvidos na creche e na pré-escola*, escrita por Corrêa (2007), assim como Louveira, supracitado, examinou a avaliação e a qualidade da Educação Infantil por meio de uma abordagem qualitativa dos processos avaliativos desenvolvidos na creche e na pré-escola.

Corrêa (2007) relata que o desenvolvimento da avaliação na Educação Infantil ainda não se aproxima da abordagem formativa, pois se constitui como meio de controle e disciplinamento das crianças. Esse contexto não oportuniza as condições necessárias para a promoção do desenvolvimento integral da criança.

Nesse mesmo sentido, Godoi (2000), ao escrever a dissertação *Educação infantil: avaliação escolar antecipada?*, teve o propósito de verificar como ocorre a avaliação na educação infantil e compreender quais os instrumentos são utilizados pelos professores para avaliar crianças pequenas. A partir dos resultados, verificou que a avaliação era usada como instrumento disciplinador e de controle em relação ao comportamento frente às atitudes e posturas das crianças.

Em (2006), a mesma autora, ao produzir a Tese *Avaliação na creche: o caso dos espaços não-escolares*, destacou a creche como espaço de observação, verificando uma tendência à ritualização dessas experiências, além da existência de uma avaliação

informal que se manifesta de modo frequente nesse percurso, controlando o comportamento e a postura das crianças. Para isso, o poder do adulto (professoras e monitoras) sobre a criança era permeado por ameaças, recompensas e punições.

Novamente, a avaliação foi vista como controle. Nessa perspectiva, Luckesi (2011) enfatiza que não é possível haver uma avaliação usada para o controle, como recurso de disciplinamento externo e aversivo, através da ameaça da reprovação, da geração do estado de medo, da submissão, entre outros aspectos. A avaliação deve ser formativa, situando-se no centro da ação de formação. Nessa ótica, a avaliação proporciona o levantamento de informações úteis à regulação do processo de ensino (HADJI, 2001).

A dissertação *A avaliação na Educação Infantil e sua relação com o processo de aprendizagem*, escrita por Moura (2007), teve por objetivo investigar, explicitar e analisar os sentidos de avaliação presentes nas concepções de professoras e alunos da Educação Infantil e suas repercussões no processo de aprendizagem, visando à construção de conhecimentos que permitissem repensar a prática educativa.

Para ela, os sentidos atribuídos à avaliação terão repercussão direta no processo de aprendizagem, porque a avaliação é vista muito mais como um produto do que um processo, o que enfraquece seu elo com a aprendizagem.

A Dissertação *Avaliação e diálogo: percurso e prática na escola infantil*, elaborada por Diniz (2002), examina o papel da avaliação na prática pedagógica da Educação Infantil. A autora aponta caminhos na prática avaliativa, sublinhando a necessidade da articulação entre os processos pedagógicos e a avaliação.

Diante dos resultados dessas produções, nota-se novamente que a avaliação nem sempre se revela como mediadora e formativa. De acordo com Hoffmann (2000), a avaliação mediadora é realizada em benefício do educando e dá-se fundamentalmente pela proximidade entre quem educa e quem é educado.

A avaliação formativa é orientadora, parte do princípio de orientar não apenas o estudo do aluno, quanto o trabalho do professor, devendo ser adotada como um recurso de motivação que causa efeitos positivos, evitando as tensões que a avaliação tradicional provoca (HAYDT, 2004).

Alves (2011), em sua Dissertação *O processo de avaliação das crianças no contexto da Educação Infantil*, reflete acerca dos processos de construção da avaliação das crianças nas instituições de Educação Infantil da rede municipal de ensino (RME)

de Florianópolis, buscando identificar as concepções e os referenciais teóricos que têm orientado a ação das professoras, nesses espaços educativos.

Salienta que os processos que envolvem a avaliação das crianças as quais frequentam as instituições de Educação Infantil estão em constante movimento, como se fossem um catavento, destacando, como elementos estruturais: a observação, o planejamento, o registro, a análise avaliativa, a socialização da análise e o replanejamento das ações educativas.

Pinho (2008), em sua Dissertação *Avaliação do desenvolvimento pessoal e social dos 0 aos 3 anos*, ressalta igualmente a importância dos instrumentos, assinalando que as grelhas de observação constituem instrumentos de avaliação que possibilitam ao educador de infância realizar um acompanhamento mais próximo, registrar a informação recolhida, organizá-la e, desse modo, adequar o processo educativo.

Coelho (2009), através de sua Dissertação *O acompanhamento da aprendizagem na Educação Infantil: uma questão de avaliação?*, explicita os resultados da pesquisa sobre o processo de construção da avaliação da aprendizagem de crianças de 4 a 16 meses de idade de um Centro de Educação Infantil da Rede Pública de Ensino do Município de Itajaí e suas relações na aprendizagem das crianças, analisando a importância da ação do professor da Educação Infantil nesse processo.

Seus resultados indicam a importância da organização do espaço e tempo, o planejamento das atividades, os registros das manifestações das crianças, as relações mediadas pelos professores, como aspectos importantes para o processo de avaliação da aprendizagem, no sentido de contribuir para a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças e para o aprimoramento da prática docente.

A Tese de Doutorado *Avaliação institucional na Educação Infantil de Campinas/SP: a experiência de três instituições públicas*, escrita por Moraes (2014), objetivou 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.

Os estudos demonstraram que a avaliação institucional não pode ser tomada como a grande redentora da escola de Educação Infantil, devido a seus limites. Entretanto, constitui-se instrumento potente para a melhoria da instituição, da atuação de seu coletivo de atores e para o alcance da qualidade desejada. Nas três unidades pesquisadas, ela é tomada como instrumento de planejamento, com foco no futuro,

evidenciando a confiança dos sujeitos em sua realização: a prática não lhes concede poder, mas lhes proporciona a possibilidade de construir relações em que a titularidade de cada um começa a despontar.

Tuschi (2014), ao elaborar sua Dissertação *A participação das famílias no processo de avaliação institucional participativa na Educação Infantil*, procurou entender a participação das famílias no processo de construção da Avaliação Institucional Participativa (AIP), em um Centro de Educação Infantil (CEI) de Campinas-SP.

Conclui, a partir dos dados coletados, que existe uma distância entre as formas de participação que a instituição escolar propõe e o que realmente a família pode cumprir; pelas entrevistas, também constatou que as famílias foram chamadas a participar depois que os profissionais decidiram o dia, horário e assuntos a serem trabalhados nas reuniões, o que pode ter reflexo na ausência desse segmento.

Rampazzo (2009), em sua Dissertação *Avaliação Institucional na Educação Infantil: limites e possibilidades*, teve como objetivo 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.

A relevância dessa pesquisa situa-se na possibilidade de contribuir com as discussões sobre a Avaliação Institucional, no nível da Educação Infantil, na perspectiva de melhor compreensão desse processo.

Em suma, destacamos a importância de diversos instrumentos avaliativos para que a avaliação se concretize, tendo em vista o desenvolvimento e a aprendizagem da criança, sublinhando novamente que, para avaliar, é necessário conhecer a criança, a instituição e valorizar suas experiências.

A avaliação na Educação Infantil é definida com a concepção de desenvolvimento integrado e, assim, deve ser processual, acontecendo de forma sistemática e contínua. Seu acompanhamento e registro têm objetivos de diagnóstico e não de promoção ou retenção, exigindo a redefinição das estratégias metodológicas utilizadas com as crianças (BRASIL, 2006, v.1).

### **3.3 Terceiro grupo: Instrumentos avaliativos**

Neste agrupamento, objetivamos introduzir as produções que versam sobre a utilização de um instrumento avaliativo específico.

Ramires (2008), ao escrever sua Tese, denominada *A construção do portfólio de avaliação em uma Escola de Educação Infantil de São Paulo: Um relato crítico*, teve por finalidade compreender, descrever e analisar criticamente o processo de construção de portfólios de avaliação das crianças, em uma Escola Municipal de Educação Infantil de São Paulo.

Sua pesquisa constatou 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, concebido como procedimento que favorece o desenvolvimento das crianças e o aprimoramento da prática pedagógica.

Com esse mesmo enfoque, a Dissertação *Avaliação em Educação Infantil: concepções de professoras sobre o papel do portfólio*, escrita por Lusardo (2007), teve como objetivo investigar a compreensão de professoras acerca do papel do portfólio, no processo de avaliação das crianças que frequentam as classes de Educação Infantil.

Através dos resultados, considerou que o portfólio envolve a participação da criança, da família e do professor e contribui para a avaliação da aprendizagem, desde que esteja embasado na avaliação formativa e mediadora. Tal instrumento de registro relaciona-se com as concepções do professor sobre avaliação, aprendizagem, criança e infância, as quais interferem na construção do portfólio e nas ações docentes com a educação das crianças.

Ainda com essa mesma temática, Raizer (2007) elabora sua Dissertação *Portfólio na Educação Infantil: desvelando possibilidades para a avaliação formativa*, tendo como objetivo compreender e mapear as possibilidades de os portfólios avaliativos serem desenvolvidos com um sentido e um significado formativos.

Os resultados evidenciaram que o portfólio avaliativo constitui uma excelente ferramenta para a consecução de uma avaliação formativa, pois favorece apreciação longitudinal da aprendizagem e desenvolvimento do educando; possibilita o acompanhamento progressivo e contínuo da criança na apropriação do saber; auxilia na identificação de problemas ou dificuldades, quando de sua ocorrência; fornece indicadores que facilitam a retomada e o redirecionamento da prática pedagógica; além de permitir que professores e educandos autoavaliem sua progressão.

Através das três produções, o portfólio se constitui em um instrumento benéfico no processo avaliativo. Parente (2004) se refere ao portfólio como um conjunto de práticas diversificadas, integradas no processo de ensino-aprendizagem, as quais procuram contribuir para que os alunos se apropriem melhor das aprendizagens curriculares, por meio de uma atitude de valorização da participação em todas as fases do processo educativo.

De acordo com Lazzari (2013), o documento com o percurso trilhado pelas crianças dá ao educador informações preciosas sobre ensino e aprendizagem, além do acompanhamento simultâneo das progressões e dos desafios enfrentados por eles.

Dessa forma, segundo a autora, para fazer o registro das aprendizagens, é preciso que o educador tenha claro o que quer revelar, por quê, para quê e de que forma irá organizar as informações para que o leitor compreenda as etapas e as singularidades deste processo. “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 informação.” (HOFFMANN, (2015, p. 65).

Com a adoção do portfólio, os professores tentam construir muitas oportunidades, ao longo do ano, para que crianças e professores possam apreciar o trabalho realizado a partir de informações que vão sendo obtidas, para introduzir mudanças no processo de ensino e aprendizagem. A utilização da avaliação é importante para providenciar *feedback* aos alunos e professores no decurso do processo de ensino e aprendizagem. (PARENTE, 2004).

A Dissertação *A linguagem lúdica no registro avaliativo do educador de infância*, escrita por Santos (2008), visou a compreender sobre como avaliar a criança, no momento em que aprende brincando. A proposta foi discutir a infância, a criança, a Educação Infantil e a melhor forma de proceder ao registro de seus avanços, pautando-se em um olhar teórico que considere a criança como um ser em sua totalidade.

Através dos fundamentos da avaliação, a ludicidade requer mudanças de estratégias por parte dos educadores, tornando-os cada vez mais disponíveis perante a criança, refletindo e agindo constantemente sobre a ampliação de seu repertório docente na construção do ser, vivendo plenamente a condição humana.

Outra Dissertação, tendo como foco o registro, foi escrita por Amanda Cristina Teagno Lopes Marques, intitulada *A construção de práticas de registro e*

*documentação no cotidiano do trabalho pedagógico da Educação Infantil*. A pesquisa elucida que o registro e a documentação pedagógica possibilitam a construção de memória e a reflexão sobre as práticas, a visibilidade do trabalho pedagógico, a comunicação e a aproximação das famílias. O registro e a documentação são aspectos inerentes a um projeto pedagógico para a infância e devem ser valorizados pelas políticas públicas, com base nas considerações reais de cada contexto.

A investigação também aponta que os registros de práticas podem ser considerados materiais autobiográficos contextualizados em um cenário de valorização das experiências como espaço de saberes e de formação contínua, sendo igualmente empregados como instrumento de avaliação.

Costa (2006), através da Dissertação *A interação professor-criança na Educação Infantil: Contribuições para o processo de auto avaliação na formação docente*, propôs-se avaliar a criança através do processo de interação professor/criança no tempo da brincadeira livre, buscando perceber no professor o aperfeiçoamento de qualidade que amplia as possibilidades de desenvolvimento e aprendizagens da criança. A pesquisa mostrou que a interação professor/aluno se inicia em sala, mesmo quando a criança ainda não está presente pela preparação do ambiente. Não existem formas pré-determinadas, mas verdadeiras ações capazes de criar zonas de desenvolvimento proximal e situações de aprendizagem.

Nessa perspectiva, Kishimoto (2010) denuncia que a pouca qualidade da Educação Infantil pode estar relacionada com a oposição que algumas pessoas estabelecem entre o brincar livre e o dirigido. Com a brincadeira, a criança “[...] experimenta o poder de explorar o mundo dos objetos, das pessoas, da natureza e da cultura, para compreendê-lo e expressá-lo por meio de variadas linguagens. Mas é no plano da imaginação que o brincar se destaca pela mobilização dos significados.” (KISHIMOTO, 2010, p.1).

Cristina Aparecida Colasanto (2007), em sua Dissertação *A linguagem dos relatórios: uma proposta de avaliação para a Educação Infantil*, teve por objetivo analisar tipos de relatórios de avaliação, utilizados em Educação Infantil, visando a compreender de que forma a linguagem que os organiza contribui para o processo de ensino-aprendizagem.

Para a autora, por meio da linguagem, os relatórios de avaliação podem incluir não só a criança e o professor, pela descrição e argumentação sobre o processo de ensino-aprendizagem, mas também os familiares das crianças, no entendimento da

linguagem materializada no relatório. A linguagem argumentativa organiza-se pelos seus aspectos dialógicos, pois, ao escrever um relatório, recuperam-se diferentes vozes que compõem o discurso escolar, a fim de dar um sentido argumentativo aos dados apresentados.

Os relatórios realizados pelos professores são imprescindíveis para avaliação. Assim, ao realizar registros, o professor utiliza um instrumento de aperfeiçoamento do trabalho diário, representando as experiências através de palavras, que podem ser lidas e analisadas. O registro diário de suas observações, impressões, ideias e outros elementos pode compor um rico material de reflexão e ajuda para o planejamento educativo (BRASIL,1998 v.1).

### **3.4 Quais caminhos trilhamos e que resultados alcançamos?**

Através das produções lidas e referenciadas, é possível perceber que a avaliação está presente em diversas instituições de Educação Infantil e que há, por parte dos pesquisadores e de algumas instituições, uma preocupação com o enfoque da qualidade da avaliação.

As pesquisas também visam a desvelar como ocorre essa avaliação, evidenciando a presença de alguns instrumentos benéficos, como registros, relatórios, observação, portfólios e outros.

No entanto, as produções enfatizam alguns aspectos negativos, como a presença da avaliação manifestada como punição e castigo, a avaliação pautada nos moldes do Ensino Fundamental, a falta de articulação entre os processos pedagógicos e a avaliação e o distanciamento da família, na instituição de Educação Infantil.

Com efeito, o número de produções relativo à avaliação da/na Educação Infantil encontrado nos portais é significativamente menor do que as relacionadas a outros níveis de ensino.

Concluimos pela necessidade de haver um número mais significativo de produções sobre o assunto, de sorte que possamos conhecer de maneira mais aprofundada como se dão as práticas avaliativas, bem como buscar caminhos para que sejam realizadas, tendo como objetivo a aprendizagem e o desenvolvimento da criança.

Elucidaremos, na próxima seção, os caminhos percorridos durante a pesquisa para a concretização da investigação sobre a finalidade das práticas avaliativas na Educação Infantil.

## SEÇÃO 4. CAMINHOS PERCORRIDOS NA PESQUISA E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

*O cientista não é o homem que fornece as verdadeiras respostas; é quem faz as verdadeiras perguntas.*

Claude Lévi-Strauss

Durante a pesquisa<sup>9</sup>, percorremos um longo caminho, para que pudéssemos investigar o objeto de estudo e, principalmente para desvelar conceitos a respeito da Avaliação, na Educação Infantil, na unidade pesquisada.

Primeiramente, iniciamos a pesquisa através de vários estudos referentes ao tema, os quais se constituíram em fichamentos, resenhas, leituras de livros, artigos, Dissertações e Teses. Desse modo, a fundamentação teórica constou de vários estudos realizados, no que concerne aos pressupostos sobre a Avaliação na Educação Infantil e também constou de diversos outros temas que consideramos condizentes para uma melhor compreensão sobre o objeto estudado.

Escolher o melhor caminho para a realização da pesquisa não é uma tarefa fácil: é preciso pensar atentamente sobre o assunto e ter clareza em seus objetivos. Nesse percurso, elaboramos algumas etapas que são fundamentais para que o resultado final fosse obtido com êxito.

Traçamos os objetivos, o tipo de pesquisa, a caracterização da unidade, perfil dos sujeitos, os instrumentos utilizados para a recolha de dados e, por fim, as categorias de análise dos dados, tendo em vista buscar respostas para o problema inicial: como deve ser a avaliação na Educação Infantil? Como professoras e coordenadora que atuam diretamente com crianças pequenas compreendem o processo de avaliação? Quais são os instrumentos avaliativos que devem ser adotados, bem como suas finalidades para a orientação do trabalho educativo? Qual o sentido e a importância da avaliação, nessa etapa da Educação?

Os objetivos são extremamente importantes, no percurso de uma pesquisa, porque nos fazem perceber quais são os resultados que queremos alcançar e descobrir. Lakatos e Marconi (1992) explicam que o objetivo geral se refere a uma visão global

---

<sup>9</sup> Esta pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética da UNESP/Presidente Prudente, através do CAAE46822815.5.0000.5402.

do tema, enquanto os objetivos específicos têm um caráter mais concreto e função intermediária e instrumental, pois auxiliam no objetivo geral, permitindo aplicá-lo em situações particulares.

Através dos objetivos, espera-se obter respostas sobre algumas indagações. “A especificação do objetivo de uma pesquisa responde às questões para que? E para quem?” (LAKATOS; MARCONI, 1992, p. 102). Apesar de separarmos os objetivos, categorizando-os em geral e específicos, percebemos que um completa o outro, tendo ambos a mesma relevância no processo da pesquisa.

A partir do aprofundamento do objeto de pesquisa, elaboramos como Objetivo Geral: 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 verificar e constatar se a finalidade do processo avaliativo nas práticas desenvolvidas com as crianças é pautado tendo em vista o seu desenvolvimento e a sua aprendizagem.

Como Objetivos Específicos, temos:

- Verificar quais são os instrumentos avaliativos utilizados pelas professoras, bem como suas finalidades para orientação do trabalho educativo a ser desenvolvido com as crianças;
- Constatar como o processo de avaliação é apresentado às crianças, aos pais e à comunidade escolar.

Partindo desses objetivos e, posteriormente, com o término da realização desta pesquisa no âmbito da Educação Infantil, pretendemos de modo geral contribuir para identificar as compreensões sobre avaliação, instrumentos avaliativos e a função do processo avaliativo como subsídio para o planejamento, execução e reflexão dos professores, no que diz respeito à garantia e promoção do desenvolvimento integral infantil, além de permitir a proposição teórica de instrumentos avaliativos os quais contemplem a criança e suas especificidades.

Com a análise dos dados e dos resultados alcançados, será também possível implementar uma reflexão, juntamente com os professores, sobre a qualidade da avaliação na Educação Infantil, verificando a necessidade de melhorá-la para garantir um desenvolvimento da criança em totalidade.

#### 4.1 Tipo de Pesquisa

Buscando compreender as concepções sobre avaliação das professoras e coordenadora de crianças do agrupamento maternal, assim como os instrumentos avaliativos, contribuições e impactos dos mesmos nas práticas educativas a serem desenvolvidas, optamos em efetuar uma pesquisa qualitativa, na modalidade estudo de caso.

A pesquisa qualitativa, na concepção de Triviños (1987), trabalha os dados buscando seu significado, e tem como base a percepção do fenômeno dentro do seu contexto. A descrição qualitativa procura captar não só a aparência do fenômeno como também sua essência, explicando sua origem, relações e mudanças, e tentando intuir as consequências.

Bogdan e Biklen (2003) afirmam que a pesquisa qualitativa envolve cinco características básicas: ambiente natural, dados descritivos, preocupação com o processo, preocupação com o significado e processo de análise indutivo. Já para Barbier (2002), a abordagem qualitativa procura se concentrar numa investigação social e histórica, a qual possibilita ao pesquisador interagir com o indivíduo ou com o grupo que está sendo investigado.

Nesse mesmo enfoque, Minayo (1996, p. 10) assevera que o método qualitativo é “[a]quele capaz de incorporar a questão do significado e da intencionalidade como inerentes aos atos, às relações, e às estruturas sociais, sendo essas últimas tomadas tanto no seu advento quanto na sua transformação, como construções humanas significativas.”

Assim, na pesquisa qualitativa, há um trabalho intensivo de campo, onde os dados coletados são predominantemente descritivos e a preocupação com o processo acaba tendo maior valor que o produto. Desse modo, ao realizar a pesquisa, demos conta de que tudo o que ocorria era importante e significativo, sendo necessário ser valorizado e registrado. A oportunidade da investigação *in loco* favoreceu a aproximação do pesquisador com as pesquisadas e também com todo o ambiente.

Pretendendo investigar o objeto de estudo profundamente, partimos para o estudo de caso. De acordo com André (1984), os estudos de caso procuram retratar a realidade de forma completa e profunda. Pretendem revelar a multiplicidade de dimensões presentes em uma dada situação, focalizando-a como um todo, mas sem

deixar de enfatizar os detalhes, as circunstâncias específicas que favorecem uma maior apreensão desse todo.

Acrescenta a autora:

Os estudos de caso buscam a descoberta. Mesmo que o investigador parta de uns pressupostos que orientam a coleta inicial de dados, ele estará constantemente atento a elementos que podem emergir como importantes durante o estudo, aspectos não previstos, dimensões não estabelecidas a priori. A compreensão do objeto se efetua a partir dos dados e função deles. (ANDRÉ, 1984, p. 52).

Nesse sentido, Yin (1989, p. 23) assinala que "[...] o estudo de caso é uma inquirição empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de um contexto da vida real quando a fronteira entre o fenômeno e o contexto não é claramente evidente e onde múltiplas fontes de evidência são utilizadas."

Conforme os apontamentos de Gil (2007), um estudo de caso pode ser caracterizado como um estudo de uma entidade bem definida como um programa, uma instituição e outros. Visa, dessa forma, a reconhecer em profundidade o porquê de uma situação que se supõe ser única, em muitos aspectos, procurando descobrir o que há de essencial. "O pesquisador não pretende intervir sobre o objeto a ser estudado, mas revelá-lo tal como ele o percebe." (GIL, 2007, p. 54).

#### **4.1.1 Escolha da instituição pesquisada**

Para compreender e retratar como ocorre o processo de avaliação na Educação Infantil, foi escolhida uma instituição municipal de Educação Infantil na cidade de Dracena/SP, devido aos seguintes critérios: a aceitação da instituição, das professoras e da coordenadora em colaborar com a realização da pesquisa, mediante a apresentação dos objetivos da investigação; localização geográfica da instituição; estrutura da instituição no formato do Programa PROINFÂNCIA e, principalmente, pelo fato de as professoras afirmarem em conversa informal que buscam conhecer e pautar suas práticas educativas a partir de vários contextos e também através do processo avaliativo realizado com as crianças.

A Escola Municipal de Educação Infantil é uma unidade construída no âmbito do Programa Nacional de Reestruturação e Aparelhagem da Rede Escolar Pública de Educação Infantil (PROINFÂNCIA). Trata-se de um programa de assistência financeira ao Distrito Federal e aos municípios para a construção, reforma e aquisição de equipamentos e mobiliário para creches e pré-escolas públicas da Educação Infantil.

A inauguração dessa unidade escolar foi muito aguardada pela população, haja vista que se tratava da primeira unidade do Proinfância na cidade, estando localizada entre dois bairros populosos e três bairros novos.

A iniciativa de se construir uma nova creche se deu devido ao fato de haver, nos anos 2000, muita procura de vagas para a Educação Infantil na cidade e as creches não conseguirem atender às demandas.

Com o apoio da Secretaria Municipal de Educação, a maioria das Instituições da cidade teve que aumentar suas dependências, a fim de acolher o gradativo número de crianças que aguardavam vagas e, mesmo com esse feito, não era possível atender a todos, pois a cada dia a procura de vagas era maior.

O tipo de construção pelo qual a cidade optou foi a denominada “B”. De acordo com o FNDE, o Projeto Padrão Tipo “B”, desenvolvido para o Programa PROINFÂNCIA, tem capacidade de atendimento de até 224 crianças, em dois turnos (matutino e vespertino), e 112 crianças, em período integral.

As escolas de Educação Infantil são destinadas a crianças na faixa etária de 0 a 5 anos e 11 meses, distribuídos da seguinte forma: Creche - para crianças de 0 até 4 anos de idade, onde o FNDE discrimina: Creche I – 0 até 18 meses; Creche II – 18 meses até 3 anos; Creche III – 3 anos até 4 anos e Pré-escola – para crianças de 4 até 5 anos e 11 meses.

No caso da EMEI pesquisada, não foram introduzidas salas de pré-escola, pois havia duas escolas de Ensino Fundamental localizadas bem próximas, que atendiam às respectivas salas.

A estrutura física da instituição e o partido arquitetônico adotado (Tipo B) foram baseados nas necessidades de desenvolvimento da criança, tanto no aspecto físico, psicológico, como no intelectual e social. Atualmente, a EMEI investigada atende a 320 crianças, as quais não residem apenas nos bairros próximos onde está localizada (como no início em sua inauguração), mas são crianças residentes nos diversos bairros da cidade. Por sua localização ser um pouco afastada, as crianças dos bairros longínquos utilizam veículo ou transporte contratado pelas famílias.

De acordo com o Projeto Político-Pedagógico (P.P.P.) da Instituição, os pais e responsáveis das crianças que frequentam a EMEI pertencem a todas as classes sociais, predominando a classe média, e possuem algo em comum: em geral, são pessoas que buscam uma educação de qualidade.

De modo geral, são pessoas que dão valor a outras habilidades, além das cognitivas, procurando uma educação crítica e significativa voltada para a formação da criança, que cultive valores baseados na solidariedade e no bem coletivo. Desejam que seus filhos possam vivenciar um aprendizado sem sofrimento e sem imposição ideológica, o qual propicie a cada aluno a descoberta de seus potenciais (PPP DA INSTITUIÇÃO).

O horário de funcionamento ocorre em período integral, iniciando-se às 7h e findando às 18h. As crianças são divididas por turmas, conforme a faixa etária. As turmas são separadas por agrupamentos definidos por idade e nomeadas de: Berçário I e II, para crianças de 4 meses a 2 anos, e Maternal I e II, para crianças de 2 a 3 anos. São 8 turmas de Berçário I, 5 turmas de Berçário II, 7 turmas de Maternal I e 5 turmas de Maternal II. Para melhor compreensão das turmas, segue um quadro com sua distribuição.

Quadro 6- Distribuição das turmas por faixa etária

<b>FAIXA ETÁRIA</b>	<b>TURMA</b>	<b>TURNO</b>
DE 4 MESES A 10 MESES	BERÇÁRIO I A, B, C, D	INTEGRAL
DE 11 MESES A 1 ANO E 6 MESES	BERÇÁRIO I F, G, H	INTEGRAL
DE 1 ANO E SETE MESES A 2 ANOS	BERÇÁRIO II A, B	INTEGRAL
DE 2 ANOS A 2 ANOS E 6 MESES	BERÇÁRIO II C, D, F	INTEGRAL
DE 2 ANOS E SETE MESES A 3 ANOS	MATERNAL I A, B, C, D, E, F, G	INTEGRAL
DE 3 ANOS A 3 ANOS E 11 MESES	MATERNAL II A, B, C, D, E	INTEGRAL

Fonte: Projeto Político-Pedagógico da Instituição

#### **4.2. Escolha dos Participantes**

Os participantes da pesquisa foram: a coordenadora pedagógica (que atua também como diretora) e quatro professoras das turmas do Maternal II.

Para preservar a identidade das professoras, adotaremos as letras (P), para indicar “profissional”, e A, B, C, D, E, para identificar cada uma delas. No Quadro 6, traçamos o perfil dos participantes, contendo a idade, estado civil, tempo de atuação na Educação Infantil e outras esferas do magistério, formação inicial e especialização.

Quadro 7- Perfil dos participantes

Profissional	Idade	Estado Civil	Tempo de docência na Educação Infantil	Tempo de docência em outras áreas do Magistério	Regime de Contratação	Formação Inicial/Ano de conclusão	Especialização/Ano de conclusão
A	52 anos	Casada	27 anos	4 anos	Efetiva/ Concursada	Ciências e Matemática (1987) Pedagogia (2003)	Psicopedagogia
B	30 anos	Solteira	7 anos	6 meses Ensino Fundamental (Reforço escolar)	Efetiva/ Concursada	CEFAM (2003) Letras (2007) Pedagogia (2014)	Neuropedagogia (2015)
C	36 anos	Casada	8 anos	4 anos no Ensino Fundamental	Efetiva/ Concursada	Letras (2002) Pedagogia (2009)	Psicopedagogia (2010)
D	29 anos	Casada	8 anos	1 ano no Ensino Fundamental (Reforço escolar)	Contratada	CEFAM (2004)	
E	61 anos	Casada	3 anos	6 meses no Ensino Fundamental	Contratada	Pedagogia (2011)	Psicopedagogia (2014)

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, com base nos dados da pesquisa

De acordo com o quadro, temos cinco profissionais, sendo que quatro delas possuem nível superior e uma possui formação em magistério. As profissionais A, B e C são efetivas, enquanto D e E são contratadas por dois anos, mediante a realização de processo seletivo.

A profissional que tem formação em nível médio cursou magistério no CEFAM.

Entre as quatro profissionais que possuem nível superior, três delas fizeram duas graduações, sendo a formação em Pedagogia para todas, Ciências e Matemática para a profissional A e Letras para as profissionais B e C.

Dentre as formadas em nível superior, todas são pós-graduadas em nível de Especialização, sendo três em psicopedagogia e uma em neuropedagogia.

A profissional B, além da graduação, também possui formação em nível médio CEFAM.

Todas as professoras têm a formação necessária para atuar no cargo e já lecionaram em outras esferas do magistério, contudo, é na Educação Infantil que possuem maior tempo de atuação.

A necessidade da formação profissional para trabalhar com crianças na Educação Infantil originou-se com o advento da LDBEN, em 1996, e com a necessidade de oferecer um ensino de qualidade. O artigo 62 da mesma lei versa sobre a formação mínima afirmando:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos 5 (cinco) primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal.

A escolha da faixa etária da investigação (três anos) ocorreu devido ao fato de ser a turma na qual as professoras lecionaram no período correspondente ao da realização da pesquisa.

Trata-se de um período no qual a criança recebe muitas influências de pessoas que a rodeiam. Essa relação entre adultos e crianças resulta em elementos imprescindíveis para a obtenção de novas aprendizagens estimuladoras das capacidades que as crianças apresentam (BASSEDAS; HUGUET; SOLÉ, 1999). O desenvolvimento das emoções, nessa faixa etária, também está intimamente relacionado com os processos educativos e socializadores; dessa forma, é necessário que haja trocas afetivas com a criança, família e outros, para a valorização da autoestima. (HIDALGO; PALACIOS, 2004).

### 4.3. Instrumentos utilizados

Os instrumentos adotados para a recolha de dados foram: observação estruturada, questionário, relatos dos professores e gestor, documentos, registros escritos e fotográficos, portfólios e toda espécie de avaliação realizada pela instituição.

Lakatos e Marconi (1992) afirmam que a observação é uma técnica de coleta de dados para conseguir informações, utilizando os sentidos na obtenção de determinados aspectos da realidade. Não consiste apenas em ver e ouvir, mas também em examinar fatos ou fenômenos que se deseja estudar.

Ainda de acordo com as autoras, a observação estruturada realiza-se em condições controladas, para responder a propósitos preestabelecidos. Todavia, as normas não devem ser padronizadas nem rígidas demais, pois tanto as situações quanto os objetos e objetivos da investigação podem ser muito diferentes. Deve ser planejada com cuidado e sistematizada, dessa forma, não basta apenas observar, é preciso contextualizar as observações obtidas para que haja uma compreensão dos fatos.

Ao realizarmos a observação, elaboramos um roteiro com alguns aspectos importantes da rotina diária a serem levados em conta, como relação das professoras com as crianças; interação e afetividade das crianças com as professoras e com seus pares; acompanhamento das professoras nas atividades diárias; valorização do trabalho da criança; tomada de decisões das professoras; direito de se expressar das crianças (as crianças são ouvidas?) e contato das professoras com as famílias. O período de observação ocorreu nos meses de outubro a dezembro. A frequência foi de quatro dias por semana, em período integral. Já no último mês, a frequência ocorreu uma vez por semana, em períodos alternados.

Aplicamos também um questionário com perguntas abertas, o qual foi aplicado aos sujeitos como uma forma de recolha significativa das informações e dos dados necessários para compreender o fenômeno social em questão.

Os participantes responderam ao questionário individualmente, na sala dos professores, sendo o roteiro norteador do mesmo dividido em 7 blocos, com perguntas relativas aos seguintes tópicos: 1. Caracterização dos participantes; 2. Formação Inicial; 3. Especialização; 4. Trajetória Profissional; 5. Currículo/Proposta Pedagógica da Instituição; 6. Formação Continuada em Serviço e 7. Avaliação.

Os dados também foram coletados através da análise do Projeto Pedagógico da Instituição, a fim de que se compreendesse qual o papel do professor frente ao

planejamento, como o processo descritivo da prática avaliativa é elaborado no início do ano e se a mesma ocorria de maneira flexível no cotidiano, ou seja, sendo (re)planejada quando necessário, tendo em vista a evolução da criança.

Também analisamos outros documentos nos quais a avaliação da aprendizagem se fazia presente, de maneira formal ou informal, como agenda individual da criança, cadernos de registro diário e portfólios. Todos os documentos referenciados contribuíram ricamente para a pesquisa. Segundo Lüdke e André (1986, p. 38), “[...] realizar a análise documental configura-se em uma técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema.”

#### **4.4. Categorias de análise**

Para organização e apresentação dos dados da pesquisa *Avaliação: Concepções teóricas e práticas no cotidiano da Educação Infantil e suas implicações*, foram criadas cinco categorias de análise: 1. Formação Inicial e Formação permanente, atributos necessários para a realização da avaliação com crianças pequenas; 2. Qual o papel do professor e da avaliação frente ao Planejamento Pedagógico da Instituição? 3. Concepção de avaliação e seus pressupostos, na visão dos profissionais; 4. Relação dos documentos de registro com o processo de avaliação; 5. A avaliação no cotidiano da Educação Infantil.

Nas palavras de Lüdke e André (1986), “[...] a categorização, por si mesma, não esgota a análise. É preciso que o pesquisador vá além, ultrapasse a mera descrição, buscando realmente acrescentar algo à discussão já existente sobre o assunto focalizado.” (p. 49).

Utilizamos a proposta de triangulação a qual Lüdke e André (1986), referenciando Dezin (1970), explicam que se trata da “[...] checagem de um dado obtido através de diferentes informantes, em situações variadas e em momentos diferentes.” (p. 52). Desse modo, nós nos reportamos às respostas do questionário, observações, análise documental e aporte teórico, buscando, numa perspectiva crítico-reflexiva, compreender o processo avaliativo realizado na instituição em análise.

Na próxima seção, teremos expostas as cinco categorias de análise explicadas individualmente, como uma tentativa de sistematização e apresentação dos dados, tendo como enfoque identificar e analisar as concepções sobre avaliação da

coordenadora e professoras que atuam na Educação Infantil, especificamente no agrupamento do Maternal (03 anos), procurando verificar os instrumentos avaliativos e a finalidade do processo avaliativo nas práticas desenvolvidas com as crianças.

## **SEÇÃO 5. RESULTADOS DAS ANÁLISES REFERENTES ÀS CONCEPÇÕES TEÓRICAS E PRÁTICAS DA AVALIAÇÃO NO COTIDIANO DA EDUCAÇÃO INFANTIL**

*Ninguém ignora tudo.  
Ninguém sabe tudo.  
Todos nós sabemos alguma coisa.  
Todos nós ignoramos alguma coisa.  
Por isso aprendemos sempre.*

Paulo Freire

A partir desta seção, serão apresentadas as análises dos dados advindos durante a realização da pesquisa. Compreendemos que, assim como o pensamento elucidado de Paulo Freire (1984), não é possível saber tudo, nem tampouco ignorar tudo, de sorte que somos aprendizes a todo o momento. É nesse enfoque que percebemos a atuação das professoras e coordenadora, experienciando o que sabem e buscando novos aprendizados.

Analisar o que acompanhamos durante toda a trajetória de investigação se constituiu em um trabalho minucioso: tivemos um árduo percurso e um olhar atento para as respostas do questionário, relatos dos sujeitos, observação da prática, análise de diversos documentos e outros elementos importantes.

### **5.1 Formação Inicial e Formação permanente, atributos necessários para a realização da avaliação com crianças pequenas**

A primeira categoria foi constituída por quatro questões do questionário, nas quais procuramos conhecer se a “Avaliação na Educação Infantil” é abordada nos cursos de licenciatura de formação de professores e desvendar a importância da qualidade da formação do professor para atuar com crianças pequenas, seja ela inicial, seja contínua.

A primeira pergunta foi:

*A formação inicial contemplou a discussão sobre a importância da Avaliação na Educação Infantil? Identifique, por exemplo, as disciplinas que discutiram essa temática.*

Com essa pergunta, pudemos perceber que as entrevistadas fizeram um relativo esforço para buscar na memória como havia sido a graduação e quais disciplinas haviam cursado. Ao tentarem responder, foram buscando se recordar do nome do(a) professor(a) que ministrara a disciplina para, posteriormente, se lembrarem propriamente do nome da disciplina.

Na tentativa de não errar o nome da disciplina, pediram para confirmar no histórico da graduação a nomenclatura correta da disciplina referenciada.

A PA exerce a função de coordenadora, é formada em Pedagogia, Ciências e Matemática e especialista em psicopedagogia. Sua resposta foi:

*A avaliação na Educação Infantil foi contemplada apenas no curso de Pedagogia de maneira esporádica.*

A PB é formada em Magistério, Letras, Pedagogia e especialista em Neuropedagogia.

*Foi falado o assunto no curso de Pedagogia na disciplina Avaliação da Aprendizagem, mas que não me recordo exatamente o que foi abordado.*

A PC é formada em Letras, Pedagogia e especialista em Psicopedagogia. Respondeu:

*Sim, o assunto foi abordado em duas disciplinas: Educação Infantil: fundamentos teóricos e metodológicos e Planejamento Educacional e Institucional.*

A PD é formada em Magistério. Esta foi sua resposta:

*Lembro me vagamente que na disciplina Metodologia da Educação foi falado sobre avaliação na Educação Infantil, mas não me recordo se foi abordado especificamente a creche ou a pré-escola.*

A PE é formada em Pedagogia e especialista em Psicopedagogia. Respondeu:

*Sim, me lembro de ter estudado sobre a avaliação na Educação Infantil, mas foi muito pouco e rápido, não consigo lembrar os detalhes. Acredito que foi na disciplina foi: Educação Infantil: fundamentos teóricos e metodológicos.*

Através das repostas, as profissionais explicitaram que o tema foi abordado em algumas disciplinas do curso de Pedagogia, de maneira esporádica, visto rapidamente ou que não se recordam. Nesse pressuposto, é possível verificar que a “avaliação na Educação Infantil” foi pouco discutida, na formação das respectivas professoras.

Assim, a PC respondeu que, em sua formação, foi discutido o tema, citou as disciplinas que trataram do assunto, não tecendo nenhum comentário sobre como o tema foi abordado, de maneira que não é possível analisar se houve aprofundamento sobre o mesmo.

É preciso considerar a possibilidade de as professoras terem estudado e discutido sobre a avaliação na formação inicial e, no entanto, não se recordarem com clareza. Entretanto, tivemos de nos pautar nas respostas reveladas na entrevista, considerando que tal fato não ocorreu.

Entendendo a importância da avaliação na Educação Infantil e que a mesma é proposta na lei “maior” da educação do país (LDBEN 9294/96) e nas DCNEI (2012), pensamos ser um grande problema o fato de os cursos de formação de professores não contemplarem de maneira significativa a temática “avaliação”, na primeira etapa da educação.

Evidenciamos que o curso de “Pedagogia” possui disciplinas como Psicologia da Aprendizagem, Psicologia do Desenvolvimento do Ciclo Vital, Educação Infantil: Fundamentos Teóricos e Metodológicos e outras, nas quais deveriam ter sido estudado como se dá o desenvolvimento e aprendizagem, a relação dialética entre aprendizagem e interação, construção do conhecimento, fatores primordiais para a realização da avaliação de crianças pequenas.

Partindo do pressuposto de que avaliação é acompanhamento e “[...] um conjunto de procedimentos didáticos que se estendem por um longo tempo e em vários espaços escolares, de caráter processual e visando, sempre, a melhoria do objeto avaliado” (HOFFMANN, 2015, p. 13) e que “[...] avaliar é dinamizar oportunidades de autorreflexão pelo acompanhamento permanente do professor que iniciará o aluno a novas questões a partir das respostas que esse vai formulando” (HOFFMANN, 2014b, p. 27), temos que a mesma é elemento de fundamental importância para que a criança se desenvolva e para que o professor reflita sobre suas ações, com o objetivo de melhorar sua prática.

Se a avaliação na Educação Infantil é essencial para o desenvolvimento pleno do educando e está prevista em lei, é primordial que os futuros professores possam discutir sobre como deve ocorrer o processo de avaliação com crianças pequenas, pois avaliar na Educação Infantil resulta em procedimentos diferentes de outros níveis de ensino.

Conforme Freitas (2006, p. 16), “[...] o tempo da Educação Infantil é específico e diferente do tempo do ensino fundamental – não só biologicamente, mas também do ponto de vista psicológico, educacional e social.” Dessa forma, a avaliação, além de apresentar objetivos diferentes, não pode estar baseada em processos escritos, nos quais os alunos dão suas respostas, como normalmente ocorre em outros níveis avaliados.

A segunda pergunta foi:

*Os conhecimentos teóricos e práticos adquiridos na formação inicial subsidiam sua prática, no processo de avaliação das crianças? Exemplifique.*

Nessa pergunta, não nos referimos apenas ao conhecimento sobre a “avaliação”, mas sobre os conhecimentos adquiridos ao longo da formação, os quais se constituem em saberes essenciais para o trabalho com crianças.

A resposta da coordenadora foi:

*Os conhecimentos adquiridos foram importantes para que eu pudesse melhorar a prática e obter novos aprendizados. (PA-coordenadora).*

Ao falar sobre melhorar a prática, a profissional relatou oralmente<sup>10</sup> que concluiu a graduação em Pedagogia, no ano de 2003, contudo, ela já atuava com crianças pequenas na função de coordenadora há mais de 15 anos. Nesse sentido, com os conhecimentos adquiridos na graduação, foi possível rever muita coisa, como também aprender novos conceitos.

Na visão das professoras:

*Os conhecimentos teóricos e práticos me auxiliaram a desenvolver o processo de aprendizagem com as crianças. (PB).*

A PB relatou oralmente que tudo que aprendeu foi importante, mas que, na faculdade, as disciplinas estudadas são mais voltadas para o Ensino Fundamental.

A PC respondeu:

*Sim, os conhecimentos teóricos e práticos me ajudaram.*

---

<sup>10</sup> O termo *oralmente* se refere à conversa informal, no momento no qual elas respondiam o questionário.

Explicou oralmente que a faculdade ajuda muito teoricamente, mas, na prática, tudo é diferente, principalmente em relação à Educação Infantil. Afirmou, ainda:

*É aqui no dia a dia que a gente põe em prática o que aprendeu e aprende muito mais. Cada dia é um dia diferente, cada ano é uma turma diferente e assim a gente vai aprendendo cada vez mais. (PC).*

Quando a PC expôs seu pensamento, as outras professoras concordaram com sua fala.

*Os conhecimentos me deram um suporte para a realização da prática pedagógica, mas, poderiam ter sido melhores se fossem específicos para a Educação Infantil. A realização de alguns cursos feitos ao longo dos anos também a ajudaram bastante. (PD).*

*Os conhecimentos foram importantes, me ajudaram a conhecer melhor como avaliar a criança. Os conhecimentos me ajudaram a trabalhar a aprendizagem com base no “cuidar e educar” ao mesmo tempo. (PE).*

A professora E assim como a professora D, expôs oralmente que, na graduação, os conteúdos estudados são mais voltados para a prática no Ensino Fundamental.

Vimos que todas as professoras reconhecem que os conhecimentos adquiridos na licenciatura são importantes para a realização da prática pedagógica. Todavia, as respostas também revelam que as professoras não consideram que esses conhecimentos adquiridos na formação inicial foram totalmente suficientes para subsidiar as questões relativas a avaliação.

A PC, ao relatar que a prática é diferente da teoria, nos remete a refletir por que tal fala é tão comum entre os professores. Gatti e Nunes (2008) discorrem que os conhecimentos propostos nas licenciaturas de Pedagogia referentes aos conhecimentos relativos de formação específica focalizam uma predominância de aspectos teóricos, contemplando pouco as possibilidades de práticas educacionais e suas implicações.

Lima e Pimenta (2004) explicitam que

*[...] o papel das teorias é iluminar e oferecer instrumentos e esquemas para a análise e investigação que permitam questionar as práticas institucionalizadas e as ações dos sujeitos e, ao mesmo tempo, [colocá-las] em questionamento, uma vez que as teorias são explicações sempre provisórias da realidade. (p. 43).*

Dessa maneira, acreditamos que a fundamentação teórica é extremamente importante para que as crianças adquiram novos saberes. O saber docente não pode ser formado apenas pela prática, contudo, a teoria e a prática devem estar atreladas.

Como uma das formas de relacionar a teoria à prática, ainda na graduação, podemos citar a necessidade da realização dos estágios em creches e pré-escolas, o qual possibilita a relação teoria-prática nos conhecimentos do campo de trabalho. Guimarães e Souza (2012) afirmam que o estágio é concebido como uma das ações responsáveis pela articulação entre a teoria e a prática, enquanto relação fundamental na prática docente. Com os estágios “[...] se pretende romper com a concepção fragmentada da formação que concebe a sala de aula como o espaço para a teoria e o campo profissional para a prática.” (p. 144).

Quando a PC declara que os conhecimentos “[...] poderiam ter sido melhores se fossem específicos para a Educação Infantil”, percebemos que as disciplinas oferecidas nos cursos de formação de professores se constituem em um número bem maior voltado para o Ensino Fundamental do que propriamente para a Educação Infantil.

A formação para o nível da Educação Infantil de acordo com Gatti (2010), tem sua presença reduzida nos currículos, sendo pouco contemplada, seja nas disciplinas obrigatórias, seja mediante a oferta de optativas ou de tópicos e projetos especiais.

A pesquisadora observa que, “[...] nas ementas, não se detecta a presença de elementos voltados para as práticas docentes propriamente ditas como uma construção integrada a conhecimentos de fundo.” (p. 105). Nesse pressuposto, explica que as poucas ementas revelam uma maior preocupação com o oferecimento de teorias sociológicas ou psicológicas (que são relevantes), acontecendo, assim, a ausência do tratamento de práticas pedagógicas pertinentes ao trabalho com crianças pequenas, em suas diferentes fases de desenvolvimento.

Diante do exposto, concluímos que a Educação Infantil também precisa avançar em termos de relevância, não somente nas políticas públicas, como também na formação dos professores. Atualmente, para lecionar na Educação Infantil, é necessário se dotar de formação específica.

A necessidade da formação profissional para trabalhar com crianças na Educação Infantil originou-se com o advento da LDBEN, em 1996, e com a necessidade de oferecer um ensino de qualidade. O artigo 62 da referida lei versa sobre a formação mínima:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação

infantil e nos 5 (cinco) primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal.

A obrigatoriedade de formação, como exposto acima, além de ser um direito do profissional, concretizou-se em um grande avanço no campo da Educação Infantil.

Os cursos de formação, quer de nível médio, quer de nível superior, precisam ter qualidade e devem sobretudo zelar pela formação específica do aprendiz. Gatti (2010), ao mencionar as licenciaturas, denuncia que as mesmas estão cercadas de significativos problemas, tanto em relação às estruturas institucionais que as abrigam quanto aos seus currículos e conteúdos formativos.

Em suas palavras o que se verifica é que

[a] formação de professores para a educação básica é feita, em todos os tipos de licenciatura, de modo fragmentado entre as áreas disciplinares e níveis de ensino, não contando o Brasil, nas instituições de ensino superior, com uma faculdade ou instituto próprio, formador desses profissionais, com uma base comum formativa, como observado em outros países, onde há centros de formação de professores englobando todas as especialidades, com estudos, pesquisas e extensão relativos à atividade didática e às reflexões e teorias a ela associadas. (GATTI, 2010, p. 1358).

Compactuando desse pensamento, Pimenta (1994) explica que os cursos de Pedagogia não têm preparado o aluno (futuro professor) para alfabetizar, nem para ensinar os conteúdos das disciplinas básicas, tampouco lhe têm possibilitado uma consciência aguda da realidade na qual vai atuar.

Diante dessa situação, percebemos que a formação inicial, frente aos problemas que encontra, precisa criar procedimentos para que haja uma qualificação dos profissionais recém-formados e para que a Educação Infantil possua maior relevância nos cursos de Pedagogia.

Na terceira pergunta, indagamos:

*Os professores possuem HTPC (Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo)? Qual o tempo de duração? Na HTPC, é discutido sobre o desenvolvimento das crianças? Como ocorre a HTPC?*

*A HTPC tem duração de 2 horas sendo realizada nas segundas-feiras das 18h às 20h. É um momento de estudo voltado para a melhoria do educando. É discutido o desenvolvimento das crianças, dificuldades no trabalho, os acontecimentos da semana e passamos algumas informações importantes a pedido da Secretaria de Educação. (PA).*

*Temos HTPC. É realizada toda segunda-feira com duas horas de duração. São abordados vários assuntos de trabalho com realização de dinâmicas interativas, leituras de textos e reflexões. (PD).*

*Temos duas horas de estudo na escola e duas horas de preparação do planejamento e atividades em casa. Ela ocorre todas as segundas-feiras, nela é discutido sobre o desenvolvimento das crianças oralmente e através de textos. A coordenadora passa recados e realiza dinâmicas. (PC).*

*Sim, temos todas as segunda-feira HTPC, são duas horas onde estudamos sobre fatos diários, refletimos nossas ações, sobre a maneira de melhorar nossa escola, datas comemorativas e outros. A coordenadora passa recados importantes e em momentos necessários confeccionamos painéis e lembrancinhas para nossos aluninhos. (PD).*

*Sim, temos HTPC, são duas horas de estudo e rodas de conversa. São realizadas toda segunda-feira. Discutimos sobre o desenvolvimento das crianças, assuntos de trabalho, leitura de textos e fazemos reflexões sobre os mesmos. (PE).*

Através das respostas expostas pelas professoras, podemos observar que o Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo é composto por 2 horas semanais, que são cumpridas na própria instituição. As professoras também dispõem de duas horas, utilizadas individualmente para planejamento e outros fins que não precisam ser cumpridas *in loco*. As 4 horas de estudo são remuneradas e obrigatórias.

As duas horas que são cumpridas na instituição ocorrem nas segundas-feiras, no período da 18h às 20h. Participam desse momento todas as professoras e a coordenadora.

A reunião é conduzida pela coordenadora pedagógica, mediante uma pauta e, posteriormente, os assuntos discutidos e as possíveis ocorrências são registrados em atas. Dentre os diversos assuntos abordados, elas evidenciam: o desenvolvimento da criança, dificuldades no trabalho, leitura de textos, reflexões e outros.

Garcia (2011) explana que os coordenadores pedagógicos possuem a responsabilidade de organizar os momentos de formação, assim como acompanhar de perto o que é realizado individualmente e orientar o diálogo sobre a prática docente, promovendo a troca de experiências dentro da escola.

Nesse sentido, é necessário que o coordenador saiba direcionar esse tempo de estudo, oportunizando momentos de discussões e que conheça a realidade de sua instituição bem como os problemas, necessidades e as experiências positivas.

De acordo com a Portaria CENP nº 1/96 L.C. Nº 836/97, o horário de planejamento possui, como finalidade:

- Articular os diversos segmentos da escola para construção e implementação do seu trabalho pedagógico.
- Fortalecer a Unidade Escolar como instância privilegiada do aperfeiçoamento do seu Projeto Pedagógico.
- (Re)planejar e avaliar as atividades de sala de aula, tendo em vista as diretrizes comuns que a escola pretende imprimir ao processo de ensino aprendizagem. (SÃO PAULO, 1996).

Ainda conforme a Portaria, o HTPC caracteriza-se fundamentalmente como um espaço de formação continuada dos educadores propulsor de momentos privilegiados de estudos, de discussão, reflexão do currículo e melhoria da prática docente; e de trabalho coletivo de caráter estritamente pedagógico, destinado à discussão, acompanhamento e avaliação da proposta pedagógica da escola e do desempenho escolar do aluno (SÃO PAULO, 1996).

Garcia (2011), ao tratar sobre o HTPC, elucida a importância de o mesmo ser efetivado dentro do ambiente escolar, levando em conta as necessidades de cada comunidade. No dia a dia, seu papel é permitir o desenvolvimento de atividades como formação continuada, reflexão coletiva sobre o trabalho docente, planejamento de aulas e outros. Afirma que, para que esse tempo de formação em serviço seja útil, é fundamental planejá-lo corretamente, a fim de que cada uma das tarefas ocupe um espaço adequado na rotina dos educadores.

Para ele, as questões administrativas e referentes à gestão, por exemplo, têm de ficar num plano secundário, pois os professores realmente precisam poder se dedicar ao aperfeiçoamento da prática, um trabalho que exige a participação permanente (e estratégica) dos coordenadores pedagógicos.

Conforme as definições apontadas na referida Portaria e com as explicações das entrevistadas, acreditamos que, aparentemente, o HTPC nessa instituição se constitui em um rico momento de formação continuada realizado a partir de estudos, discussões e trocas de experiências.

As professoras relataram que, até o mês de julho, havia um encontro coletivo-uma vez por mês – com as professoras de Educação Infantil de outras instituições, o qual era realizado na sede da Secretaria de Educação. Explicaram que os encontros não foram mais promovidos e relataram não saber se ainda ocorrerão.

Na última pergunta dessa categoria de análise, indagamos:

*Os professores recebem algum tipo de formação continuada, além das Horas de Trabalho Pedagógico Coletivo? Como a mesma ocorre? É produtiva?*

*Sim, alguns cursos elaborados pela Secretaria de Educação. No meu caso, como atuo na coordenação também participo de reuniões pedagógicas específicas para a coordenação que são muito produtivas. (PA).*

A PA explica que, além dos cursos ofertados pela Secretaria Municipal de Educação, também participa de reuniões pedagógicas específicas de sua função.

Na visão de Almeida (2010), é necessário que haja um trabalho integrado de todos os gestores e dos demais atores do processo educacional, e que se faça a rede caminhar na mesma direção. Dessa forma, é possível cuidar da formação dos gestores, oferecendo informações e reflexões, para que bem exerçam suas funções e possam informar a Secretaria sobre a necessidade de políticas públicas capazes de atender às demandas de cada escola.

Nesse mesmo sentido, Alarcão (2001) defende que é imprescindível o envolvimento de todos aqueles que fazem parte da escola, pois a escola se faz da interação entre alunos, professores, equipe pedagógica, pais e outros. Todos, sem exceção, precisam reavaliar seus conceitos, e irem em busca de renovação.

A mesma pergunta foi feita para as professoras, cujas respostas foram:

*Sim, são oferecidos cursos de capacitação para os professores e são realizados na Secretaria de Educação. São produtivos, pois tornam o profissional mais responsável e apto para realizar seu trabalho e enfrentar situações. Trazem novas ideias para ser desenvolvidas com as crianças. (PB).*

*Sim, a Secretaria de Educação organiza cursos durante o ano para os professores que desejam participar. Exemplo: cursos de formação e congresso educacional. Quanto a produtividade, depende do curso, do palestrante ou professor que dá o curso. Tem horas que não dá para aproveitar e tem horas que sim. (PC).*

*Sim, tivemos muito curso que fizeram diferença em nossas vidas profissional, mas foram poucos relacionados à Educação Infantil. (PD).*

*Recebemos da Secretaria de Educação alguns cursos, são produtivos, mas poderiam ser melhores se fossem mais extensos. Com os cursos, o profissional aprende a ter responsabilidade, adquire habilidades, se tornam aptos a realizar algumas situações e aprendem novas ideias para o trabalho com crianças. (PE).*

Todas as respostas apontaram a existência de cursos de formação. As professoras B e E avaliaram que os cursos são produtivos e que, através dos mesmos, os professores se tornam aptos a enfrentar algumas situações, trazendo também novas ideias para o trabalho com crianças.

Diante dessas afirmações, é possível verificar que os cursos ofertados atingiram as expectativas das professoras PB e PE. Contudo, os cursos não foram totalmente satisfatórios, para as professoras PC e PD.

Para a PC, nem todos os cursos são produtivos, pois depende muito do tema e do palestrante, enquanto PD salientou que poucos cursos foram voltados especificamente para a Educação Infantil.

Candau (2003) entende como de importância vital que haja um programa de formação continuada capaz de qualificar professores, partindo das necessidades do dia a dia do profissional da educação e propondo temas e métodos de operacionalização que busquem auxiliar o docente a refletir e a enfrentar as adversidades vivenciadas na prática.

Portanto, os cursos e formações devem ser elaborados tendo em vista as necessidades e anseios dos profissionais, conforme assinala Nóvoa (1995):

A formação continuada deve estar articulada com desempenho profissional dos professores, tomando as escolas como lugares de referência. Trata-se de um objetivo que só adquire credibilidade se os programas de formação se estruturarem em torno de problemas e de projetos de ação e não em torno de conteúdos acadêmicos. (p.30).

Concordando com Nóvoa (1995, 2002), Kramer (2006), em seus apontamentos, acrescenta a ele a necessidade de o professor aprimorar seu trabalho, com os desafios que as práticas sempre lhes colocam, que ele vá desenvolvendo e adquirindo conhecimento, e que vá principalmente pensando a prática, pensando os problemas concretos, que não são poucos.

Para ela, a formação continuada é uma necessidade da própria prática, uma estratégia que várias Secretarias de Educação têm assumido. A formação continuada é importante até para (re)inserir o professor nos conhecimentos que vão sendo descobertos, para garantir o trabalho coletivo, a possibilidade das trocas entre os professores, a leitura conjunta de textos, a discussão conjunta de problemas.

Acreditamos que o crucial não é somente a urgência da formação realizada nas graduações, mas a necessidade de uma formação contínua, permanente, de qualidade e que dê embasamento à Educação Infantil, sendo estendida a todos profissionais que

nela atuam. Evidenciamos que, entre as várias temáticas importantes para se debater a formação continuada, a avaliação é emergencial em função de suas especificidades.

## **5.2 Qual o papel do professor e da avaliação frente ao Planejamento Pedagógico da Instituição?**

Para analisarmos essa categoria, utilizamos três perguntas do questionário, a fim buscamos saber se na EMEI havia um planejamento para a realização das atividades, como esse planejamento era realizado, bem como a finalidade da avaliação. Além das perguntas do questionário, usamos também o Projeto Político Pedagógico/Proposta Pedagógica, para entendermos como o mesmo está estruturado.

As perguntas foram específicas para as professoras. A primeira pergunta foi:

*A Instituição possui um Projeto Político-Pedagógico/Proposta Pedagógica?*

Todos responderam que sim. Possuir um Projeto Político-Pedagógico e Proposta Pedagógica se caracteriza em um avanço, levando em consideração que, embora ambos se configurem como um elemento primordial na Educação Infantil, ainda temos no Brasil inúmeras instituições que não possuem nenhum tipo de planejamento formal. Segundo Salles e Faria (2012), muitas instituições de Educação Infantil funcionam sem propostas sistematizadas, utilizando para cada momento do cotidiano uma referência diferente. Nesse sentido, não é possível sistematizar as atividades, nem ter clareza do que se quer alcançar.

Em seguida, indagamos:

*Quem elabora a Proposta Pedagógica da Instituição? Você participou da elaboração da Proposta Pedagógica da sua escola? De que forma?*

Por intermédio das respostas obtidas, as professoras relataram que o Projeto Político-Pedagógico da escola (P.P.P.) foi feito pela coordenadora, enquanto a Proposta Pedagógica específica da turma do Maternal foi elaborada por elas. Na perspectiva das professoras, a Proposta Pedagógica e o Projeto Político parecem se configurar em elementos dissociáveis, no entanto, de acordo com as DCNEI (2010), ambos correspondem ao plano orientador das ações da instituição e definem as metas

que se pretendem para a aprendizagem e desenvolvimento das crianças que nela são educadas e cuidadas.

As repostas foram:

*A Proposta Pedagógica da escola foi feita pela coordenação e a da nossa turma houve a participação das outras professoras que atuam com a mesma turma. (PB).*

*Não participei da Proposta Pedagógica da Escola, apenas da elaboração da Associação de Pais e Mestres onde sou diretora social. Participei da elaboração da proposta do maternal. (PC)*

*A Proposta pedagógica da instituição é elaborada pela coordenadora. Participei da elaboração da Associação de Pais e Mestres (A.P.M). Sou conselheira deliberativa e membro do Conselho escolar onde participo nas prestações de conta. A Proposta pedagógica da minha turma foi elaborada em conjunto com as outras professoras do maternal. (PD).*

*A elaboração da Proposta Pedagógica da EMEI foi feita pela coordenadora. Eu participei apenas da elaboração da Associação de Pais e Mestres. A proposta do maternal foi realizada em parceria com as outras professoras. (PE).*

As professoras C, D e E explicam que participaram da elaboração da Associação de Pais e Mestres (APM)<sup>11</sup>. Reconhecemos a importância de as mesmas fazerem parte da APM, principalmente por se tratar de uma associação que colabora com a direção do estabelecimento para atingir os objetivos educacionais pretendidos pela escola, além de representar as aspirações da comunidade e dos pais de alunos, contudo, a participação das docentes na confecção do Projeto Político da instituição deve se caracterizar por um processo muito mais amplo, dotado de discussão e tomada de decisões.

Desde a promulgação da LDBEN, em 1996, é necessário que toda instituição escolar tenha o seu Projeto Político-Pedagógico, o qual deve ser pautado em estratégias que deem voz a todos os atores que envolvem a comunidade escolar: funcionários, professores, pais e alunos. Embora essa mobilização seja tarefa, por excelência, da coordenação da EMEI, todos devem participar desse processo.

---

<sup>11</sup> A Associação de Pais e Mestres é uma entidade civil com personalidade jurídica própria, sem caráter lucrativo, formada por pais, professores, alunos e funcionários da escola. É regida por estatuto ou regulamento próprio, definido por seus membros, de acordo com a legislação em vigor e as diretrizes do colegiado da unidade escolar.

É essencial que a Proposta Pedagógica da instituição, ao ser elaborada, tenha clareza sobre os direitos das crianças, valorize suas experiências e diferenças proporcionando atividades de acordo com sua faixa etária e período de desenvolvimento. É preciso ter um olhar atento para conhecer a criança, seu entorno e necessidades.

As DCNEI (2010) definem que a elaboração da Proposta Pedagógica deve ser guiada pelos princípios éticos, políticos e estéticos e deve ter, como objetivo,

[g]arantir 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, 2010, p.18).

Para se elaborar uma proposta que assegure o que foi exposto, é preciso estudar e se organizar: não faz sentido haver um planejamento, se o mesmo não estiver pautado na finalidade da Educação Infantil. Assim, Zilma de Oliveira (2012) enfatiza que cada instituição educativa para organizar seus planos anuais e programações detalhadas deve realizar um verdadeiro estudo do seu entorno, das características de sua comunidade, do papel social que a instituição exerce nessa comunidade e das expectativas sobre a educação das crianças.

Através da observação do Projeto Político da Instituição pesquisada, percebemos que ele está bem estruturado, explicitando os dados de identificação da escola, as finalidades e objetivos da instituição, a história da escola, a função social, princípios e valores, metas, ações, composição da APM e outros elementos essenciais que constituem esse tipo de documento.

O P.P.P. destaca que o planejamento anual é flexível, podendo sofrer alterações, quando necessário, para solucionar problemas, melhorar a qualidade e outros. “O planejamento é um processo contínuo de conhecimento e análise da realidade escolar em suas condições concretas, busca de alternativas para soluções de problemas e de tomada de decisões.” (LIBÂNEO, 2004, p. 84). Entendemos, desse modo, que, se o planejamento pode ser alterado a partir de fatores exteriores oriundos no decorrer do ano, conseqüentemente, as práticas avaliativas também o serão, porque a avaliação está interligada com as atividades proporcionadas.

Não pretendemos analisar todo o conteúdo do documento, porém, contextualizar alguns dados extremamente importantes, no que concerne ao

desenvolvimento infantil e conseqüentemente à avaliação. Nesse intuito, observamos que a instituição apresenta, como função social da escola,

[...] formar pessoas capazes de pensar e agir como seres históricos que tenham consciência de sua importância no processo de transformação de si mesmos e do mundo, ou seja, cidadãos curiosos, criativos, críticos, afetivos, autoconfiantes, sociáveis, responsáveis, autônomos e éticos. (PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO).

Em relação aos princípios e valores, descreve:

[...] o foco está centrado da aprendizagem e no bem-estar do aluno, sabendo que ele é o sujeito e interage com o meio e com outros indivíduos. Desde o nascimento, cada indivíduo elabora seu conhecimento do mundo construindo esquemas e estruturas de pensamento que o levarão a uma capacidade cada vez maior e mais sofisticada de compreender e responder às demandas da realidade. (PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO).

Salles e Faria (2012) discorrem que “[...] explicar as finalidades da instituição na sua Proposta Pedagógica quer dizer apontar o sentido e a razão dessa instituição, colocando a criança como centro do processo educativo.” (p. 31). As autoras explanam que essa finalidade significa reconhecer a criança como sujeito que tem direito ao cuidado e à educação, completando a ação da família. Significa ainda compreender a especificidade da instituição, articulando o contexto de aprendizagem com as concepções de educar/cuidar, de desenvolvimento e infância.

Podemos perceber que a instituição da pesquisa está em consonância com essa proposição, quando descreve que formula seu Projeto Político-Pedagógico voltado para o atendimento das necessidades básicas de educação, afeto e socialização, numa ação complementar à educação familiar e da comunidade, cujo objetivo é levar a criança a construir o seu próprio conhecimento, pela exploração do seu corpo, dos objetos, do espaço onde está inserida e das relações com o outro.

Temos, nesse contexto, uma abordagem construtivista na qual a criança constrói seu conhecimento por meio de sua ação e da interação com o meio. Conhecer consistirá em operar sobre o real e transformá-lo, a fim de compreendê-lo, algo que se dá a partir da ação do sujeito sobre o objeto de conhecimento. Garms e Guimarães (2011) pontuam que o professor, ao articular suas propostas educativas respaldado no entendimento da epistemologia construtivista, organiza situações de aprendizagem em que as crianças precisam pôr em jogo tudo o que sabem e pensam sobre o conteúdo que se quer ensinar. Dessa maneira, as crianças são capazes de avançar, em função das experiências e de suas iniciativas.

Ainda de acordo com o documento, a instituição reconhece a importância das experiências vivenciadas na primeira infância, considerando a educação como um direito da criança.

No Projeto Político também está escrito que o mesmo foi elaborado tendo como referência a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB 9.394/96, a Constituição Brasileira, o Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA, os Referenciais Curriculares Nacionais Educação Infantil - RCNEI e as Deliberações do Conselho Municipal de Educação do Município de Dracena.

Embora todas as legislações e documentos citados sejam de extrema importância para o processo educativo, destacamos a necessidade de serem referenciadas as *Diretrizes Curriculares Nacionais* (2010) pois, além de possuírem caráter mandatório, apresentam elementos para orientar as políticas públicas, planejamento, execução e avaliação de propostas pedagógicas e curriculares de Educação Infantil.

A Proposta Pedagógica deve revelar o contexto, a história, os sonhos, os desejos, as crenças, os valores, as concepções, indicando os princípios e as diretrizes que orientam a ação de educar as crianças. É necessário revelar ainda as formas de organização, planejamento, avaliação, as articulações, os desafios e formas de superá-los. Deve estar sempre num movimento de construção e reconstrução, por meio de práticas e ações (BRASIL, 2013).

Em suma, ao elaborar um plano escolar, é preciso que haja a participação de todos atores da instituição, de forma a ser possível perceber como transformar a realidade cotidiana e, conseqüentemente, ter mais qualidade no processo ensino-aprendizagem.

Realizamos, posteriormente, a seguinte indagação:

*Na sua Proposta Pedagógica, (planejamento das aulas e projetos), qual o sentido (finalidade) que a Avaliação ocupa?*

De maneira geral, as respostas elucidam que a avaliação é essencial no planejamento. A professora C destacou a importância do processo de aprendizagem:

*A avaliação é fundamental, pois é por meio dela que vamos analisar o processo de aprendizagem dos alunos, a relação do professor e criança durante o processo e outros. (PC, grifo nosso).*

Para Perrenoud (1999), a avaliação da aprendizagem, em um novo paradigma, é um processo mediador na construção do currículo e se encontra intimamente relacionada à gestão da aprendizagem dos alunos. Libâneo (1994), Hoffmann (2000), Luckesi (1995) e Freire (1984) destacam a necessidade de a avaliação ser feita durante o processo da aprendizagem, porque o processo é mais importante do que o produto final. A concepção de aprendizagem, na visão de Piaget (1977), pressupõe desequilíbrio, conflito, reflexão e resolução de problemas. Desse modo, cabe aos adultos ou professores mediar a aquisição de ferramentas culturais (linguagem e símbolos) das crianças, possibilitando a elas refletir sobre as suas experiências, articulando ideias, construindo compreensões cada vez mais ricas acerca da realidade. O educador deve oportunizar e favorecer processos de reflexão do educando sobre suas ações, dando-lhes a oportunidade de refletir sobre a própria experiência, de estabelecer relações entre ideias e ações, de perceber diferentes pontos de vista, para reconstruir suas experiências no plano mental, evoluindo em termos de desenvolvimento moral e intelectual.

A professora menciona ainda a necessidade de identificar a relação entre professor e a criança. “A avaliação da aprendizagem, mais especificamente, envolve e diz respeito diretamente a dois elementos do processo: educador/avaliador e educando/avaliando. Alguém (educando) que é avaliado por alguém (educador).” (HOFFMANN, 2000, p. 13). Dessa forma, é relevante a importância da interação adulto-criança como desencadeadora dos processos de aprendizagem e de desenvolvimento.

Nas respostas das professoras B e E, foi citado o desenvolvimento da criança nas atividades:

*A avaliação se torna importante para que eu possa perceber a participação dos alunos e seu desenvolvimento durante o processo ensino aprendizagem”. (PB)*

*A avaliação ocupa um papel importante. Serve para que eu possa conhecer o desenvolvimento das crianças nas atividades”. (PE)*

Para avaliar o desenvolvimento da criança, é fundamental entender como o mesmo ocorre. Bassedas, Huguet e Solé (1999) sustentam que a aprendizagem e o desenvolvimento estão interligados e ocorrem em torno de três grandes áreas, ou seja, área motora, cognitiva e afetiva. Não obstante, assim como o desenvolvimento não

acontece de maneira isolada, a avaliação também não pode ser isolada ou pautada apenas em alguma área específica do desenvolvimento infantil.

Conforme Coll e Martí (2004), Piaget buscou explicar como se dá o desenvolvimento infantil e a aquisição do conhecimento, mostrando que a epistemologia genética estuda os mecanismos e os processos mediante os quais se passa dos estados de menor conhecimento aos estados de conhecimentos mais avançados, ao longo do seu desenvolvimento.

Portanto, as questões epistemológicas e, conseqüentemente, quaisquer questões psicológicas deverão ser formuladas numa perspectiva genética. Ainda segundo os autores, cada estágio marca o aparecimento de uma etapa de equilíbrio, uma etapa de organização das ações e operações do sujeito. Nessa direção, “[...] o equilíbrio próprio de uma dessas etapas não é alcançado de súbito, mas precedido de uma etapa de preparação.” (COLL; MARTÍ, 2004, p. 46). Para Piaget (1983), o desenvolvimento cognitivo é um processo de sucessivas mudanças qualitativas e quantitativas das estruturas cognitivas, derivando cada estrutura de estruturas precedentes. Assim, as crianças constroem e reconstróem continuamente as estruturas que as tornam cada vez mais aptas ao equilíbrio.

A professora D, para explicar a finalidade da avaliação, salientou que busca elaborar conteúdos significativos e objetivos importantes para o desenvolvimento da criança:

*A avaliação ocorre a todo momento. Na minha proposta acho fundamental me basear em conteúdos significativos. Busco colocar objetivos importantes para o desenvolvimento da criança. Planejo atividades que me ajudem a conhecer a criança e sua evolução. (PD, grifo nosso).*

Os objetivos a serem alcançados e os conteúdos aplicados se constituem em elementos importantes no planejamento das atividades e estão interligados ao processo avaliativo. Ao planejar os conteúdos, cabe ao professor elaborar atividades significativas e acompanhar a criança no decorrer das mesmas. De acordo com Hoffmann (2000, 2014, 2015), os assuntos trabalhados com as crianças devem guardar relações específicas com os níveis de desenvolvimento das crianças, em cada grupo e faixa e etária, respeitando e propiciando a amplitude das mais diversas experiências em relação aos eixos de trabalho propostos.

As DCNEI (2010) discorrem que a avaliação deve ser processual e incidir sobre todo o contexto de aprendizagem: as atividades propostas e o modo como foram

realizadas, as instruções e os apoios oferecidos às crianças individualmente e ao coletivo de crianças, a forma como o professor respondeu às manifestações e às interações das crianças, os agrupamentos que as crianças formaram, o material oferecido e o espaço e o tempo garantidos para a realização das atividades. Por conseguinte, os conteúdos devem valorizar as experiências e a avaliação não pode ocorrer isoladamente.

A professora B ressaltou informalmente que a avaliação é muito importante, mas que, na maioria das vezes, elas discutem mais sobre a aprendizagem e sobre o que vão oferecer para as crianças da Educação Infantil, do que propriamente sobre a avaliação. Nesse sentido, remetemos novamente às proposições de Hoffmann (2000), para quem, na medida em que se amplia a discussão sobre a intencionalidade da Educação Infantil, amplia-se a discussão sobre o próprio significado da avaliação. Desse modo, quando a professora está discutindo sobre a aprendizagem, ela também está avaliando, ainda que não perceba.

Com as respostas, vemos que as professoras pensam que a avaliação possui uma finalidade importante, servindo para observar a aprendizagem, conhecer as dificuldades e facilidades, avaliar o comportamento e outros. No entanto, quando observamos a Proposta Pedagógica do Maternal, notamos que a avaliação é muito sucinta, sendo somente apresentada como contínua, tendo em vista as necessidades das crianças.

No Projeto Político da instituição, a avaliação também é explanada brevemente. O P.P.P. descreve que a avaliação é realizada pelo do acompanhamento do aluno ao decorrer do ano letivo através do seu desenvolvimento e autonomia. É implementada pelos registros diários feitos pelas professoras.

Acreditamos que, diante de uma Proposta que elucida a necessidade de a criança construir seu conhecimento, que está centrada na aprendizagem e no bem-estar do aluno, sabendo que ele é o sujeito e interage com o meio e com outros indivíduos, a “avaliação” deveria ser destacada com um enfoque maior e mais detalhado. Geralmente, o fato de a avaliação ser apresentada brevemente é muito comum, pois a avaliação nem sempre ocupa um lugar de destaque; contudo, cremos que a avaliação possui a mesma importância dos objetivos, metas e conteúdos, e deve ser uma prática constante do professor. Avaliação e planejamento se unem à prática pedagógica, numa relação contínua. “O(a) professor(a) avalia para planejar, planeja para atuar junto aos

alunos, para voltar a avaliar, novamente planejar, novamente atuar numa onda sem fim.” (BRASIL, 2006b, p. 3).

Para Luckesi (1995), a avaliação deve atravessar o ato de planejar e de executar, para contribuir em todo o percurso da ação planejada:

A avaliação se faz presente não só na identificação da perspectiva político social, como também na seleção de meios alternativos e na execução do projeto, tendo em vista a sua construção. Ou seja, avaliação como crítica de percurso, é uma ferramenta necessária ao ser humano no processo de construção dos resultados que planejou produzir, assim como o é no redimensionamento da direção da ação. [...] É necessário que seja usada da melhor forma possível. (LUCKESI, 1995, p. 118).

Em síntese, o professor possui um papel primordial para que a avaliação ocorra sem um caráter classificatório, porém, com uma característica mediadora. Os professores precisam fazer parte, juntamente com a coordenação, dos planejamentos que ocorrem durante o ano. Trata-se de um momento valioso que vai muito além de planejar as atividades, servindo igualmente para repensar a escola e sua missão, a atuação dos professores e quais finalidades desejam atingir.

O projeto político-pedagógico da escola traduz a proposta educativa construída pela comunidade escolar, no exercício de sua autonomia. Deve ser assegurada ampla participação dos profissionais da escola, da família, dos alunos e da comunidade local, na definição das orientações imprimidas aos processos educativos e nas formas de implementá-las, tendo como apoio um processo contínuo de avaliação das ações, a fim de garantir a distribuição social do conhecimento e contribuir para a construção de uma sociedade democrática e igualitária (BRASIL, 2013).

Corroboramos a necessidade da participação efetiva das professoras no planejamento e que a avaliação, diante de todo ato de planejar, possa ter muitas finalidades, entre as quais destacamos a criação de procedimentos para a avaliação do desenvolvimento e aprendizagem das crianças, respeitando suas particularidades, valorizando suas experiências e interação e proporcionando atividades desafiadoras.

### 5.3 Concepção de avaliação e seus pressupostos na visão dos profissionais

Nessa categoria, utilizamos quatro questões abertas do questionário e alguns relatos que nos revelam o conceito dos profissionais sobre a avaliação na Educação Infantil, suas práticas avaliativas e as dificuldades oriundas no processo de avaliação.

Perguntamos:

*Qual o conceito de “avaliação” na Educação Infantil, em sua opinião?*

Responde PA:

*A avaliação na Educação Infantil deve ser contínua, tendo em vista a aprendizagem da criança. No meu caso, como atuo na coordenação, a avaliação também ocorre em função do bom desenvolvimento da Instituição, assim a avaliação é realizada diariamente e tem muitos objetivos. É preciso avaliar o que ocorre de positivo e negativo no pedagógico e no setor administrativo.*

Observamos que a coordenadora, ao conceituar a “avaliação”, evidencia que, devido à sua atribuição, a avaliação assume outras funções que vão além do caráter pedagógico. Essa afirmação está em consonância com os estudos de Vasconcellos (2002), que, ao se referir à coordenação, ressalta que

*[...] a preocupação da coordenação é muito ampla, envolve questões de currículo, construção de conhecimento, aprendizagem, relações interpessoais, ética, disciplina, avaliação da aprendizagem, relacionamento com a comunidade, recursos didáticos, etc. (p.85).*

Acreditamos na importância de a avaliação ocorrer também sob a ótica da instituição, pois, para que haja um bom andamento da mesma, é necessário que tanto a coordenação como todo colegiado de professores trabalhem em conjunto, com objetivos em comum.

Conforme o documento *Contribuições para a Política Nacional: a avaliação em educação infantil a partir da avaliação de contexto* (2015), a equipe gestora da instituição também avalia e deve oferecer condições, principalmente, para que as professoras se dediquem ao planejamento, ao registro e à documentação das práticas realizadas.

Na fala da coordenadora, ela afirma que a avaliação “deve ser contínua”. Tal afirmação vem em consonância aos estudos de Freire (1984), Libâneo (1994), Hoffmann (2000, 2012, 2015), Vasconcelos (2003), Rabelo (1998) e (Hadjji 2001),

quando sublinham que a avaliação deve ser permanente e processual. Quando a avaliação não é isolada e objetiva desenvolver a aprendizagem do aluno, temos, de acordo com Hadji (2001), uma prática avaliativa formativa. Essa prática transcende a ideia da avaliação tradicional, que, na maioria das vezes, é classificatória e não traz benefícios para a Educação Infantil.

Ao conceituar a “Avaliação”, a professora C reforça a importância da observação, mediação e intervenção.

*Na minha opinião avaliar na educação infantil significa observar, mediar e intervir, ou seja, a observação permite ao professor perceber as facilidades e as dificuldades que a criança enfrenta no decorrer do seu desenvolvimento. Dessa forma, é possível o professor mediar ou intervir em algumas situações de aprendizagens, de comportamento e onde o aluno necessite.*

Sabemos que a observação é extremamente importante no processo avaliativo realizado com crianças pequenas. É através do ato de observar que o professor fica atento às particularidades de cada criança. A observação das formas de expressão das crianças, de suas capacidades de concentração e envolvimento nas atividades “[...] é um instrumento de acompanhamento do trabalho que poderá ajudar na avaliação e no replanejamento da ação educativa.” (BRASIL,1998).

A observação crítica e criativa das atividades, das brincadeiras e interações das crianças, no cotidiano, está expressa nas DCNEI (2010) como instrumento de acompanhamento da avaliação. Portanto, realizar a observação é utilizar um dos mais relevantes instrumentos avaliativos. Oliveira (2012) assevera que o ato de observar, na Educação Infantil,

[e]xige colocar em ação um processo investigativo, pois se trata de um instrumento de pesquisa, não de confirmação de ideias pré-concebidas que serviriam apenas para trazer exemplos do ele já sabe. Ao contrário, ela se presta à pesquisa, a descobrir coisas novas. Observar exige mirar, reparar, notar, registrar, interpretar. Quando mais trabalhamos a observação, mais e melhor podemos observar. (p. 365).

Dessa forma, o ato de observar também deve ser planejado. Conforme os apontamentos de Hoffmann (2015), é preciso que essa observação não ocorra em tempos estanques ou delimitados, resultando em reflexão e ação.

Essa postura reflexiva da ação parece estar presente quando a PC relata que “[...] a observação permite ao professor perceber as facilidades e as dificuldades que a criança

enfrenta no decorrer do seu desenvolvimento” e acrescenta que, dessa forma, é possível mediar e intervir.

A intervenção do professor é tomada por Bassedas, Huguet e Solé (1999) como um imprescindível componente da avaliação, pois é um momento no qual é possível modificar determinadas situações. Nesse mesmo sentido, Perrenoud (2000) realça a importância de intervir a partir das observações no processo da avaliação, realizando uma pedagogia diferenciada. Ao fazer a mediação, o professor é capaz de se posicionar em um estado de alerta que acompanha e estuda a história da criança, em seu processo de desenvolvimento.

Montoya (2009), referenciando Piaget, elucida que intervir junto a crianças em relação às questões de aprendizagem que ocorrem no cotidiano exige conhecer muito bem as especificidades dos problemas infantis. Os mecanismos de aprendizagem desenvolvidos pelas crianças ao longo do tempo visam à aprendizagem do real.

Do mesmo modo, Paulo Freire (2003) discorre sobre a necessidade da intervenção do professor, sendo necessário que o professor sempre se mobilize para que a aprendizagem ocorra. Segundo ele: “O educador ou educadora como um intelectual tem que intervir. Não pode ser um mero facilitador.” (2003, p. 177). Na avaliação mediadora, o professor torna-se capaz de compreender a criança, fornecendo indicações para mudanças nas práticas pedagógicas. Não há avaliação sem mediação e intervenção.

Percebemos, nas respostas a seguir, oriundas da mesma pergunta, que as professoras B, D e E também evidenciam que deve ser avaliado se a criança atendeu aos objetivos propostos.

Para a PB:

*A avaliação é uma maneira de nós avaliarmos como professores, de observar se o objetivo proposto foi realizado. É o momento de avaliar as crianças, seus comportamentos, participações nas atividades diárias, desenvolvimento e observar o grau de aprendizagem de cada aluno. (grifo nosso).*

Para a PD:

*A avaliação é de fundamental importância na educação infantil, não para dar nota (como no ensino fundamental), mas para avaliar se a criança atendeu os objetivos propostos, para avaliar a participação nas atividades, a interação com o meio que as norteiam. A avaliação também é importante para que eu perceba como posso ajudar meus alunos a evoluírem. (grifo nosso).*

Para a PE:

*A avaliação é uma maneira de nos avaliar, avaliar se os objetivos foram propostos e bem realizados. Devemos avaliar a criança em seu comportamento, na participação das atividades, observando sempre o grau de aprendizagem de cada aluno. (grifo nosso).*

Preocupar-se com a avaliação, tendo em vista se a mesma atingiu os objetivos propostos do professor, vai ao encontro aos estudos de Didonet (2006), quando ressalta que o modelo de avaliação deve estar estreitamente articulado com os objetivos que se quer alcançar, ou seja, é preciso haver coerência entre avaliação e finalidades da Educação Infantil. Desse modo, é preciso que os objetivos sejam atentamente elaborados de acordo com a faixa etária da criança, respeitando sua especificidade e seu período de desenvolvimento.

Nesse mesmo sentido, Rosemberg (2001) explicita:

A avaliação constitui uma forma particular de pesquisa social que tem por finalidade determinar não apenas se os objetivos propostos foram atingidos (conceituação tradicional), mas também se os objetivos propostos respondem às necessidades dos participantes diretamente concernidos pela educação infantil: pais (especialmente as mães), profissionais e crianças. (ROSEMBERG, 2001, p. 23).

Na perspectiva de Pontes (2001), para se realizar a avaliação, cabe ao professor investigar sobre a adequação dos conteúdos escolhidos, sobre o tempo e ritmo impostos ao trabalho, tanto quanto será imperioso investigar sobre as aquisições das crianças em vista de todo o processo vivido, na sua relação com os objetivos propostos. Em suma, os objetivos são importantes para o processo avaliativo, quando são bem elaborados, embora a avaliação não possa ficar restrita somente a eles.

Rabelo (1998) nos faz um alerta em relação à necessidade de avaliar essencialmente, verificando se os objetivos propostos foram alcançados. É preciso ter um certo cuidado para não colocar o aluno como aquele que deve sempre satisfazer as necessidades da escola, pois a escola também deve atender às necessidades do aluno.

Hoffmann (2014b) destaca que, numa proposta construtivista da avaliação, os objetivos devem ser realizados no sentido máximo do desenvolvimento dos alunos, no seu sentido amplo, e alcançados por eles a partir das oportunidades que o meio lhes oferece. Dessa maneira, não podemos definir como objetivos aquilo que a criança ainda não tem maturidade para realizar.

Consideramos como de fundamental importância a circunstância de as professoras B e E relatarem que a avaliação serve para avaliar também o professor. Rever o que foi proposto ao aluno e se avaliar está diretamente relacionado às práticas

avaliativas formativas, ou seja, o professor é capaz de analisar e perceber, ao longo do processo, como seu trabalho está sendo realizado e se precisa melhorá-lo.

É nessa ótica que Haydt (2000) contempla a relação que há entre a avaliação da aprendizagem do aluno e a avaliação do próprio trabalho do professor, isto é, avaliando a aprendizagem e o desenvolvimento expresso no aluno, o professor avalia igualmente o que conseguiu ensinar.

Paulo Freire (1984) acredita que é necessário constantemente avaliar a própria prática. Para ele,

[...] avaliar a prática é analisar o que se faz, comparando os resultados obtidos com as finalidades que procuramos alcançar com a prática. A avaliação da prática revela acertos, erros e imprecisões. A avaliação corrige a prática, melhora a prática, aumenta a nossa eficiência. O trabalho de avaliar a prática jamais deixa de acompanhá-la. (p. 92).

Em síntese, ao avaliarmos nossa prática, estamos refletindo e melhorando nosso trabalho, através da tomada de consciência clara do nosso próprio papel de educador.

Observamos que as professoras B e E, ao conceituarem a avaliação, novamente apontaram que a mesma deve ser promovida tendo em vista o comportamento da criança. Ambas citaram:

*É o momento de avaliar as crianças, seus comportamentos, participações nas atividades diárias, desenvolvimento e observar o grau de aprendizagem de cada aluno. (PB, grifo nosso).*

*Devemos avaliar a criança em seu comportamento, na participação das atividades, observando sempre o grau de aprendizagem de cada aluno". (PE, grifo nosso).*

Destacamos que a forma comportamental apresentada pela criança é um importante critério para as conhecermos, revelando ainda, na maioria das vezes, o que ela está sentindo, como age, em momentos alegres, tristes, prazerosos etc. Zabalza (1998) assevera que é preciso ter uma atenção privilegiada aos aspectos emocionais, pois eles são a base do desenvolvimento infantil que influencia no desenvolvimento psicomotor, social e cognitivo. Todavia, consideramos que é preciso haver um certo cuidado quando a avaliação é feita, tendo como foco as atitudes comportamentais da criança, para não as rotular.

É preciso estar atento às necessidades que a criança apresenta, através do comportamento, e não utilizar julgamentos oriundos de uma avaliação informal sem

intencionalidade. Estudos de Hoffmann (2014, 2015) dão conta de que não há como observar o desenvolvimento da criança com base no comportamento, numa escala classificatória. “Por mais que os professores tentem encaixar as crianças num rol padronizado de expectativas, encontrarão pela frente o inusitado, o inesperado, diferentes reações das crianças a cada situação vivida por elas.” (HOFFMANN, 2015, p. 46). Nesse sentido, cada criança apresenta um comportamento diferente diante de uma mesma situação, os comportamentos não são e não devem ser padronizados.

Na segunda pergunta, indagamos:

*Você considera difícil avaliar crianças nessa faixa etária (3 anos)? O que poderia ser feito para o processo avaliativo se tornar mais eficaz?*

Diferentemente das respostas das professoras, a coordenadora relatou que não considera difícil avaliar:

*Eu trabalho com todas as idades. Não considero difícil avaliar no momento que vejo o progresso da criança, seus avanços, seu crescimento. Na maioria das vezes, as crianças entram na EMEI com apenas seis meses de idade e saem com quatro anos para irem para a pré-escola. Percebemos como ela se desenvolve e vamos acompanhando sua trajetória de vida. Sempre precisamos buscar caminhos para que a avaliação seja completa. (PA).*

A coordenadora complementa a resposta, oralmente:

*Eu conheço todas as crianças, o nome, onde moram, de quem são filhas, se já teve irmão que passou por nós, as dificuldades que conseguem superar... Isso é que torna gratificante o trabalho. Claro que algumas eu conheço mais que as outras, mas a cada a gente vai percebendo o jeitinho de cada uma, o que gosta, o que não gosta.*

A resposta apresentada por PA revela que a mesma demonstra conhecer as crianças e suas famílias. Sabemos que, devido ao grande número de crianças, não é possível conhecer todas de maneira igualitária, contudo, pelas observações diárias *in loco*, pudemos constatar que a coordenadora sabe o nome das crianças, reconhece em qual turma a mesma se encontra, e conhece a maioria das famílias. As crianças também a reconhecem, a chamam pelo nome e demonstram ter uma boa interação.

A mesma relata que considera gratificante observar o desenvolvimento da criança, atribuindo esse fator à função avaliativa.

Quando a criança apresenta um bom desenvolvimento, na instituição escolar, concluímos que foi propiciado um ambiente com propostas construtivistas, através de experiências, trocas interpessoais e conteúdos culturais, que, interagindo com o processo de maturação biológica, permitiram à criança atingir capacidades cada vez mais elaboradas.

As professoras opinaram que consideram difícil realizar a avaliação e pontuaram alguns fatores que poderiam contribuir para o processo avaliativo se tornar mais eficaz.

Duas professoras enfatizaram a necessidade de haver um roteiro norteador para realizarem a avaliação, e uma delas novamente se reportou à necessidade de haver cursos de formação que abordem essa temática.

*Considero difícil realizar a avaliação, seria mais eficaz o trabalho, se houvesse um relatório específico a esta faixa etária para podermos avaliar com mais facilidade e qualidade cada aluno. (PB, grifo nosso).*

*Considero difícil avaliar crianças pequenas. Temos que avaliar conforme o desenvolvimento das habilidades da criança. Se houvesse um roteiro específico para poder avaliar, nos ajudaria. Mesmo assim, acredito que é muito difícil avaliar uma criança pequena. (PE, grifo nosso).*

*É um pouco difícil avaliar na Educação Infantil. Se tivéssemos mais apoio, cursos voltados para a avaliação e algum material que nos desse uma base, saberíamos melhor como avaliar. (PD, grifo nosso).*

Avaliar na Educação Infantil é um desafio, por se tratar de uma questão relativamente nova, dotada de particularidades. Guimarães, Cardona e Oliveira (2014) entendem que o trabalho de avaliação na Educação Infantil é particularmente difícil e alvo de várias ambiguidades, as quais começam por se verificar na forma de conceber seu papel e finalidades. Trata-se de uma questão que não é nova em outros níveis de ensino, mas é relativamente nova com crianças pequenas.

Luckesi (2005) explica que a avaliação se torna mais difícil, quando pressupõe o ato de examinar e classificar, porém, se torna mais fácil, do ponto de vista de avaliar no sentido de diagnosticar e intervir em favor da melhoria dos resultados. Desse modo, consideramos que, para avaliar, é preciso conhecer a finalidade da Educação Infantil e adotar práticas avaliativas mediadoras e formativas que favorecerão todo o processo avaliativo.

Nas respostas de PB e PE, há o destaque de que um roteiro norteador ajudaria a realizar uma avaliação com mais qualidade. Entretanto, para avaliar com qualidade, consideramos primordial primeiramente compreender que os processos de desenvolvimento e aprendizagem infantil são interdependentes. De acordo com Kramer (2000), a escola, além de seu caráter socializador, deve constituir-se em um espaço de experiências e interações. A qualidade das aprendizagens que serão experimentadas pela criança dependerá significativamente da riqueza das atividades e trocas que vivencia na escola. Assim, aos professores cabe planejar os mais variados instrumentos de mediação entre as crianças e o mundo, de forma a oferecer inúmeras possibilidades de desenvolvimento, reorganizando seu modo de agir e pensar.

Percebemos, nas repostas das professoras, que há um sentimento de angústia devido ao fato de as mesmas não possuírem um roteiro norteador para concretizar a avaliação. Esses roteiros também são chamados de fichas de avaliação e devem ser formulados pelo professor, não obstante, é necessário que apresentem questões pertinentes ao desenvolvimento e aprendizagem da criança, tendo em vista suas individualidades.

Para Kramer (2003), a avaliação efetivada por meio desse instrumento só se torna produtiva desde que o mesmo esteja vinculado aos demais instrumentos avaliativos, de sorte que não se reduza ao registro descontextualizado do cotidiano das crianças e, conseqüentemente, do trabalho pedagógico implementado pelo professor e pela instituição.

Hoffmann (2000) adverte que algumas fichas de avaliação se tornam classificatórias e não dão margem a discussões, por não se fundamentar em “[...] concepções de sociedade, de educação, de criança, de trabalho docente e de desenvolvimento infantil” (p. 12-13) e por não contribuírem para o desenvolvimento global da criança e reflexão do trabalho do professor. A autora explica que Piaget, para entender o pensamento das crianças, propunha aos pesquisadores que não seguissem roteiros de perguntas prontas; ele sugeria que os professores ajustassem suas perguntas às hipóteses e aos resultados que cada criança gradativamente alcançava, para acompanhar verdadeiramente seu raciocínio. Desse modo, o mesmo se torna interessante para o processo avaliativo com crianças pequenas.

Ainda conforme Hoffmann (2000, 2014), algumas fichas se tornam classificatórias quando se restringem a responder ao final de um semestre (periodicidade mais frequente na pré-escola) os comportamentos que a criança

apresentou, utilizando-se, para isso, de listagens uniformes de comportamentos a serem classificados com base em escalas comparativas, tais como: atingiu, atingiu parcialmente, não atingiu; muitas vezes, poucas vezes, não apresentou; muito bom, bom, fraco; entre outras.

A rigor, Hoffmann (2000, 2015) critica essa visão moralista e disciplinadora em que as crianças são julgadas a partir de um modelo ideal de criança obediente, atenta, organizada, caridosa, querida e outros qualificativos, que resultam em comparações e classificações das atitudes.

A última resposta dessa questão, da professora C, nos apresenta um fato muito comum que ocorre nas instituições: o número de crianças em relação ao espaço físico. Assim ela se expressa:

*Torna-se difícil realizar a avaliação devido ao fato de haver muita quantidade de aluno por professor. O espaço físico se torna inadequado quando não é respeitado a quantidade de criança que cabe dentro da EMEI. Deveria haver uma fiscalização maior em relação a quantidade de alunos por sala para que haja qualidade. É preciso adequar o espaço físico respeitando a quantidade de todas as salas. Dessa forma, podemos avaliar melhor o desenvolvimento da criança.*

Destacamos que a EMEI pesquisada é uma instituição construída nos moldes do PROINFÂNCIA, portanto, as salas são amplas e arejadas, apresentam espaços privilegiados para interação e materiais de qualidade. No entanto, a professora descreve que a quantidade de crianças que utilizam a sala é muito alta, pois esta é dividida com mais uma turma de Maternal.

A professora relatou informalmente que, embora ela realize várias atividades em outros espaços, as duas turmas ficam juntas, em muitos momentos, dificultando a realização das atividades. Quando as duas turmas estão juntas, a sala fica composta por 28 crianças.

Concordamos que realmente se torna dificultoso realizar o acompanhamento individual, em uma sala numerosa. Acompanhar as crianças para realizar a avaliação é muito mais complexo do que fazer companhia ou estar junto delas. É preciso permanecer atento às manifestações de cada uma, refletindo sobre suas ações e reações, “sentindo”, percebendo seus diferentes jeitos de ser e de aprender, respeitando-as em suas particularidades, em sua singularidade (HOFFMANN, 2015).

Sabemos que a estrutura física não é fator condicionante para que a aprendizagem ocorra, no entanto, não há como negar que um espaço inadequado

dificulta as possibilidades de haver um ensino de qualidade e, conseqüentemente, uma avaliação satisfatória.

Concluimos que é emergencial que as instituições (re)organizem suas práticas, tendo em vista a importância de oferecer espaços que atendam às necessidades da criança e do professor, para que a aprendizagem aconteça. Se estamos nos pautando em atividades construtivistas, precisamos que o meio no qual a criança se encontra favoreça as atividades desafiadoras em um espaço adequado.

Perguntamos também:

*Quais as maiores dificuldades encontradas no processo de avaliação da sua turma?*

Para a professora C, são muitas as dificuldades encontradas, porque novamente se reportou à quantidade de alunos por sala, citando ainda a quantidade de alunos por professor.

*São muitas as dificuldades que enfrentamos, uma delas (como já citei) é em relação a realizar a avaliação em um espaço físico inadequado constituído por duas turmas de maternal onde ficam muitas crianças. Atrapalha muito dividir a sala com outro professor, na realização das atividades pedagógicas e recreativas fica complicado. Existe momentos que precisamos ficar sozinhos com nossa turma. (PC).*

*Outra dificuldade é avaliar o comportamento da criança e dar a devolutiva para os pais, pois muitos não querem e não aceitam o que propomos para eles. Alguns até aceitam e ajudam o professor. Outro problema é a quantidade de aluno por professor. (PC).*

Os espaços na instituição são construídos e organizados para atender às necessidades de saúde, segurança, descanso, interação, estudo, conforto, aconchego de profissionais e familiares e/ou responsáveis pelas crianças (BRASIL, 2006). Contudo, conforme já exemplificado, a junção das duas turmas na mesma sala resultou em dificultar a prática pedagógica, não sendo possível satisfazer todas necessidades.

Os *Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil* (2006) pressupõem que a relação entre o número de crianças por agrupamento ou turma e o número de professores de Educação Infantil por agrupamento varia de acordo com a faixa etária. No caso do Maternal (3 anos), é estipulado(a) um(a) professor(a) para cada 15 crianças. A quantidade máxima de crianças por agrupamento ou turma é igualmente proporcional ao tamanho das salas que ocupam. Nesse caso específico,

evidenciamos que cada professora possui 14 alunos, estando em consonância com a quantidade correta permitida, entretanto, não foi observado que a outra turma que utiliza a mesma sala também possui a mesma quantidade de criança.

Um aspecto que merece atenção é que a quantidade de crianças matriculadas na EMEI nem sempre é decidida pela coordenação, mas se subordina a ordens superiores, preocupadas em atender à demanda de lista de espera por vagas.

Para a professora E, a dificuldade concerne ao fato de o Maternal ter duas professoras na mesma turma, em períodos distintos. Isso ocorre devido ao fato de as professoras trabalharem em turnos alternados, ou seja, cada professora cumpre 6 horas e as crianças permanecem na instituição de 5 a 10 horas. Outra dificuldade citada é a heterogeneidade das crianças:

*A maior dificuldade está em avaliar crianças tão pequenas, somos em duas, uma professora no período da manhã, outra no período da tarde e cada professora avalia de maneira diferente. Ao lidarmos com crianças tão heterogêneas, tenho uma certa dificuldade em avaliar. Elas têm maneiras diferentes de agir, de pensar, mudam o comportamento constantemente. (PE).*

Informalmente, a professora completou:

*Hoje eu já conheço as crianças, mas no começo do ano era ainda mais difícil. Eu tento fazer o meu melhor, gosto muito dessa área, mas mesmo assim acho difícil. (PE)*

Consideramos que a primeira dificuldade exposta pode ser atenuada através dos planejamentos de atividades, discussões na HTPC, para que possam buscar caminhos coerentes para a avaliação. As duas professoras precisam estar em sintonia, desde a elaboração até a aplicação de todas as atividades.

Sobre o fato de a turma ser heterogênea, faz-se necessário que as professoras entendam que, embora as crianças tenham pouca idade, elas possuem características próprias e experiências diversificadas, no entanto, conforme afirmam Vieira e Lino (2007), fazendo referência aos pensamentos de Piaget, a criança progride por intermédio de uma sequência invariante e universal, e cada estágio desse desenvolvimento se caracteriza por uma estrutura cognitiva particular que determina o tipo de aproximação intelectual realizado pelo sujeito com o meio que o cerca. Com efeito, a busca do professor para entender o que ocorre com a criança deve ser constante, e isso trará pistas das suas necessidades.

De acordo com a professora D, a falta de tempo para registrar é um agravante das dificuldades da avaliação.

*Considero como a maior dificuldade não ter um tempo na sala para registrar os acontecimentos e observações diárias imediatamente para não esquecer o que houve de mais importante. Não podemos tirar os olhos nenhum minuto da criança e depois que passa um tempo, posso me esquecer de algo. (PD, grifo nosso).*

O registro ocorre de diferentes maneiras e é um instrumento essencial para se efetuar a avaliação. Pela fala da professora em relação ao registro, ela parece estar se referindo ao diário (caderno de registro). Ostetto (2002) explica que o registro traz aspectos descritivos e analíticos, porque não é realizado apenas para contar o que aconteceu, mas também para compreender o acontecido, analisá-lo para poder melhorar, e aprender com o que já foi vivenciado.

O diário do professor, no âmbito da prática pedagógica, “[...] constitui-se em lugar de reflexões sistemáticas; constantes; um espaço onde o professor conversa consigo mesmo; avalia atividades realizadas; documenta o percurso de sua classe.” (OSTETTO, 2002, p. 20).

Levando em consideração a amplitude desse registro, pensamos que se faz necessário um momento específico voltado para a elaboração desse tipo de registro. Muitos professores da Educação Infantil se queixam pelo mesmo fato apresentado pela professora pesquisada, ou seja, por não dispor de um tempo significativo para a elaboração do registro, precisando, dessa forma, criarem estratégias para adequar seus horários.

Para a professora B, a dificuldade está em avaliar o comportamento das crianças e na participação das famílias.

*A minha maior dificuldade está na avaliação, é em relação a avaliar o comportamento, pois cada criança se adapta de forma diferente. Às vezes a turma num período a criança se desenvolve bem, já no outro não se interessa pelo conteúdo. Percebemos que a falta de estímulo de alguns pais também dificulta a aprendizagem. O auxílio dos pais é muito importante. (PB, grifo nosso).*

Percebemos que como a criança se comporta é uma preocupação constante das professoras no processo avaliativo (LUCKESI, 1995). O ato de avaliar busca a obtenção do melhor resultado possível, entretanto, antes de mais nada, implica a disposição de acolher. Isso significa a possibilidade de tomar uma situação da forma como se apresenta, seja ela satisfatória, seja insatisfatória, agradável ou desagradável. Portanto, segundo o autor, acolher a situação na qual a criança se encontra, seu comportamento, como ela está, constituem o ponto de partida para se fazer qualquer

coisa; na verdade, avaliar um educando implica, antes de mais nada, acolhê-lo no seu ser e no seu modo de ser, para, a partir daí, decidir o que fazer.

A professora destaca que reconhece a falta de estímulos de alguns pais em relação à aprendizagem da criança. Cremos que o apoio da família e a participação na escola são fatores indispensáveis para o desenvolvimento educacional das crianças, todavia, nem sempre os pais não estimulam seus filhos não porque não querem, mas por serem leigos ao assunto.

É preciso haver uma interação entre a escola e família, todavia, essa interação não ocorrerá em um período curto, mas em uma perspectiva processual que resulta em médio e longo prazos. “No primeiro momento faz-se o conhecimento mútuo; no segundo são estabelecidas as condições de negociação das responsabilidades específicas sobre a educação das crianças, e, por fim, no terceiro, são construídos espaços de corresponsabilidade.” (BRASIL, 2009, p. 16).

Conforme Bhering e Cordeiro (2006), o envolvimento de pais é tão importante quanto qualquer outro aspecto da Educação Infantil: “[...] a política para a inclusão dos pais no processo educativo das crianças, não só enriquece o trabalho com as crianças, mas também pode trazer grandes benefícios sociais.” (p.78). A inclusão dos pais na educação infantil fortalece a comunidade e as famílias, esclarece dúvidas sobre o processo educativo, fornece importantes informações sobre o desenvolvimento e crescimento das crianças, além de produzir impactos positivos na relação familiar (BHERING; CORDEIRO, 2006). Quando a família se sente envolvida, fica muito mais fácil efetivar sua participação na vida escolar das crianças e, por conseguinte, favorecer o processo de avaliação.

A seguir, indagamos:

*O que você tem realizado como prática avaliativa que, ao seu ver, tem dado certo? O que tem sido benéfico?*

As professoras consideram positivo avaliar diariamente, observar o desenvolvimento, apoiar a criança, realizar a intervenção, trabalhar as dificuldades, comparar os objetivos propostos com os resultados, favorecer a interação, realizar registros, portfólios e projetos.

Todos os itens elencados são tidos como elementos importantes no processo avaliativo e se tornam positivos, quando a criança é vista como sujeito da ação e valorizada em suas experiências, modo de pensar, agir e outros.

Daremos ênfase aos registros, portfólios e projetos, por ter sido algo referenciado pelas professoras, o qual ainda não exploramos anteriormente.

As professoras avaliam o que tem sido benéfico:

*Acredito que realizar a avaliação diariamente através da observação de suas atividades diárias, observar se elas atingiram os objetivos propostos, trabalhar as dificuldades de cada um de maneira lúdica e favorecer a interação nas brincadeiras e nas atividades tem dado certo. A utilização de projetos e portfólios também foi algo positivo". (PB, grifo nosso).*

*Para que a avaliação tenha qualidade eu procuro planejar atividades diferenciadas, trabalhamos com projetos, observo diariamente os alunos, suas necessidades, acompanho o desenvolvimento diário. (PC, grifo nosso).*

*Está dando certo avaliar diariamente a integração do aluno, o comportamento, o desenvolvimento através das atividades diárias, do portfólio. Gosto de registrar as dificuldades das crianças para posteriormente proporcionar a elas novas experiências. Eu registro se eles avançaram e procuro intervir nos momentos oportunos. (PD, grifo nosso).*

*O que tem dado certo é avaliar no nosso dia-a-dia, a interação, observar o desenvolvimento. Trabalhar com atividades recreativas que favorecem essa interação entre as crianças. Realizar os registros e os projetos que fizemos durante o ano. Apoiar a criança individualmente e no coletivo. Acredito que meus objetivos estão sendo alcançados e essa turminha vai me deixar saudades, Graças a DEUS deu certo! (PE, grifo nosso).*

Realizar a avaliação utilizando como instrumento qualquer forma de registro é extremamente importante para se obter informações que favorecerão a melhoria da prática educativa, além de se apropriar do desenvolvimento da criança. Ademais, os registros estão expostos na LDBEN 9394/96 e nas DCNEI (2010) como procedimentos para acompanhamento do trabalho pedagógico e para avaliação do desenvolvimento das crianças, sem objetivo de seleção, promoção ou classificação.

Os registros podem ser de diversas naturezas. Segundo Hoffmann (2005b), podem ser testes, tarefas, cadernos, trabalhos, produção dos alunos e anotações sobre a vida escolar das crianças em atas, ou outros documentos propostos pelo professor, com a intenção de acompanhar as aprendizagens de seus alunos.

Pensamos que o primordial não é o tipo de registro, contudo, que o mesmo seja bem elaborado, pois registrar a prática permite ao professor identificar como seu repertório de ações está sendo abordado, como as crianças estão desenvolvendo, como foi o dia e inúmeras outras questões. Zilma de Oliveira (2012) evidencia que “[...] um bom registro, seja das observações feitas, ou da própria reflexão possibilita ao professor fazer uma boa análise de determinado caso.” (p. 367).

As professoras, com suas respostas, também fizeram alusão ao uso do portfólio. A elaboração de portfólios na Educação Infantil facilita ao professor organizar dados significativos do processo de aprendizagem e, posteriormente, refletir sobre os mesmos. Segundo Hernandez (2000), sua construção é baseada na natureza evolutiva do processo de aprendizagem, possibilitando introduzir mudanças durante o desenvolvimento do programa de ensino. Assim, “[...] a função do porta-fólio é facilitar a reconstrução e reelaboração do processo de aprendizagem pelo estudante.” (p. 165).

Veiga Simão (2004) compara o portfólio a um filme, cujo processo de aprendizagem permanece registrado “quase que em movimento”, onde o educando pode inserir suas alternativas de reflexões, comentários, partindo de diversas situações, particulares à bagagem de vivências de cada indivíduo. Nesse mesmo sentido, Shores e Grace (2001) definem o portfólio como “[...] uma coleção de itens que revela, conforme o tempo passa, os diferentes aspectos do crescimento e do desenvolvimento de cada educando.” (p. 43). Esse documento pode ser composto de registros de atividades e documentos, vídeos, fotos, produções individuais e coletivas e outros.

Para Behrens (2006), o portfólio é um “[...] procedimento metodológico que permite envolver atividades didáticas de autoavaliação que documentam aspectos multidimensionais do que os alunos aprenderam.” (p. 105). De acordo com a autora, “[...] a proposição do portfólio pode ser utilizada com duas finalidades interconectadas, a da avaliação processual e a de registro do processo metodológico.” (p. 104). Temos, dessa forma, o portfólio segundo o viés de instrumento metodológico e de avaliação.

Ressaltamos a necessidade de o portfólio estar ancorado nas atividades feitas pelas próprias crianças e que a exploração dessas atividades seja refletida com as crianças e com a família. A utilização do portfólio apoiado na autoavaliação do aluno promove o autoconhecimento e a autoestima, “[...] valorizando seus esforços, o

processo e os produtos, envolvendo o aluno, as famílias e o professor numa estratégia de avaliação autêntica, que fortalece e confere continuidade ao processo educativo.” (RAMIRES, 2008, p.84).

Os Projetos de trabalho também foram citados pelas professoras como instrumentos avaliativos que vêm alcançando bons resultados. Ao escolher trabalhar com projetos, é preciso que se elabore um bom planejamento e que se tenham claros os objetivos que se deseja alcançar. Os projetos devem estar em consonância com os interesses e a curiosidade das crianças.

Alvarez Leite (1996) salienta que o objetivo do projeto se baseia em um problema ou uma fonte geradora do mesmo, de sorte que o projeto é construído com base nesses problemas, visando a respondê-los, agregando a eles os conteúdos que deverão ser estudados no decorrer do ano. Esse tipo de projeto possibilita um processo que almeja a formação das crianças e a sua interação com a realidade, agindo de uma forma crítica, dinâmica e construtiva. Enfatiza a autora:

Podemos situar os projetos como uma proposta de intervenção pedagógica que “dá a atividade de aprender um sentido novo, onde as necessidades de aprendizagens afloram nas tentativas de se resolver situações problemáticas. Um projeto gera situações de aprendizagens ao mesmo tempo reais e diversificadas. Possibilita, assim, que os educandos, ao decidirem opinarem, debaterem, construam sua autonomia e seu compromisso com o social”, formando-se como sujeitos culturais. (p. 28).

Em geral, o projeto deve favorecer a aprendizagem de maneira diversificada. Logo, os projetos são criados para aprimorar as relações em grupo, contando com estratégias que as próprias crianças encontram, dando sugestões e diferentes opiniões acerca de um problema (OLIVEIRA, 2012).

Destacamos que, quando as professoras se voltam para a reflexão sobre as dificuldades ou facilidades referentes ao processo avaliativo, elas estão fazendo uma avaliação diagnóstica da própria prática, a qual servirá para a reflexão e busca de alternativas para que o processo tenha ainda mais qualidade. Conforme as proposições de Libâneo (1994), essa é uma tarefa didática necessária e permanente do trabalho docente, que deve acompanhar passo a passo o processo de ensino e aprendizagem, constatando progressos e dificuldades.

#### 5.4 Relação dos documentos de registro com o processo de avaliação

A quarta categoria será analisada a partir das informações que revelam alguns documentos, como caderneta de chamada, agenda individual da criança, cadernos de registros diários e portfólios. Toda documentação se torna importante, quando é realizada como subsídio para avaliar a aprendizagem e desenvolvimento da criança e refletir sobre a qualidade da instituição.

Dalhberg, Moss e Pence (2003) assinalam que a documentação pedagógica é o material concreto que registra o que as crianças estão dizendo e fazendo:

[...] é o trabalho das crianças e a maneira com que o pedagogo se relaciona com elas e com o seu trabalho. Tal material pode ser produzido de muitas maneiras e assumir muitas formas, por exemplo, observações manuscritas do que é dito e feito, registros em áudio e vídeo, fotografias, gráficos de computador, o próprio trabalho das crianças, incluindo, por exemplo, arte realizada no atelier com o atelierista. Este material torna o trabalho pedagógico concreto e visível (ou audível) e, como tal, é um ingrediente importante para o processo da documentação pedagógica. (p. 194).

Através da exploração do contato diário com as professoras, pudemos observar que elas adotam diversos tipos de registros. Inicialmente, será focalizado o “Registro/ Diário de classe”, também conhecido como “Caderneta de chamada”. De acordo com a Coordenadoria de Documentação Escolar, instrução n ° 07/10, o livro Registro de Classe é documento oficial da escola e não do professor; o mesmo deve permanecer em local adequado e seguro, sob a responsabilidade da secretaria escolar e da equipe da direção, de forma a garantir sua consulta, quando necessária, para comprovação de atividades escolares realizadas e resguardar direitos de docentes e discentes.

Dessa forma, para que pudéssemos visualizar o Registro de classe, tivemos que observá-lo dentro da instituição. Ao examiná-lo, verificamos que as docentes possuem um grande rigor para preenchê-lo. Cada professora tem o seu registro, no qual descreve as principais atividades diárias, registra as aulas previstas e dadas, marca faltas e presenças dos alunos, relata observações, quando necessário, e especifica a situação atualizada dos alunos, em casos de desistência ou transferência. Apesar de ter um caráter fortemente burocrático, também é considerado um instrumento de avaliação, por apresentar dados importantes da criança e das atividades do professor.

Observamos também os cadernos de registros diários das professoras. Cada docente possui seu caderno de registro e o elabora, anotando o que considera mais significativo. Os cadernos das professoras exteriormente são todos decorados e coloridos; na parte interna, além dos registros efetuados, estão alguns modelos de atividades realizadas, cronogramas, fotografias, calendário escolar etc.

Esse tipo de registro diário também é chamado de “Diário de campo”; trata-se do emprego de um caderno, no qual o professor registra diariamente suas iniciativas, descobertas, o que ocorreu durante o dia que merece destaque e outros elementos. De acordo com Barbosa e Horn (2008), a realização do diário revela a construção de uma consistente e qualificada documentação pedagógica, na qual o professor poderá descrever os dados objetivos das situações ocorridas em sala, bem como os seus sentimentos acerca do que presencia todos os dias e consignar as suas interpretações.

Oliveira (2012) relata que o registro se torna um instrumento do pensamento do professor; a escrita é uma atividade multirrepresentacional e integrativa, a qual proporciona uma devolutiva dos fatos ocorridos, tornando-se uma expressão ativa e pessoal. Diante do exposto, consideramos que nenhum registro pode ser igual, ainda que seja sobre a mesma turma ou atividade realizada.

Ao observarmos os cadernos, notamos que as professoras, na maioria das vezes, descrevem os fatos que aconteceram de maneira global, ou seja, no coletivo. Somente em alguns momentos específicos descrevem alguma situação ocorrida com a criança, individualmente.

Destacaremos um pequeno trecho do registro efetuado pela professora:

*O objetivo da aula foi aprender a valorizar o meio ambiente, sua importância, aprender como cuidar do ambiente que vivemos para que não falte água e valorizar e respeitar os animais. Realizamos um passeio, leitura de histórias, recreação, recortes de revistas e jornais e música. Deslocamos da EMEI com o objetivo de fazer uma passeata nas ruas próximas da escola. Realizei várias perguntas para as crianças sobre o meio ambiente e vimos muitas coisas como: árvores, pássaros, animais etc. Eles ficaram muito felizes e encantados com a passeata e queriam ficar passeando por mais tempo. Voltamos para a sala de aula com muita alegria.*

Após o registro da atividade mencionada, a professora coloca fotos de alguns momentos da atividade. Ao trazer o registro fotográfico, ela enriquece o registro apresentado, pois a fotografia é uma linguagem que também expressa os fatos com clareza. “O registro de imagens [...] permitem acessar informações que nem sempre a escrita capta.” (OLIVEIRA, 2012, p. 387). Nesse trecho escrito pela professora,

observamos que ela descreveu os objetivos, buscou relatar globalmente os fatos ocorridos e narrou alguns sentimentos das crianças, de maneira geral; contudo, evidenciamos que seria também interessante se a professora pudesse registrar algumas falas individuais das crianças.

Hoffmann (2005) ressalta a importância de registrar as manifestações orais e escritas das crianças e ressalva a impossibilidade de observar todas as crianças e registrar todos os fatos, todavia, as anotações do professor se enriquecem, ao “[...] contemplar referências significativas sobre a singularidade de cada estudante [...], comentários e perguntas em diferentes momentos da aprendizagem e sua evolução.” (p. 180). Nesse mesmo sentido, Vasconcellos (2003) aponta a necessidade de o registro ser elaborado a partir da observação fundamentada pelas manifestações das crianças e de aspectos significativos de seu desenvolvimento.

Frisamos que, em um dos cadernos observados, estão expostos os planos de aulas diários, onde constam os objetivos, metodologia e material utilizado durante a realização das atividades. Acreditamos que planejar a aula é um momento muito importante para o professor, pois uma aula bem planejada resulta em uma prática articulada e estruturada, todavia, os planos de aulas não são considerados como registros. Em suma, registramos aquilo que está acontecendo ou que já ocorreu.

Os registros são, para o educador, uma espécie de diário, o qual se constitui em lugar de reflexões sistemáticas constantes; é um espaço onde o professor conversa consigo mesmo, avalia atividades realizadas e documenta o percurso de sua classe (OSTETTO, 2002). Já o plano de aula é um detalhamento do plano de ensino, é uma especificação do mesmo. O detalhamento da aula é fundamental para obtermos uma qualidade no ensino, sendo assim, o plano de aula torna-se indispensável (LIBÂNEO, 1994).

As professoras relataram que, além de não terem um tempo específico para descrever todos os dados significativos do registro, também possuem dificuldades na sua elaboração. Warschauer (2001) problematiza que essa dificuldade possivelmente ocorra devido ao fato de haver raras oportunidades que os adultos possuem em escrever com uma linguagem “solta e sua”, expressando seus pensamentos, sentimentos e projetos; outra possibilidade, segundo a autora, é que escrever compromete muito mais do que falar. Apesar das dificuldades, as professoras

acrescentaram que consideram muito importante registrar e, como já afirmaram, o registro as ajuda no processo avaliativo.

Frisamos que, para que haja um bom registro, o mesmo deve estar atrelado a uma observação minuciosa. A observação é uma técnica a qual “[...] “permite ao professor acompanhar o desenvolvimento do aluno em todos os momentos, impedindo que se formem ideias preconcebidas sobre a capacidade e o desenvolvimento de cada um.” (MELCHIOR, 1999, p. 76). Não basta só observar, é preciso saber o que observar, durante todo o processo, para ter condições de ir redirecionado sua prática “[...] no sentido de ajudar os alunos a construírem novos conhecimentos. Os registros de cada dia servirão de subsídios para o professor planejar o dia seguinte.” (MELCHIOR, 1999, p. 76).

Destacamos que não é possível, nem preciso registrar tudo o que ocorre, porém, o que é mais fundamental num dado momento. Abramovicz e Wajskop (1999), por considerarem o ato de educar uma construção de história, responsável por produzir mudanças nas ações, significar e ressignificar sentidos, sugerem que as professoras, ao registrar, façam alguns questionamentos na construção de um relatório individual e de grupo. Novamente, elucidamos que esse registro, para ter caráter avaliativo, deve servir para reflexão e revisão no seu planejamento e na sua prática educativa.

Em conversa informal, perguntamos às professoras se as mesmas disponibilizam o caderno de registro para as outras professoras que atuam com criança da mesma faixa etária, se discutem sobre o mesmo, a fim de observar o olhar alheio; as professoras responderam que tal fato não ocorre, pois conversam entre elas pessoalmente, quando há algo específico para ser discutido. Segundo Micarello (2010), os registros de acompanhamento da prática pedagógica podem ser compartilhados entre os profissionais que atuam numa mesma instituição, para se discutir as observações registradas e para planejar novas intervenções. Ainda de acordo com a autora, o olhar dos colegas de trabalho pode ajudar o docente a encontrar alternativas interessantes para um bom encaminhamento do trabalho com seu grupo ou com uma criança específica.

Diante da observação dos cadernos de registros, concluímos que as professoras possuem um grande comprometimento na sua realização, uma vez que esse registro

não é exigência da Secretaria de Educação<sup>12</sup>. Enfatizamos ainda que a dificuldade em traduzir na escrita o que é primordial também se traduz na dificuldade em entender como o registro revela dados da avaliação.

A instituição adota, em acréscimo, uma outra forma de registro: trata-se da agenda individual da criança. Nessa agenda, as professoras relatam diariamente alguns aspectos das necessidades fisiológicas, como sono, alimentação, evacuação e dados ocorridos com a criança. Relatam ainda, resumidamente, as atividades diárias acontecidas no período da manhã e tarde; essa agenda é levada embora todos os dias com a criança e retorna, com ela, no dia seguinte.

As professoras pedem para que os responsáveis pela criança assinem a agenda, de forma que as mesmas possam identificar se a família está acompanhando o desenvolvimento diário da criança. Muitos pais e responsáveis também escrevem recados, elogios e reclamações; nesse contexto, a agenda se constitui em uma forma de registro diário e um elemento de comunicação entre a família e instituição. Cabe enfatizar que as professoras relataram que a maioria dos pais assinam a agenda, mas há aqueles que não assinam e se esquecem de devolvê-la, no dia seguinte. Em suma, os pais que não assinam, nem visualizam a agenda são os mesmos que se ausentam em reuniões, apresentações das crianças e outros.

Destacaremos, a seguir, a anotação da professora, na agenda, sobre uma criança que não estava muito bem de saúde.

---

<sup>12</sup> De acordo com as professoras, no ano anterior, era obrigatório fazer os registros diários; depois, a Secretaria de Educação informou que somente a agenda diária da criança já se constituía como fonte de registro.

Figura 1 - Agenda diária 1

Alimentação:  ÓTIMA  POUCO  REGULAR

Evolução:  SIM  NÃO

Sono:  MANHÃ/TEMPO  TARDE/TEMPO

24/02/2016

Bom tarde!

Mãe Paula acordou bem, fez atividades, brincou e passou a tarde bem.

Recadinhos:

Ótimo!  
Ela gosta muito da escolinha!

Que bom mãe,  
a gente faz de tudo  
para que ela fique cada  
vez melhor, ensinar e cuidar  
são as nossas  
prioridades.

01

Fonte: Elaborada pela autora (2016)

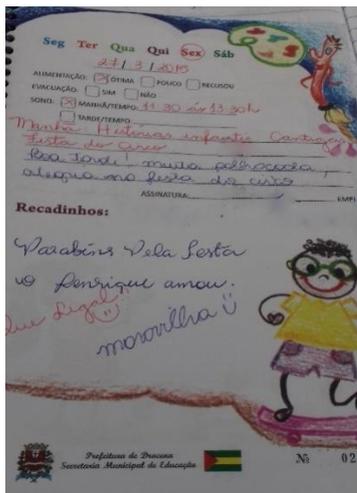
A professora<sup>13</sup> relata que “a criança acordou bem, fez atividades, brincou e passou bem”; a mãe dá a devolutiva: “Ótimo, ela gosta muito da escolinha! A professora retorna o registro, acrescentando: “Que bom mãe, a gente faz de tudo para que ela fique bem e cada vez melhor, ensinar e educar são nossas prioridades”.

Nesse relato, está expresso o que houve com a criança, no período da tarde; observamos que nos dias anteriores, as professoras relataram na agenda que a criança teve febre e não participou das atividades. Esse tipo de anotação foi algo muito comum, nas agendas visualizadas. Diagnosticar e acompanhar como a criança está emocionalmente e em aspectos relativos a saúde também é uma forma de acompanhar e avaliar, tendo em vista que a avaliação deve ser global e realizada em todos em todas as áreas. Com efeito, se a criança está doente, é preciso compreender que não será capaz de participar ativamente nas atividades.

Evidenciamos que muitos pais dão as devolutivas na agenda. No caso a seguir (no começo do ano), a professora descreve que, no período da manhã, as crianças ouviram histórias infantis, cantaram e à tarde houve a festa do Circo, com muita alegria e “palhaçada”. Por sua vez, a mãe relata que o filho adorou a festa.

<sup>13</sup> A assinatura da professora foi apagada da “Agenda da criança”, para preservar sua identidade.

Figura 2 - Agenda diária 2



Fonte: Elaborada pela autora (2016)

Quando a mãe ou responsável dão uma devolutiva, as professoras avaliam que eles estão acompanhando o que ocorre com a criança. Por conseguinte, acreditamos que a agenda individual da criança também se constitui num instrumento valioso de avaliação, uma vez que aponta dados da criança individualmente que servem para acompanhar seu desenvolvimento e refletir sobre o mesmo. “A avaliação reflexiva requer do professor uma postura de observação, descrição e análise que permita documentar o individual de cada criança dentro da turma.” (GUIMARÃES; OLIVEIRA, 2014, p. 271).

Os portfólios elaborados a partir dos “Projetos” também são fontes de registros usados na instituição. A elaboração de um portfólio demanda tempo e atenção, pois se constitui em um processo minucioso que deve ser construído pela criança e pelo professor, através da organização dos trabalhos que indicam as aprendizagens obtidas. Na opinião de Smole (1996), o portfólio é um objeto fundamental de ensino, da valorização da reflexão e da ação do aluno. “É uma testemunha da ação pedagógica, o registro de como o trabalho ocorreu, a memória de uma mesma proposta desenvolvida em diferentes momentos. [...] a documentação envolve interpretação das dimensões pedagógicas e psicológicas.” (p. 186).

Durante o ano, as professoras fizeram três Projetos Pedagógicos: “Datas Comemorativas”, “A bonequinha preta no universo do letramento” e “Xô dengue”. Frisamos que os portfólios montados pelas professoras apresentaram diversas formas de registros, como: atividades individuais e em grupos, desenhos, colagens, fotografias e relatos. Mesmo demandando um tempo considerável para a elaboração dos

portfólios, as professoras ainda tiveram o zelo de montar um portfólio para cada criança, individualmente. Após a montagem, as crianças fizeram sua apreciação e o levaram para casa.

Figura 3 -Apreciação do Portfólio



Fonte: Elaborada pela autora (2015)

Para Hoffmann (2004, p. 133), “[...] a organização de um dossiê/portfólio significativo passa pelo entendimento de uma concepção mediadora de avaliação, seu significado não é demonstrativo ou ilustrativo de etapas de aprendizagem, mas elucidativo.” Desse modo, a autora salienta que o portfólio necessita de uma escolha adequada e da clareza de seus propósitos.

De maneira geral, novamente destacamos que os registros são instrumentos avaliativos, quando estão voltados para a reflexão; para se realizar uma boa avaliação, há de haver uma boa e contínua reflexão. Refletir, para Luckesi (2005), é compreender o seu próprio pensamento: ao refletir de modo crítico sobre sua prática, o professor aprimora seu modo de agir, seu saber-fazer, e internaliza novos instrumentos de ação. Refletir envolve e exige

[...] um pensar epistêmico, ou seja, sujeitos que desenvolvam capacidades básicas em instrumentação conceitual que lhes permitam, mais do que saber coisas, mais do que receber uma informação, colocar-se frente à realidade, apropriar-se do momento histórico de modo a pensar historicamente essa realidade e reagir a ela. (LIBÂNEO, 2004, p. 141).

De acordo com Barbosa (2009), o grande desafio, na documentação dos professores, é dar visibilidade aos registros diários de reflexão sobre suas práticas pedagógicas, advindas do atendimento individual, da busca por identificar e traduzir os sinais das crianças para organizar o cotidiano. Enfatizamos a necessidade de um processo de avaliação permanente de observação, registro e reflexão acerca da ação e do pensamento das crianças, de suas diferenças culturais e de desenvolvimento,

embasador do repensar do educador sobre o seu fazer pedagógico (HOFFMANN, 2000, p. 20).

Concluimos que os registros utilizados pelas professoras se constituem em valiosos instrumentos avaliativos e, para que esses registros possam estar ainda mais fundamentados e contribuir com a avaliação, faz-se necessário haver um tempo específico para sua elaboração e reflexão, apoiadas em estudos permanentes no que concerne à finalidade da Educação Infantil.

### 5.5 A avaliação no cotidiano da Educação Infantil

Essa categoria é formada por três perguntas do questionário e pela análise da observação estruturada feita na instituição, relatos dos professores e dados sobre a rotina do agrupamento do maternal.

A fim de entendermos qual a função de cada profissional na instituição, ou seja, como eles próprios se constituem, perguntamos:

*Qual é a sua função como coordenadora/professora de crianças pequenas?*  
Exemplifique.

A coordenadora respondeu:

*Na nossa instituição não tem diretor, então faço a função de direção e coordenação pedagógica. Na parte administrativa tenho que zelar pelo funcionamento da EMEI, fazer matrículas, planilha de compras, planilha de pagamento, orientar funcionários, organizar horários e tantas outras funções. Na parte pedagógica busco acompanhar as crianças e professores, orientar os professores, ajudar no que for preciso, montar calendários de eventos e reunião, acolher crianças e famílias, realizo as reuniões com os pais, HTPC com as professoras e etc. (PA.)*

O trabalho do coordenador é considerado complexo e essencial. Conforme Garrido (2000), é função do coordenador buscar compreender a realidade escolar e seus desafios, buscando alternativas adequadas e satisfatórias para todos os envolvidos na escola. Trata-se de uma tarefa difícil, porque as ações não devem ser isoladas e não há formulas prontas.

Para a autora, ao subsidiar e organizar a reflexão dos professores sobre as dificuldades que encontram para desenvolver seu trabalho de consciência sobre suas ações e ao estimular o processo de tomada de decisão, visando à proposição de alternativas para superar os problemas de maneira reflexiva, o “[...] coordenador está propiciando condições para o desenvolvimento profissional dos participantes, tornando-os autores de suas próprias práticas.” (GARRIDO, 2000, p. 9).

Em consonância com essa afirmação, Franco (2008) assinala que coordenar não é uma tarefa fácil, mas muito complexa, porque envolve clareza de posicionamentos “[...] políticos, pedagógicos, pessoais e administrativos. Como toda ação pedagógica, esta é uma ação política, ética e comprometida, que somente pode frutificar em um ambiente coletivamente engajado com os pressupostos pedagógicos assumidos.” (p. 128). Convém ressaltar que a coordenação da Educação Infantil abrange características próprias totalmente diferenciadas das de outros níveis de ensino.

Fazendo a mesma pergunta para as professoras, percebemos que elas consideram que a função da docência se constitui em ensinar, cuidar, educar, favorecer a aprendizagem, desenvolver a autonomia, tirar dúvidas etc.

Elucidamos que os termos *cuidar* e *educar* apareceram em todas as respostas.

*Minha função é cuidar, ensinar, educar, acompanhar, brincar, favorecer a aprendizagem e etc. Trabalhar com essa faixa etária exige muita dedicação, atenção e cuidados. (PB, grifo nosso).*

*Minha função é cuidar e educar as crianças, cuidar da higiene e do bem-estar, auxiliar as crianças no dia a dia sendo mediadora da aprendizagem, tirar dúvidas e etc. Ajudo a criança desenvolver sua autonomia e reflito sobre minha prática tentando melhorá-la. Procuro pesquisar bastante coisas e estudar para trazer novidades e atividades que estimulem as crianças. Faço tudo com muito amor e carinho. (PD, grifo nosso).*

*As funções do professor com crianças pequenas são múltiplas. O professor educa, cuida, brinca, ensina. É preciso estar atento ao desenvolvimento físico, motor e psicológico da criança. (PC, grifo nosso).*

*Minha função como professora da Educação Infantil é cuidar e ensinar ao mesmo tempo. Também faz parte da minha função oferecer brincadeiras, acredito que é de suma importância a criança brincar, ela aprende melhor quando brinca. Essa faixa etária requer muito cuidado e dedicação do professor, somos educadoras, mães, tias, tudo ao mesmo tempo, pois são muito pequenos. Precisamos escutar também diariamente as crianças. (PE, grifo nosso).*

Conforme os apontamentos das professoras, o cuidar/educar possui função indissociável, na Educação Infantil, tendo em vista os direitos e as necessidades próprios das crianças, quanto à alimentação, à saúde, à higiene, à proteção e ao acesso ao conhecimento sistematizado. Cuidar e educar implicam que as crianças sejam auxiliadas nas atividades que não puderem realizar sozinhas, sejam atendidas em suas necessidades básicas físicas e psicológicas e tenham atenção especial, por parte do adulto, em momentos peculiares de sua vida (BRASIL, 2006).

Para se atingir os objetivos dos cuidados com a preservação da vida e com o desenvolvimento das capacidades humanas, é preciso que os procedimentos e as atitudes realizadas pelos professores “[...] estejam baseadas em conhecimentos específicos sobre desenvolvimento biológico, emocional, e intelectual das crianças, levando em conta diferentes realidades socioculturais.” (BRASIL, 1998, p. 25).

Desse modo, nós nos reportamos novamente à necessidade de o profissional ter uma sólida formação inicial e contínua, para subsidiar seu trabalho. Na fala da professora D, é elucidado que a mesma realiza pesquisa e estuda. “Procuro pesquisar bastante coisas e estudar para trazer novidades e atividades que estimulem as crianças”. Acreditamos, nesse enfoque, que é função de todo professor pesquisar e se aprofundar para melhorar a prática, entender o que ocorre em fases específicas da criança, proporcionando atividades desafiadoras e estimulantes.

Os docentes das instituições de Educação Infantil possuem funções diversas, como participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino, planejar o seu cotidiano e acompanhar o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças de forma sistemática e contínua, o que lhes confere a autoria do seu trabalho pedagógico (NUNES; CORSINO; DIDONET, 2011).

Destacamos que as professoras, ao explanarem sobre suas funções, não citaram claramente que “realizar a avaliação” é um de seus atributos, no entanto, todas as ações e funções elucidadas por elas estão diretamente relacionadas com o processo avaliativo na Educação Infantil. A “avaliação” na Educação Infantil ainda é vista como algo novo e, muitas vezes, há um receio por parte dos professores em afirmar que estão avaliando. Nessa ótica, Hoffmann (2014a, 2014b) explica que existem muitos equívocos em torno da avaliação e uso de suas terminologias, as pessoas possuem o conceito que avaliar significa dar nota, medir, testar, de forma que a escola alcança um significado diferente do sentido que a avaliação deve ter. Percebemos que esses conceitos errôneos

atrapalham, distanciam o professor da Educação Infantil de assumir o verdadeiro caráter avaliativo que é voltado para o acompanhamento do desenvolvimento da criança.

Para entender como os pais são informados sobre os resultados provenientes do processo avaliativo, perguntamos:

*Os pais ou responsáveis pelas crianças são informados sobre a Avaliação na Educação Infantil? Por qual maneira os responsáveis são informados?*

De acordo com as respostas das professoras, os pais são informados através do contato diário, agenda individual e reuniões.

*Sim, os pais são informados através das reuniões que realizamos bimestralmente. Conversamos sobre o desempenho, comportamento e outros. Eles fazem perguntas buscando saber sobre o desenvolvimento de seu filho. (PB).*

*Procuramos informar os pais nas reuniões, utilizamos a agenda diária que contém informações, conversamos quando precisa na hora da entrada da criança. Quando se faz necessário agendamos um dia para conversarmos. (PC).*

*Os pais são informados sobre o desenvolvimento da criança através das reuniões, da agenda diária e no dia a dia. (PD).*

*Os responsáveis são informados através das reuniões onde conversamos e entregamos as atividades realizadas. (PE).*

Consideramos muito importante a participação ativa dos pais, no cotidiano da instituição. As famílias precisam conhecer o trabalho da instituição junto às crianças e os processos de desenvolvimento, pois eles se configuram como resultados da avaliação. Essa relação deve ser de parceria, de trocas, de corresponsabilidade no cuidar e educar das crianças, para que haja coerência nas ações entre eles e, dessa maneira, a criança seja beneficiada (BRASIL, 2013).

As professoras destacaram que reunião de pais da instituição é considerada um momento muito importante para os familiares e para elas. Primeiramente, as professoras, juntamente com a coordenadora, planejam e discutem o que vão falar, quais materiais serão expostos e como será conduzida a reunião. As reuniões são realizadas à noite, para que a família possa participar.

A coordenadora inicia a reunião explicando fatos sobre a instituição, de forma geral, em seguida, os pais/responsáveis vão para a sala de aula, onde as professoras

conversam com eles explicando como as atividades são desenvolvidas, fazem combinados com a família, mostram as atividades, falam sobre o desenvolvimento da turma e outros. De acordo com as professoras, os pais se apresentam cheios de expectativas e fazem bastante perguntas sobre a criança.

As professoras afirmaram que a agenda diária da criança também se constitui em um instrumento de relação com as famílias, todavia, não discorreremos sobre a mesma, pois já abordamos sua função, anteriormente.

De acordo com o RCNEI (1998), as trocas recíprocas e o suporte mútuo devem ser a tônica do relacionamento. Os profissionais da instituição devem partilhar, com os pais, conhecimentos sobre desenvolvimento infantil e informações relevantes sobre as crianças, utilizando uma sistemática de comunicações regulares tanto para os pais como para os professores. Em suma, é preciso acolher as famílias, para que se sintam parte importante e integrante do processo de aprendizagem.

A fim de entendermos o que acontece, quando uma criança apresenta dificuldade em realizar alguma atividade proposta, perguntamos para as docentes:

*Quando uma criança apresenta dificuldade em alguma atividade, brincadeira, situação e outros, como você intervém?*

As professoras D e E, ao responderam sobre suas intervenções, destacaram que propõem atividades lúdicas/brincadeiras para que a criança aprenda melhor.

*Após diagnosticar alguma dificuldade na criança, eu tento conversar com ela para entender o que está acontecendo. Proponho novas atividades ou brincadeiras para ver se não é algo isolado e se o resultado foi favorável. Caso a dificuldade seja contínua e eu precise de mais ajuda, comunico a direção para conversarmos com a família. (PD, grifo nosso).*

*Eu tento criar oportunidades para ela pensar e se manifestar. Procuro interagir com ela propondo atividades lúdicas, pois ao meu ver as crianças aprendem melhor quando aprende brincando. Procuro não dar atividades na qual as crianças fiquem muito tempo sentadas e etc. Depende muito da situação. (PE, grifo nosso).*

A brincadeira é extremamente importante e fundamental para o desenvolvimento da criança. Assinala Corsino (2008, p. 21):

[...] para se desenvolver plenamente e participar ativamente do mundo em que vive, a criança precisa brincar. Nas brincadeiras as crianças podem desenvolver algumas capacidades importantes, tais como a atenção, autonomia, a imitação, a memória, a imaginação e

outros. Amadurecem também algumas capacidades de socialização, por meio da interação e da utilização e experimentação de regras e papéis sociais. (BRASIL, 1998).

Para Maluf (2003, p. 17), a brincadeira se baseia em “[...] comunicação e expressão, associando pensamento e ação; um ato instintivo voluntário; uma atividade exploratória; ajuda às crianças no seu desenvolvimento físico, mental, emocional e social; [...] e não um mero passatempo.”

Através do ato de brincar, a criança, sem a intencionalidade, estimula uma série de aspectos que contribuem tanto para o desenvolvimento individual do ser quanto para o social. A brincadeira desenvolve os aspectos físicos e sensoriais, além de auxiliar a criança a desenvolver os aspectos referentes à percepção, habilidades motoras, força e outros.

Diante do exposto, a ludicidade auxilia o professor no desenvolvimento das atividades, ajudando-o a compreender as reações das crianças, ainda que as mesmas não percebam que há um objetivo implícito. Convém lembrar que cada criança tem a sua história, e a sua percepção de um objeto ou participação de uma brincadeira serão significativas para ela, a partir dos próprios esquemas de pensamento já construídos (HOFFMANN, 2000).

A professora B destaca que, diante da dificuldade, procura intervir, porém, se a dificuldade for algo rotineiro, ela busca ajuda da família e da coordenação para encontrarem soluções.

*Quando uma criança apresenta alguma dificuldade durante as atividades, eu procuro ajudar, mas se esse fato permanecer por muitas vezes, eu comunico a família e a coordenação. Quando percebo que não houve avanço e que a dificuldade é muito grande também converso com a família para que peça ajuda a outro profissional. (PB).*

Em seus relatos, a docente explicou que, no primeiro semestre, um aluno apresentou muita dificuldade para falar, andava mais lentamente que os outros e demorava para fazer atividades propostas. Em face dessa situação, ela e a coordenadora, após observarem o ocorrido e propor algumas atividades diferenciadas, passaram a situação para os pais e pediram para que os mesmos levassem seu filho a um profissional da área médica. Segundo a professora, os pais tiveram dificuldades em aceitar o que estava ocorrendo.

Depois de algum tempo, a criança mudou de escola e a mãe avisou que a outra escola relatou o mesmo problema. A professora conclui que acha importante avisar a família, quando percebe algo “diferente” na criança, mesmo que muitas vezes a família não goste ou compreenda. De acordo com a professora: “Algumas vezes com a nossa ajuda, é possível ajudar a criança em suas dificuldades, mas tem momentos que foge das nossas possibilidades.”

Em consonância com o exposto, Bassedas, Huguet e Solé (1999) concordam que “[...] nos casos em que existem dificuldades mais graves ou necessidades educativas especiais, essa avaliação exige uma tarefa compartilhada e coordenada entre diferentes profissionais.” (p. 178). Hoffmann (2015 p. 15), em seus apontamentos, faz um alerta importante, destacando “[...] que o processo avaliativo está fundamentado em sentimentos e percepções dos avaliadores, uma vez que se interpreta o que observa das crianças.” Para ela, temos que ter um olhar sensível e reflexivo sobre a criança, para que a avaliação não se configure em julgamento, por isso é preciso estar atento às reações das crianças.

Nesse mesmo sentido, a professora C explica que tenta saber o que está acontecendo para realizar a intervenção, entretanto, ela também aponta a possibilidade de a atividade proposta não estar adequada.

*Minha intervenção diante das dificuldades é feita procurando descobrir o que está acontecendo, se criança não está bem naquele dia, se a atividade não está adequada e outros. Procuo proporcionar algo novo para ver a reação da criança e se a dificuldade se repete. (PC, grifo nosso).*

Ao oferecermos uma atividade para a criança, precisamos previamente planejar e pensar sobre a mesma. A organização e o planejamento das atividades diárias proporcionam ao professor a reflexão de suas ações e metodologias, analisando os resultados de seu projeto (HOFFMANN, 2000). Porém, mesmo planejando, a criança pode não se sentir motivada a realizar o que foi proposto ou apresentar alguma dificuldade. Essa situação pode ocorrer por diversos motivos, e cabe ao professor tentar criar estratégias para que a aprendizagem ocorra.

Ao reconhecer que a atividade pode não estar adequada, o docente se apropria da reflexão da práxis elucidada por Paulo Freire (1995). Para o autor, a educação é um ato de amor, um ato de coragem, de sorte que o educador precisa ser crítico sobre o seu papel.

Quando o professor percebe que algo diferente ocorre com a criança, seja em sentido positivo, seja negativo, ele está dispondo de uma avaliação inicial diagnóstica que o fará refletir sobre a tomada de decisão e em possibilidades de intervenção, o que resultará em uma avaliação formativa. A avaliação formativa é o tipo de avaliação “[...] que possui mais sentido e importância na questão educativa, [...], pois permite modificar a intervenção a partir das observações que se obtém nas próprias atividades.” (BASSEDAS; HUGUET; SOLÉ, 1999, p. 176).

### **5.5.1 Percepções sobre o processo avaliativo no cotidiano**

Com a finalidade de acompanharmos como se dão as práticas avaliativas na instituição, estabelecendo um contato pessoal e estreito com os sujeitos da pesquisa, realizamos uma observação estruturada. Os sujeitos foram quatro professoras do Maternal<sup>14</sup> (crianças de 3 anos e meio). Duas professoras trabalham no período vespertino e duas no matutino, e cada turma possui 14 crianças.

A observação estruturada é um tipo de observação planejada, almejando atender critérios preestabelecidos. A observação utiliza os sentidos na obtenção de determinados aspectos da realidade, é realizada em condições controladas para responder propósitos preestabelecidos. Dessa forma, “[...] o observador sabe o que procura e o que carece de importância em determinada situação, deve ser objetivo, reconhecer possíveis erros e eliminar sua influência sobre o que vê ou recolhe”. (MARCONI; LAKATOS, 1999, p. 90).

Para realizar a observação, elaboramos um roteiro com alguns aspectos importantes da rotina diária a serem considerados, como relação das professoras com as crianças; interação e afetividade das crianças com as professoras e com seus pares; acompanhamento das professoras nas atividades diárias; valorização do trabalho da criança; tomada de decisões das professoras; direito de se expressar das crianças (as crianças são ouvidas?) e contato das professoras com as famílias. Convém ressaltar que os aspectos elucidados foram observados dentro de todo contexto e não isoladamente.

---

<sup>14</sup> A turma do maternal é formada por um grupo de crianças cuja faixa etária é de 3 anos e meio. Algumas crianças já fizeram 4 anos. No ano seguinte, as crianças irão para a pré-escola.

A observação aconteceu nos meses de outubro a dezembro. A frequência foi de 5 dias por semana, em período integral na primeira semana. Depois, fizemos a observação em dois dias da semana, em semanas alternadas. Já no último mês, a frequência ocorreu uma vez por semana, em períodos alternados.

A instituição possui uma rotina elaborada pela coordenadora para que haja um melhor aproveitamento dos espaços e um planejamento das atividades a serem elaboradas durante a semana. Ter uma rotina estabelecida auxilia o trabalho do professor e garante um atendimento de qualidade e tranquilidade para as crianças.

De acordo com Barbosa (2006), a rotina é compreendida como uma categoria pedagógica “[...] que opera como uma estrutura básica organizadora da vida cotidiana diária em certo tipo de espaço social, creches ou pré-escola. Devem fazer parte da rotina todas as atividades recorrentes [...] na vida cotidiana coletiva, mas nem por isso precisam ser repetitivas.” (BARBOSA, 2006, p. 201).

A rotina, na Educação Infantil, possui relevância por apresentar uma regularidade na organização do tempo tão necessária às diferentes idades. As atividades que se repetem regularmente passam a atuar como reguladores do tempo para as crianças, permitindo que elas se organizem no espaço e no tempo por meio de referências que se tornam estáveis. Ao criar algumas referências na instituição, a criança é capaz de antecipar atividades que ocorrerão, tendo a possibilidade de organizar seu tempo, sentindo-se mais confiante (BRASIL, 2013).

Explicitamos como ocorre a rotina, de forma geral, para depois elucidarmos alguns de seus aspectos significativos, atinentes ao objeto de estudo.

A chegada das crianças ocorre entre as 7 e 8 h da manhã. As crianças são recepcionadas pela coordenadora e por outra professora que está no pátio. As mães ou responsáveis entram com as crianças e conversam com a professora (da turma), quando têm algo específico para falar. Na sala está a professora da turma esperando por eles com pecinhas de encaixe. Na maioria dos dias observados, as crianças brincavam no tapete da sala de aula, todavia, em alguns dias, também brincavam nesse primeiro momento na mesa com outros tipos de peças.

O café da manhã<sup>15</sup> é servido mais ou menos às 7h30, e a criança escolhe se irá tomá-lo ou se apenas acompanhará o grupo. Após o café, a outra turma do maternal

---

<sup>15</sup> Muitas crianças tomam o café da manhã em casa, antes de ir para a EMEI.

fica geralmente localizada em outro espaço próximo ao pátio. Após brincarem com as pecinhas, a professora inicia a roda de conversa.

Essa rotina se repete diariamente, e as crianças aparentemente já estão bem acostumadas. A professora da outra turma segue a mesma rotina: entrada/acolhimento e roda de conversa. Apesar de as duas professoras dividirem a sala, elas não estão juntas todos os dias na roda de conversa.

Na roda de conversa, a professora explica sobre as atividades que irão desenvolver, canta, conversa com as crianças e depois as leva para o banheiro, para higienização. Depois, as crianças retornam para a sala, onde fazem as atividades propostas pela professora. Geralmente, a professora propõe duas atividades previamente planejadas e, em seguida, as crianças vão para o almoço. O almoço é servido geralmente às 10h e 30min. Após a refeição, as crianças escovam os dentes e seguem para a sala de repouso<sup>16</sup>.

No repouso, as crianças dormem e acordam por volta das 13 h. Algumas crianças que ficam na instituição apenas no período matutino retornam para a casa, nesse momento. No período das 12 às 13h, as crianças ficam com duas professoras em cada turma, pois as professoras da tarde iniciam suas atividades ao meio dia. Enquanto as crianças dormem, as duas professoras da manhã preenchem a agenda diária de todas as crianças e passam o desenrolar do dia para as professoras da tarde.

Após despertar, as crianças vão para o café da tarde, que é servido no pátio, em torno da 13h30. Depois, retornam para a sala de aula ou para algum lugar específico previsto na rotina, a fim de executar suas atividades. Os espaços utilizados pelas professoras são: sala de aula, solário, pátio<sup>17</sup>, parque, tanque de areia e sala de televisão. Às 16 h, inicia-se a servir o jantar e, após esse horário, as crianças retornam para a sala de aula ou para o parque. Nesse momento, algumas crianças que usam transporte particular vão embora e também começam a chegar alguns responsáveis para buscá-las. Às 17h e 30 min, a maioria das crianças já foi embora.

De acordo com o PPP da instituição, a rotina é flexível, podendo haver modificação; todas as atividades da rotina diária são realizadas através dos eixos norteadores do RCNEI (1998): linguagem oral escrita, artes, natureza e sociedade, música, movimento e matemática.

---

<sup>16</sup> A sala de repouso é a mesma sala na qual ocorrem as atividades diárias.

<sup>17</sup> O pátio é bem amplo, de forma que as professoras utilizam esse espaço para a realização de diversas atividades, como faz de conta, atividades recreativas, motoras etc.

Consideramos imprescindível que haja essa flexibilidade. O fato de a rotina buscar regularidade no dia a dia com as crianças não implica uma organização rígida e inflexível do tempo e não significa que as atividades sejam feitas do mesmo modo, todos os dias. Por isso, é de suma importância o planejamento, demandando que o professor esteja atento à dinâmica do seu grupo de crianças e às suas características coletivas e individuais (BRASIL, 2013).

### **5.5.2 Acolhida da criança e roda de conversa: um momento de interação**

Observamos que a entrada da criança de manhã é um momento tranquilo. As crianças chegam muito cedo à EMEI; algumas chegam quietas, sonolentas, outras chegam conversando e cantando. Em um dia específico, nota-se que a professora percebeu haver duas crianças que estavam muito “quietas” e cujo comportamento em geral não é esse. Ela pergunta a essas duas crianças se a mesmas estavam com sono e elas confirmam que sim. A professora pergunta se elas querem se deitar um pouquinho, as crianças respondem que não querem e logo despertam e se envolvem na brincadeira.

A professora relatou que, na maioria das vezes em que elas ficam assim, é porque provavelmente dormiram tarde e estão com sono. Observamos também que, na hora da entrada, um menino começou a chorar, porque queria ir embora com sua avó materna. Nesse momento, a professora pediu para que a avó fosse tranquila para sua casa, pois a criança ficaria bem; a outra professora deduziu que, como era segunda-feira, o fato de ele chorar era normal, porque passara o final de semana em casa. A avó decide ir embora, afirmando que achava que a criança estava ficando gripada e que, se precisasse, viria buscá-la mais cedo. Nesse momento, as demais crianças chamam o menino para brincar e, depois de pouco tempo, ele fica bem. Não presenciei nenhum fator diferente dessas situações, nos demais dias.

Os pais/responsáveis possuem livre acesso para adentrarem a sala e deixarem seus filhos. A maioria deles deixa a criança e já vai embora, outros permanecem por algum tempo, ora conversando com a professora, ora com a criança. Algumas crianças, ao chegarem, abraçam as professoras, outras apenas falam “bom dia” e se sentam para brincar com os materiais propostos.

Conforme elucidado, as professoras usam a acolhida como um momento de interação entre a escola e aluno. É um momento no qual é muito comum os pais e crianças ficarem inseguros, de sorte que a escola deve garantir que o momento da

entrada seja acolhedor e prazeroso. É através da qualidade do acolhimento oferecido à criança que será garantida a qualidade de sua adaptação. Segundo Ortiz (2000), as crianças apresentam muita ansiedade na separação da família, assim, a escola tem um papel fundamental ao estabelecer o corte na relação mãe-filho, e isso pode ser bastante positivo para ambos: a escola e o professor são o porto seguro da criança, devendo garantir o tempo todo (através de sua atenção e de atividades adequadas) que elas não serão esquecidas.

Nesse mesmo contexto, Bassedas, Huguet e Solé (1999) explicam a necessidade de compreender que a separação da família ou das pessoas que cuidam da criança “[...] pode ser dolorosa, porque é gerada uma angústia sobre sua própria segurança. Perder de vista as pessoas que estão em seu ponto de referência [...] cria um sentimento de medo e mal-estar e necessitam de ajuda para superá-lo.” (p. 155). Por isso, é importante haver acomodações e variações na entrada da criança.

Caracterizamos como positivo os pais poderem entrar na instituição e levar a criança até a sala de aula. Esse momento, além da escola oportunizar o contato direto e diário da família com as professoras, também traz a possibilidade de a mesma observar o ambiente, as outras crianças que estão no pátio, as atividades realizadas pelas crianças que estão expostas no mural etc.

A família possui grande influência na aprendizagem da criança. Assinalam Ferreira e Garms (2009, p. 549):

Uma vez destacada a importância da família, vale analisar a sua ação socializadora e sua relação com a educação, visto que é consenso entre os pesquisadores o papel que os pais desempenham como primeiros educadores de seus filhos, sendo pares indispensáveis no processo de educação da criança. De acordo com os autores, a família deve ter a clareza da sua importância da educação infantil como instância socializadora parceira e não rival dos pais.

Dessa maneira, a escola precisa esclarecer a família sobre a sua função e sobre a necessidade da interação. Essa interação entre família e escola é prevista na LDBEN 9394/96, mais precisamente, em seu art. 12, no qual assegura que os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola.

Após a acolhida, as crianças, juntamente com as professoras, seguem para tomar café e retornam para a sala, onde ocorre a roda de conversa e, posteriormente, outras atividades.

Na maioria das vezes, as rodas de conversa aconteceram na própria sala de aula onde as crianças ficavam sentadas no tapete em círculo, juntamente com as duas professoras. Por meio das rodas de conversa diárias, pudemos perceber que se trata de um momento muito rico de interação entre crianças e professoras.

Primeiramente, a professora faz a chamada, explica as atividades que vão realizar e (re)lembra as regras da sala. As próprias crianças relatam, juntamente com as professoras, as regras e participam da chamada, mostrando quem está ausente e presente. As professoras aproveitam a chamada para trabalhar alguns conceitos matemáticos relacionados à adição e à subtração, através de indagações (quantos vieram, quantos faltaram, hoje temos mais meninos ou meninas, e se a Lorena chegar, com quantos ficaremos etc.). Geralmente, há, na roda de conversa, o momento de musicalização, na qual a professora canta e trabalha com algumas parlendas.

Ressaltamos que, nas rodas de conversa diárias presenciadas, foram explanados diversos assuntos, contudo, notamos que o assunto “dengue” era o que mais chamava a atenção e alvoraçava as crianças. Todos queriam falar e dar exemplos, para poder combater o mosquito. Da maneira deles, conseguiam explicar sobre os malefícios da doença e sobre a preservação da saúde. O interesse das crianças nesse assunto era tão presente que resultou na elaboração de um Projeto intitulado “Xô dengue”, conforme elucidamos no item 5.5.

Outro assunto no qual as crianças eram movidas a conversar era quando as professoras começavam a explicar sobre a festa de encerramento do ano letivo, quando a apresentação do Maternal seria um musical da “Frozen, uma aventura congelante!”<sup>18</sup>. Elas começavam a explicar o filme, sobre os poderes da personagem principal, cantavam e ficaram eufóricas para iniciar o ensaio. As professoras nos explicaram que o tema da festa seria sobre “Filmes Infantis” e, devido ao fato de a turma inteira estar encantada com as personagens da trama, não haveria como escolher outro filme. Em suma, as crianças sabiam mais detalhes sobre o filme, enredo e música, do que as professoras propriamente.

---

<sup>18</sup> “Frozen, uma aventura congelante!” é um filme de animação musical estadunidense que conta a história de duas irmãs, Ana e Elsa, filhas do rei de um pequeno povoado chamado Arendelle.

De modo geral, na roda de conversa, as crianças falavam e expressavam seus sentimentos. As professoras conduziam primeiramente o assunto e concomitantemente as crianças iam se posicionando. Em alguns momentos, as professoras precisavam estimular algumas crianças mais “caladas” a se expressarem, já as mais “falantes” eram conduzidas a esperar o coleguinha falar.

De acordo com De Vries e Zan (1998), o momento da roda de conversa tem dois principais tipos de objetivos: os sociomoraís e os cognitivos. Dos objetivos sociomoraís, o principal é um incentivo ao autogoverno, quando o grupo vai sendo trabalhado para que as crianças adquiram individualmente uma autonomia, começam a aprender que todos terão sua vez de participar das discussões e conversas, ajudando a decidir o que ocorre na sala. Pode ser interpretado como um contato com a democracia. Já os objetivos cognitivos estão associados ao desenvolvimento geral do raciocínio e inteligência, através de uma variedade de conteúdos.

Dessa forma, elucidamos que a roda de conversa apresenta proposições da concepção construtivista, uma vez que o conhecimento é visto como produto da ação e reflexão do aprendiz, pois, diante de um novo desafio a criança se esforça para reorganizar suas ideias, apoiando-se naquilo que já conhece.

A roda de conversa é uma prática social que deve ser realizada cotidianamente, na Educação infantil, para que as crianças tenham o direito de se expressar e, acima de tudo, de ser ouvidas. Não é mais possível nos remetermos às crianças da Idade Média, mencionadas por Ariès (1981), como meros seres biológicos, sem estatuto social nem autonomia. As crianças devem ser reconhecidas como crianças concretas, as quais possuem relações sociais e são reprodutoras de sua história: é preciso pensar na criança como sujeito histórico. (KUHLMANN JÚNIOR, 2015).

Ao ouvir a criança e entender seus sentimentos, necessidades e vontade, as professoras passam a conhecê-la melhor, tendo em mãos subsídios que lhes servirão (juntamente com outros instrumentos) para realizar a avaliação processual. Para tanto, é preciso novamente uma observação investigativa e reflexiva.

### **5.5.3 Atividades desenvolvidas com as crianças**

As professoras trabalham com diversos tipos de atividades, algumas permanentes, outras sequenciadas e outras referentes aos Projetos didáticos. Dentro da

rotina diária, essas atividades são realizadas por intermédio da exploração de vários espaços, sejam coletivas, sejam individuais.

As atividades coletivas são aquelas relacionadas com o grupo todo, como roda de conversa, cantar, dramatizações, pintar em conjunto em um papel grande, enquanto as atividades individuais são basicamente às atividades de trabalho com material de elaboração plástica (barro, massinha, pintura) e com papel e lápis. Essas atividades podem feitas com todas as crianças, mas cada uma tem sua produção própria (BASSEDAS; HUGUET; SOLÉ, 1999).

Através da sequência da observação, vimos que as atividades propostas às crianças eram bem diversificadas, contendo brincadeiras, jogos, músicas, passeios, confecção de cartazes, colagem, pinturas, contato com a escrita e outros. Cabe evidenciar que pudemos acompanhar as atividades provenientes do projeto “Xô dengue” e destacamos vários momentos importantes para o desenvolvimento e a aprendizagem. Com efeito, como ponto relevante, o Projeto contou com a participação da família em vários momentos. Essa participação foi proposta para os pais em reunião e, além ter favorecido a interação da família na construção do aprendizado da criança, proporcionou o sentimento de responsabilidade sobre a participação no Projeto.

As professoras pediram para as famílias que fizessem em casa cartazes ou maquetes sobre a dengue; os pais, por sua vez, ficariam livres para elaborar esses materiais, os quais deveriam ser feitos com a ajuda da criança, no final de semana.

Na segunda-feira, as crianças adentram a EMEI com os cartazes e maquetes trazidos pelos pais. Apenas 4 crianças de uma turma e 2 da outra turma não trouxeram, porém, os pais disseram que ainda fariam. As professoras fazem um momento de apreciação dos cartazes e maquetes, ensaiam a leitura e explicam o significado de cada um, juntamente com as crianças. Em seguida, as outras turmas da instituição são convidadas a fazer a apreciação. Frisamos que, no dia posterior, cada criança já sabia falar quem era o dono do cartaz.

Figura 5- Cartazes e maquetes



Fonte: Elaborada pela autora (2015)

Figura 6- Cartazes e portfólios



Fonte: Elaborada pela autora (2015)

A Professora B relatou que gosta muito de trabalhar em parceria com as famílias, porém, a mesma se queixou de que, quando a criança vai para a pré-escola, os pais as informam que tudo é diferente e eles não são convidados a participar das atividades. Sambrano (2006) assinala que a Educação Infantil é considerada o espaço institucional onde “[...] privilegia-se e concretiza-se o estabelecimento de uma inter-relação com a família, justificada pela idade das crianças e ênfase no desenvolvimento integral das mesmas, o que inclui o espaço emocional e afetivo.” (p.149). Acreditamos que essa parceria não pode ser rompida na pré-escola, pois esta também faz parte da Educação Infantil, tendo, por sua vez, a mesma finalidade.

Citaremos também um outro momento muito importante no Projeto, que foi o dia da “passeata da dengue”. Após as crianças aprenderem sobre a dengue com os familiares, professores, agentes de saúde<sup>19</sup> e através de suas experiências, realizaram uma passeata nas ruas próximas à instituição, para informar os moradores sobre o mosquito transmissor da doença e sobre sua prevenção.

Essa atividade foi muito bem elaborada pela equipe da instituição, em parceria com a Secretaria de Saúde. As outras turmas da EMEI também participaram da passeata. À frente da passeata foi colocado um carro de som avisando para as pessoas atenderem as crianças, em seguida as crianças mostravam os cartazes feitos por elas, professoras e famílias. Na volta da passeata, as crianças entregavam os folhetos explicativos para os moradores, cantando a música referente ao projeto. A cada parada, com auxílio das professoras e coordenadora, explicavam os sintomas da doença.

<sup>19</sup> O Agente Comunitário de Saúde é o profissional responsável por atuar na promoção e prevenção na saúde, mapeando e encaminhando as pessoas ao serviço de saúde. Participa com as equipes de saúde e a comunidade da elaboração, programação, avaliação e reprogramação do plano de ação local de saúde.

Figura 7- Passeata pelo bairro



Fonte: Elaborada pela autora (2015)

Figura 8- Passeata pelo bairro 2



Fonte: Elaborada pela autora (2015)

Destacamos que, nessa atividade, as crianças puderam vivenciar de maneira concreta o aprendizado e explicar o que aprenderam com seus pares. Ao voltar para a EMEI, as crianças estavam tão eufóricas que foi preciso fazer uma nova roda de conversa para acalmá-las. Na roda de conversa, todos queriam contar como foi a passeata, na qual a presença dos “agentes de saúde” foi muito significativa, porque as crianças ficaram tão entusiasmadas na roda de conversa que os profissionais resolveram ficar um pouco mais para ouvi-las. Embora não discorramos sobre as outras atividades do Projeto, evidenciamos que as crianças, através da mediação das professoras, desenharam, colaram, pintaram, coletaram materiais com água parada, fizeram atividades recreativas etc.

O ensino como atividade compartilhada é uma atividade conjunta que assegura à criança “[...] ir construindo progressivamente o mundo que a envolve, com seus objetos e pessoas, os seus sistemas de comunicação, as suas pautas e valores e etc., além de ir conhecendo a si mesma.” (BASSEDAS; HUGUET; SOLÉ, 1999, p. 135). Com efeito, nenhum descobrimento é solitário, mas uma construção que o indivíduo realiza mediante a sua atividade mental, a criança desenvolve-se fundamentalmente através da exploração direta e observável sobre os objetos e pessoas.” (BASSEDAS; HUGUET; SOLÉ, 1999).

Em síntese, quando as professoras oferecem atividades desafiadoras, de cujo processo de construção as crianças podem opinar e participar ativamente, consideramos que elas estão realizando um acompanhamento com a intenção de favorecer o máximo possível o desenvolvimento do aprendiz. Hoffmann (2015)

ressalta que a finalidade essencial da avaliação se explicita, justamente, em saber o porquê de acompanhar a criança, refletindo sobre sua necessidade e interesse.

#### **5.5.4 Brincadeiras e socialização**

O ato de brincar na instituição ocorre constantemente, ainda que o mesmo não tenha sido programado pelas professoras. As crianças inventam brincadeiras na entrada, entre uma atividade e outra, na hora do repouso e outros. Na rotina das professoras, há um planejamento destinado aos horários de “faz de conta”, recreação, brincadeira na areia, parque e outros, porém, a todo o momento as crianças estão brincando.

A brincadeira é uma necessidade da criança, é algo pertencente à infância. Através dela, a criança vai se constituindo como sujeito, porque, ao brincar,

[...] a criança experimenta, organiza-se, regula-se, constrói normas para si mesmo e para o outro. Ela cria, a cada nova brincadeira, o mundo que a cerca. O brincar é uma forma de linguagem que a criança usa para compreender e interagir consigo, com o outro, com o mundo. (CRAIDY; KAERCHER, 2001, p. 104).

Quando a criança interage com o grupo, ela, ao mesmo de tempo em que brinca, aprende, observa, imagina e constrói novos significados para a brincadeira. Wajskop (2005, p. 31) enfatiza que a brincadeira “[...] proporciona uma ocasião educativa única para as crianças. [...] Na brincadeira, as crianças podem pensar e experimentar situações novas, ou mesmo do seu cotidiano, isentas das pressões situacionais.”

As crianças necessitam brincar: brincando, elas aprendem a se comunicar e a se inserir em um contexto social. Brougère (2010) assevera que a brincadeira supõe contexto social e cultural, sendo um processo de relações interindividuais, de cultura. Diante do ato de brincar, a criança explora o mundo e suas possibilidades, inserindo-se nele, de maneira espontânea e divertida, desenvolvendo suas capacidades cognitivas, motoras e afetivas.

Percebemos que as crianças gostam muito de brincar de “faz de conta”, principalmente quando as duas turmas do maternal estão juntas. Observando essa atividade, nota-se que é um momento muito interessante para fazer a apreciação da escuta frente ao que as crianças falam, revelam e como agem. As crianças conversam consigo mesmas, com seus brinquedos e com os colegas o tempo todo e, devido a

estarem tão compenetradas na brincadeira, parecem não ouvir ou ver mais nada a sua volta.

Relataremos um episódio acontecido na brincadeira a qual presenciamos. As crianças estavam brincando na parte externa da sala de faz de conta. Os brinquedos estavam posicionados em caixas localizadas no chão, e as crianças faziam suas escolhas e brincavam. As professoras organizaram o ambiente retirando as cadeiras e mesas, com o objetivo de o espaço ficar mais propício para a atividade e explicando que, ao término da brincadeira, todos deveriam ajudar na organização. Havia uma diversidade de brinquedos e materiais, como: carrinhos, bonecas, fogãozinho, roupas, potes e vários outros objetos.

Craidy e Kaercher (2001) ressaltam que se torna muito relevante oferecer vários materiais na hora do faz de conta, oportunizando a manipulação das crianças. O professor pode, juntamente com as crianças, estabelecer uma organização desses materiais. Elucidamos, dessa forma, que planejar e adequar o espaço é muito benéfico para que as crianças possam explorar melhor o ambiente e modificá-lo conforme suas necessidades. “Um pouco de atenção e bom senso é possível transformar significativamente o ambiente da sala de aula, tornando-o mais agradável e estimulante ao pleno desenvolvimento da criança.” (p.97). Em consonância com essa proposição, Kramer (2009b) considera que o ambiente deve favorecer a mobilidade e iniciativa das crianças, promovendo a realização de atividades de forma coletiva e organizada, na qual se possibilitem a exploração e a descoberta.

Algumas crianças brincam em grupos, outras preferem brincar sozinhas. (Essa situação muda, a todo o momento). As crianças conversam e riem, brincam de imitar animais, de soldado, mamãe, nave espacial e outros. As professoras estão sentadas ao lado, observando e respondendo ao chamado das crianças, quando necessário. Em um determinado momento, uma menina (Vitória) pega um brinquedo de outra menina (Amanda) e sai correndo para o canto. A outra criança vai até o local onde está Amanda e toma o brinquedo. Amanda começa a chorar e diz:

*– A Vitória “roubou” meus pratinhos!!!*

*A professora D tenta intervir, dizendo:*

*– Ninguém roubou nada, aqui não tem ladrão, ela só pegou emprestado, não precisa chorar, aqui tem muito brinquedo.*

*– Amanda fala: Mentira, ela veio aqui e tomou de mim, e não é “nada” de pratinho, é “pra” fazer outro negócio, é “pra” fazer de “tamborzinho”.*

*Vitória está com os pratinhos brincando de comidinha.*

*Nesse momento, as outras crianças falam:*

- *É verdade, a Vitória pega todo brinquedo que é dos outros.*
- *Ela gosta de muito brinquedinho e panelinha.*
- A professora D fala:*
- *Então, vocês poderiam brincar juntas, aí não tem briga.*
- A professora C pega mais pratinhos e dá para Vitória brincar, dizendo:*
- *Aqui tem outros, pode usar, não precisa ficar triste, tem que pedir, mas não pode tomar da amiga.*

Depois disso, em poucos momentos, as duas crianças já deixaram os pratinhos e foram brincar com as fantasias. As crianças estão brincando e algumas param a brincadeira para assistirem ao ensaio da apresentação da outra turminha (de crianças menores) que está acontecendo ao lado.

Em relação ao episódio exposto, observamos que as crianças brincam com diversos brinquedos, tendo a oportunidade de fazer suas escolhas. O fato de as professoras estarem em volta é muito importante, para que a criança tenha autonomia de brincar, sem lhes ser imposto o que devem fazer. Nesse momento, a professora, além de observar a brincadeira acompanhando e dando segurança às crianças, pode também exercer a função de “catalisadora” e participante ativa, ou seja, “[...] procurando através da observação, descobrir necessidades e desejos implícitos na brincadeira para poder enriquecer o desenrolar da atividade, [...] e atuando como um mediador das relações que se estabelecem e das situações surgidas.” (CRAIDY; KAERCHER, 2001, p. 99).

Percebemos ainda que, em alguns momentos, as crianças entram em conflito e as professoras tentam intervir, para que a situação se resolva. Cabe ressaltar as situações nas quais as crianças se desentendem, as quais não podem ser consideradas como negativas, uma vez que “[...] as crianças se desenvolvem em situações de interação social, nas quais conflitos e negociação de sentimentos, ideias e soluções são elementos indispensáveis.” (RCNEI, 1998, p. 31).

Muitos conflitos ocorrem devido ao fato de as crianças se encontrarem em uma fase onde são egocêntricas, sendo que gradualmente desenvolvem a capacidade de coordenar pontos de vista com outras crianças. Assevera Macedo (2005): “Há um movimento de fora para dentro em um primeiro momento, sendo o adulto responsável por isso. Com o tempo, a própria criança vai autorregulando-se, atuando em favor desse controle por perceber os benefícios que pode tirar.” (p. 31).

Reportamo-nos à necessidade de as professoras, ao avaliarem o desenvolvimento das crianças, nas brincadeiras, atentarem para o período de

desenvolvimento da criança, a fim de entender por que elas apresentam certos comportamentos. Ressalta Piaget (1995, p. 29):

É fácil dar-se conta de que estes jogos simbólicos constituem uma atividade real do pensamento, embora essencialmente egocêntrica, ou melhor, duplamente egocêntrica. Sua função consiste em satisfazer o eu por meio de uma transformação do real em função dos desejos: a criança que brinca de boneca refaz sua própria vida, corrigindo-a à sua maneira, e revive todos os prazeres ou conflitos, resolvendo-os, compensando-os, ou seja, completando a realidade através da ficção.

Em síntese, o faz de conta permite que a criança, de maneira prazerosa e criativa, assuma diversos papéis e aprenda a se relacionar. Segundo Oliveira (2013), a base de toda ação criativa reside em uma inadaptação experimental pelo indivíduo em relação ao meio, onde o mesmo cria necessidades e desejos, exigindo novas respostas. A ação criativa necessita da imaginação, que depende de rica e variada experiência prévia e se desenvolve especialmente por meio da brincadeira simbólica. “A criatividade assim possibilitada daria condições para o indivíduo constituir-se em um ambiente em contínua mudança, em que ocorre constante recriação de sentidos.” (p. 161).

### 5.5.5 Alimentação e aprendizado

Os momentos das refeições na EMEI são realizados no pátio, onde ficam as mesas e os bancos. As crianças saem da sala em grupo, lavam as mãos e seguem para as mesinhas. Observamos que o cardápio é bem variado, com presença de sobremesa, que varia entre gelatina, pudim e frutas.

As professoras indagam o que as crianças querem comer, cada criança escolhe e as professoras as servem. Algumas crianças não querem comer salada, e as professoras as incentivam que precisam comer para ficarem fortes. Destacaremos um episódio:

*Miguel diz:*

*– Eu quero comer cenoura, eu adoro!*

*Várias crianças falam nesse momento:*

*– Eu não!*

*– Eu também não!*

*– Muito menos eu!*

*A professora C diz:*

*– Hum... cenoura é uma delícia, o coelhinho come todo dia.*

*Lucas pergunta:*

*– O coelhinho da Páscoa?*

*E a outra professora responde:*

*– Sim, o coelhinho da Páscoa me contou que come cenoura e ele adora. É um coelhinho comilão... ão... ão... [Faz rimas em tom de brincadeira]*

*As crianças começam a rir, mas mesmo assim a maioria não comeu, porém, Isadora experimenta e gosta.*

*As professoras a todo instante pedem para eles comerem devagar, pois não precisam ter pressa.*

*Nesse momento, as crianças estão comendo e conversando entre si sobre peixes e tubarões e observando as crianças das outras turmas.*

*A professora B fala para Lucas e Henrique:*

*– Olha, Lucas, olha, Henrique, hoje tem carne com batata que vocês adoram!*

*Rafaela deixa toda a comida no prato e diz:*

*– Professora, não quero mais não... Tô com dor na barriga!*

*A professora C diz:*

*– Quer sim, você viu a gelatina, por isso não quer, né!? [expressão de riso]*

*– Rafaela responde:*

*– Eu só estou com dor de barriga “pra” comer a comida, pra gelatina eu não “tô”. A gelatina “é” de sarar!*

*– A professora B diz:*

*– Eu sabia, mas tenta comer mais um pouco, pelo menos mais um pouquinho, pra crescer e ficar forte!*

Mediante o fato relatado, primeiramente, evidenciaremos alguns aspectos positivos. As crianças realizarem a refeição com calma, podendo se comunicar com seus pares, são ouvidas pelas professoras e as professoras as incentivam a ingerir novos alimentos, usando a ludicidade, de forma que a refeição pode ser compreendida como um ambiente de troca e aprendizado. Notamos também que as professoras conhecem os gostos e as preferências das crianças: quando o professor conhece sua turma e as particularidades da criança, o processo avaliativo se torna mais fácil, porque as dificuldades e os avanços se tornam mais perceptíveis.

Outra relação positiva que merece atenção é o fato de as crianças não realizarem filas para se deslocar de um lugar para outro, ou seja, saem em grupo. De acordo com Telma Vinha (2011), as filas devem ser evitadas, pois servem para dificultar o sentimento de pertencimento ao espaço escolar. É preciso deixar as crianças livres para poderem explorar o ambiente por conta própria, permitindo que as mesmas circulem com autonomia. Nesse sentido, o professor deve mediar para que a criança aprenda a andar com tranquilidade, a respeitar o outro, não empurrando etc. E esse aprendizado só ocorre por intermédio da vivência, isto é, da experimentação, favorecendo a autonomia da criança.

Essa autonomia é ressaltada no PPP da instituição como fator importante no processo de aprendizagem, no entanto, destacamos que as crianças, apesar de escolherem o que vão comer, não se servem ainda sozinhas. Consideramos importante, em função de uma proposta construtivista, que a criança possa aprender, através de tentativas, a se servirem sozinhas.

Bondioli e Mantovani (1998) enfatizam que a autonomia para crianças de pouca idade está associada à “[...] capacidade de tomar e conduzir iniciativas próprias para aquilo que diz respeito tanto ao controle do próprio corpo (comer, ir ao banheiro, vestir-se, adormecer), quanto às atividades motoras, cognitivas e lúdicas.” (p. 23). Diante disso, cremos que os professores precisam ser mediadores, romper com práticas centralizadoras, proporcionando condições para que a criança possa se tornar aos poucos, em algumas situações, independentes dos adultos. Castro (1996), referenciando Piaget, afirma que “[...] as crianças se desenvolvem por suas próprias iniciativas e também por meio das experiências que a ela proporcionamos.” (p. 30). A autora destaca que o educador não deve ter um papel impositivo, mas de mediador entre educando e cultura.

Ressaltamos que o jantar e o café são realizados da mesma forma, ou seja, servidos pelas professoras. Conforme o RCNEI (1998), é importante deixar que as crianças se sirvam sozinhas, mesmo que, no início desse aprendizado, elas tenham necessidade de alguma ajuda, porque, posteriormente, poderão ter a sua competência ampliada. Isso pode demandar algumas condições, tais como um tempo maior para as refeições, oferta de pratos, talheres, travessas e jarras adequados para o tamanho e a capacidade motora das crianças, arranjo do espaço que permita mobilidade etc. A organização da instituição deve estar a serviço da ação educativa – e não o contrário.

Sabemos que a alimentação é feita para suprir uma necessidade orgânica de todo indivíduo, porém, na Educação Infantil, a mesma possui um caráter muito mais amplo: é um momento de aprendizado, interação e socialização. Dessa maneira, assim como todas as atividades, deve ser planejada e posteriormente analisada. É importante que os professores percebam que, na hora da refeição, as crianças também estão se desenvolvendo e aprendendo. De acordo com Cappelletti (2001), o ato de avaliar acrescenta na prática do professor a preocupação com o desenvolvimento pessoal, na medida em que as aspirações e necessidades dos alunos passam a ser consideradas. Nesse sentido, torna-se contratual, partilhada, dialógica, democrática, incorporando as parcerias.

Através das observações *in loco*, consideramos que os docentes e coordenação planejam e executam as atividades diversificadas, buscando proporcionar à criança o acesso a “[...] processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças.” (BRASIL, 2010).

Pensamos que a observação e o contato direto com os sujeitos nos revelaram vários momentos diferenciados, nos quais a avaliação ocorreu de maneira diagnóstica e formativa. Convém elucidarmos, ainda, que a observação por si só, mesmo que seja estruturada, não traduz o processo avaliativo e nem a intencionalidade do professor. Para conseguirmos adentrar nas “entrelinhas” e perceber como o professor age, o que pensa sobre a avaliação, suas dificuldades e outros, foram essenciais as respostas do questionário, os relatos informais e o acesso aos documentos. A seguir, externamos nossas considerações finais diante de tudo que o foi abordado e evidenciado.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

*A [avaliação] é o que me possibilita o exercício do aprendizado do olhar. Olhar é como sair de dentro de mim para ver o outro. É partir da hipótese do momento da educação que o outro está para colher dados da realidade, para trazer de volta para dentro de mim e repensar as hipóteses. É uma leitura da realidade para que eu possa me ler.*

Madalena Freire

Mergulhar no universo da instituição da Educação Infantil, a fim de entender alguns questionamentos sobre as práticas avaliativas na Educação Infantil, constituiu um olhar investigativo e minucioso frente a cada situação. Tais questionamentos me acompanharam desde o início da minha carreira profissional e por toda trajetória acadêmica. Lecionei vários anos na Educação Infantil e percebi claramente que a prática avaliativa não era considerada como algo importante, ou seja, era ignorada, o assunto não era explorado e nem, tampouco, discutido.

Ao cursar duas graduações (Letras e Pedagogia), a “avaliação” na Educação Infantil também não foi evidenciada, de modo que os temas abordados se restringiam às práticas avaliativas relacionadas ao Ensino Fundamental. Somente nos cursos de especialização (Educação Especial e Psicopedagogia) a avaliação começou a ganhar um espaço, ainda que pequeno, diante de sua amplitude. Posteriormente, comecei a participar do Grupo de Pesquisa de Formação de Professor para a Educação Infantil – FOPREI – e dos encontros do Fórum Regional Permanente de Educação da Infância – FORPEDI, nos quais pude me certificar de que realmente a avaliação na Educação Infantil, além de ser uma exigência legal, é fundamental para o desenvolvimento da criança que frequenta a Educação Infantil.

Na certeza da relevância de aprimorar meus conhecimentos e buscar respostas para tantas indagações (Como deve ser a avaliação na Educação Infantil? Quais são os instrumentos avaliativos que devem ser utilizados, bem como suas finalidades para a orientação do trabalho educativo? Qual o sentido e importância da avaliação nessa etapa da Educação?), resolvi iniciar esta pesquisa.

Tivemos, como objetivo, 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 verificar e constatar se a finalidade do processo avaliativo, nas práticas desenvolvidas com as crianças, tem em vista seu desenvolvimento e aprendizagem.

Para que o estudo ficasse mais detalhado, buscamos, com os objetivos específicos, verificar quais são os instrumentos avaliativos utilizados pelas professoras, bem como suas finalidades para orientação do trabalho educativo a ser desenvolvido com as crianças e constatar como o processo de avaliação é apresentado às crianças, aos pais e à comunidade escolar.

A metodologia escolhida para a investigação foi a abordagem qualitativa, na qual realizamos um estudo de caso. Buscamos respostas, para atender aos nossos objetivos, nos referenciais teóricos, nos documentos da instituição, nos registros avaliativos, no contato direto com os professores e na observação de suas práticas diárias. Os participantes da pesquisa foram: a coordenadora pedagógica e quatro professoras que atuam nas turmas do Maternal II.

Nesse viés, todo o trabalho realizado na elaboração da fundamentação teórica e na pesquisa *in loco* foi realizado partindo dos objetivos propostos. Assim, na primeira seção deste trabalho, apresentamos algumas concepções de infância, um breve percurso da história da Educação Infantil no Brasil e sua legalidade, e o panorama da Educação Infantil no país, na atualidade. Procuramos retratar a aprendizagem e o desenvolvimento na Educação Infantil, pela abordagem interacionista, e destacar a importância da Proposta Pedagógica e do Currículo. Na segunda seção, explicitamos as concepções epistemológicas da avaliação, evidenciando os diversos conceitos atribuídos a ela, suas modalidades e documentação legal. Por fim, na última seção, destacamos algumas Dissertações de Mestrado e Teses de Doutorado publicadas no Brasil, no período de 2000 a 2015, relacionadas ao tema “Avaliação na Educação Infantil”. Todo esse aporte teórico foi fundamental para discorrermos sobre a avaliação.

Avaliar, na Educação Infantil, se constitui em muitas implicações, visto que se trata de algo novo, sendo primordial que haja reflexões para entender sua finalidade. Essa avaliação não pode mais ser ignorada ou desconhecida, uma vez que está assegurada na LDBEN 9394/96, seção II, art. 31, a qual atesta que a avaliação nessa

etapa ocorrerá mediante o acompanhamento de registro do seu desenvolvimento sem o objetivo de promoção, mesmo para o Ensino Fundamental.

Estranhamente, a legislação “maior”, que rege a “Educação” como um todo, não aponta amplamente como será esse acompanhamento e nem como poderá ser elaborado esse registro. Temos algumas respostas de maneira mais clara e objetiva nas *Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil* (2010), quando aborda a concepção de criança como um sujeito histórico e de direitos, o qual, 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, assim como quando elucida os procedimentos para acompanhamento do trabalho pedagógico e para a avaliação do desenvolvimento das crianças.

A avaliação a ser realizada na Educação Infantil é dotada de particularidades e especificidades, tendo como princípio respeitar essa concepção de criança exposta nas DCNEI (2010), ou seja, é preciso conhecer o avaliado em profundidade e principalmente considerá-lo como o elemento mais importante, no processo de aprendizagem. Não se trata de avaliar a criança propriamente e sim o seu desenvolvimento e aprendizagem através de suas experiências. Não obstante, essas experiências estarão subjacentes, atreladas à concretização de práticas significativas e desafiadoras.

Destacamos que, para realizar práticas avaliativas que valorizem as descobertas das crianças, em totalidade, precisamos dispor de planejamento e procedimentos didáticos que se estendem por um longo tempo, de caráter processual e de reflexão. É necessário haver um acompanhamento no percurso da vida da criança, na qual ocorrem diversas mudanças, com a intenção de favorecer ao máximo seu desenvolvimento.

Nesse sentido, avaliar se configura em “acompanhar”, permanecendo atento a cada criança, tendo em vista suas ações e reações. A avaliação terá sentido pleno, se, nesse acompanhamento, houver um olhar sensível no cotidiano da instituição de Educação Infantil que respeite as diversidades das crianças. Dessa forma, o professor tem um papel fundamental nesse processo de aprendizagem; atuando como mediador, sua prática pedagógica deve ser fundamentada para criar situações desafiadoras ao aluno, em contextos que tenham sentido para as crianças, estimulando o pensamento crítico e valorizando suas capacidades.

Para tanto, é necessário que haja uma formação que elucide a necessidade de contemplar e debater sobre como se dá a avaliação, na primeira etapa da Educação. Considerando a importância da formação inicial, contínua e permanente do profissional da Educação Infantil, buscamos entender como aconteceu a formação dos pesquisados e se os conhecimentos teóricos e práticos adquiridos na formação inicial foram capazes de subsidiar sua prática, no processo de avaliação das crianças.

Percebemos que a formação inicial ofertada nas graduações em Pedagogia não foi suficiente para subsidiar a prática avaliativa com crianças pequenas. A avaliação na e da Educação Infantil ainda é pouco evidenciada nas formações, inclusive, as disciplinas relacionadas à Educação Infantil possuem uma carga horária bem menor quando comparadas às disciplinas do Ensino Fundamental. Nesse contexto, torna-se emergencial que os professores possuam uma formação continuada que atenda às suas necessidades primordiais.

Em relação à formação contínua e permanente, vimos que as profissionais a recebem através do HTPC e de alguns cursos. O horário destinado aos estudos semanais aparentemente se apresenta como um momento valioso de aprendizado e trocas de experiências, no entanto, quanto aos cursos de formação, apesar de serem considerados pela maioria das professoras como positivo, precisam ser estruturados tendo como foco central satisfazer suas reais necessidades. Dentre essas necessidades, sublinhamos a criação de cursos voltados para a avaliação na Educação Infantil.

Destacamos que, para avaliar e oferecer práticas educativas condizentes às reais necessidades das crianças, deve-se inicialmente planejar, porque o planejamento proporciona aos professores momentos significativos para se pensar no objetivos, métodos e ações que irão desenvolver com as crianças, sendo o momento em que vão articular a fundamentação teórica que possuem com o contexto da Educação Infantil.

Nessa proposição, observamos que a EMEI apresenta um Projeto Político-Pedagógico aparentemente bem estruturado e com princípios de uma proposta construtivista, todavia, o mesmo não foi realizado com todos os atores envolvidos no processo, haja vista a circunstância de que a participação das professoras não se efetivou plenamente. Já a Proposta Pedagógica específica da turma do Maternal foi elaborada em conjunto e está centrada na aprendizagem e no bem-estar do aluno, sabendo-se que ele é o sujeito e interage com o meio e com outros indivíduos.

As propostas apresentam a criança como participante do processo e atenuam a flexibilidade das atividades, entretanto, em relação à “avaliação”, nota-se que é

explanada brevemente, sem muito detalhamento. Isso não significa que ela não seja importante, porém, traduz a dificuldade em reconhecer que a avaliação é tão importante quanto as outras etapas do planejamento.

Por meio dos relatos das professoras e coordenadoras, foi possível desvelar que estas consideram que a avaliação possui finalidades importantes e que, para realizar essa avaliação de maneira coerente, faz parte do processo: observar a aprendizagem, conhecer as dificuldades e facilidades da criança, avaliar o comportamento, acompanhar, conhecer, observar se os objetivos propostos foram atingidos, rever as atividades, planejar etc. Pensamos que todos esses apontamentos são importantes e necessários e devem estar interligados, pois não é possível avaliar isoladamente. A avaliação da aprendizagem ocorre constantemente, entretanto, em muitos momentos, é notável que as professoras não percebem que a avaliação está sendo efetivada.

Os instrumentos adotados pelas professoras como registros avaliativos são: caderno de registro diário, diário do professor, portfólios de atividades, registros fotográficos e pequenas filmagens. Destacamos que o registro é primordial para o acompanhamento avaliativo, porque apresenta resultados que serão fontes para a reflexão e para subsidiar a ação educativa. Traz também a possibilidade de o professor fazer uma boa análise de uma situação, de modo que possa analisar e refletir sobre tal fato.

As professoras contemplam a necessidade do registro diário e o fazem, ainda que a instituição não exija, relatam o cotidiano do professor e da criança, de acordo com o tempo que possuem. Assim, evidenciamos que é de suma importância que os registros apresentem igualmente alguns fatos individuais das crianças, para que o profissional possa atentar para algumas particularidades pontuais e refletir sobre as mesmas. Quanto à agenda individual, percebemos que é algo muito benéfico, uma vez que constitui grande elo entre família e escola, contemplando situações que ocorreram com a criança, individualmente.

Os portfólios elaborados na instituição, a partir da finalização dos Projetos Pedagógicos, apresentaram riqueza de detalhes, tendo em vista a produção das crianças e relatando suas vivências. Através da visualização do portfólio, é possível identificar o desenvolvimento das crianças e a diversidade de atividades que lhes foram proporcionadas. Nos apontamentos das professoras, a utilização do portfólio e dos demais registros as ajudaram a efetuar a avaliação e compartilhá-la com a família.

Todo processo avaliativo pode apresentar, em um determinado momento, algumas dificuldades por parte do avaliador: com as professoras não foi diferente, elas apregoaram algumas dificuldades advindas da falta de tempo e dificuldade para elaborar o registro diário, falta de envolvimento de alguns membros da família, quantidade de crianças que dividem a mesma sala, dificuldades em entender o comportamento das crianças etc. Cremos que todas essas dificuldades devem ser refletidas em conjunto, a fim de que se busquem alternativas que darão suporte para amenizar ou resolver os problemas.

Assim como estão presentes as dificuldades, também estão presentes situações que facilitaram a realização da avaliação, conforme as professoras destacaram: a observação contínua, o emprego dos portfólios, as reuniões com os pais, a reflexão e a intervenção.

As famílias das crianças possuem livre acesso à instituição, onde o contato maior com as professoras e coordenadora se faz na hora da entrada e saída e em reuniões. Os pais também são informados sobre o desenvolvimento das crianças, através de suas atividades, agenda e conversas informais.

Sublinhamos que a observação estruturada nos proporcionou um contato direto com os sujeitos, no qual foi possível, de maneira concreta, observar como os mesmos atuam e contextualizar suas práticas manifestadas com os relatos e apontamentos oriundos do questionário.

É fundamental ressaltar que as professoras e coordenadoras mostram grande comprometimento com a prática pedagógica, buscando cotidianamente alternativas para que o trabalho educativo tenha qualidade. Percebemos que há uma interação favorável entre crianças e professores, na qual se revela sentimento de carinho e afetividade. É oportunizado às crianças o direito de se expressar e de serem ouvidas. A instituição respeita as famílias e cria estratégias para que as mesmas possam acompanhar a evolução das crianças. Não presenciamos nenhum tipo de avaliação arbitrária ou coerciva, o que se caracteriza como um avanço no processo avaliativo, uma vez que algumas instituições adotam a avaliação com caráter classificatório e punitivo.

Julgamos que, diante da investigação, conseguimos alcançar nossos objetivos entendendo como as práticas avaliativas ocorrem na instituição pesquisada, quais os instrumentos utilizados e como é apresentada a família. Cabe destacar que procuramos

traduzir toda forma de avaliação; no entanto, como as práticas avaliativas nem sempre são reveladas claramente, não é possível haver uma constatação plenamente objetiva.

Acreditamos que as pesquisas apresentam práticas avaliativas formativas, nas quais a avaliação é realizada de maneira contínua, tendo como objetivo diagnosticar para posteriormente realizar intervenções. Observamos também que buscam efetivar uma avaliação mediadora, promovendo oportunidades de desenvolvimento dos alunos, juntamente com a reflexão crítica da ação pedagógica, considerando a importância do diálogo para a elaboração do conhecimento.

Ressaltamos que, mesmo que a avaliação seja mediadora, ainda é preciso (re)significar alguns conceitos, no que concerne ao comportamento da criança: é importante que o comportamento seja estudado e refletido com os professores, assim como as concepções de infância, aspectos do desenvolvimento, evolução da aprendizagem e outros.

Consideramos que a pesquisa apresenta relevância, para que possamos entender as várias dimensões do ato de avaliar, desmistificando alguns conceitos errôneos sobre a avaliação, no que se refere a medir, classificar e testar. Pretendemos, juntamente com as professoras e coordenadora, realizar uma reflexão sobre a qualidade da avaliação proposta na instituição, bem como buscar elementos essenciais para que o processo avaliativo seja ainda mais estruturado.

Corroboramos a necessidade de que haja mais pesquisas nessa área, para que possamos ampliar o conhecimento e confrontar como ocorre a avaliação da aprendizagem e desenvolvimento, em outras instituições.

## REFERÊNCIAS

- ABRAMOVICZ, A.; WAJSKOP, G. *Educação infantil: creches, atividades para crianças de zero a seis anos*. 2. ed. São Paulo: Moderna, 1999.
- ABRAMOWICZ, M. Um reflexo fiel da Escola. *Nova Escola*, edição 147, nov. 2001.
- ALARCÃO, I. (Org.). *Escola reflexiva e nova racionalidade*. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- ALMEIDA, F. J. Conheça a trindade pedagógica: diretor, coordenador pedagógico e supervisor de ensino. *Nova Escola*, edição 229, jan./fev. 2010.
- ALVAREZ LEITE, L. H. Pedagogia de projetos: intervenção no presente. *Revista Presença Pedagógica*, v.2, n. 8, mar./abr. 1996.
- ALVES, F. T. *O processo de avaliação das crianças no contexto da Educação Infantil*. 2011. 346f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2011.
- ANASTASIOU, L. das G. C.; ALVES, L. P. (Org.). *Processos de Ensino na universidade: pressupostos para as estratégias do trabalho em aula*. Joinville-SC: Editora Univille, 2003.
- ARIÈS, P. *História social da infância e da família*. Tradução de D. Flaksman. Rio de Janeiro: LCT, 1981.
- ARROYO, M. G. Imagens quebradas. *Revista do professor de Educação de Infantil*. Brasília, n.28, p. 3-7, 1995.
- AUGUSTO, S. de O. A experiência de aprender na Educação Infantil. *Novas Diretrizes para a Educação Infantil*. Salto para o futuro, ano XXIII, n. 9, jun. 2013.
- BALESTRA, M. M. M. Piaget: uma importante contribuição para a educação. *Revista Eletrônica de Ciência e Educação*, v.4, n. 1, 2005. Disponível em <<http://www.periodicosibepes.org.br/ojs/index.php/reped/article/view/322>> Acesso em: 02 jul. 2016.
- \_\_\_\_\_. *A psicopedagogia em Piaget: uma ponte para a educação da liberdade*. Curitiba: Ibpx, 2007.
- BARBIER, R. *Pesquisa-ação na instituição educativa*. Rio de Janeiro. Zahar, 2002.
- BARBOSA, M. C. S. A Rotina nas Pedagogias da Educação Infantil: dos binarismos à complexidade, *Currículo sem Fronteiras*, v.6, n.1, p. 56-69, Jan/Jun 2006. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol6iss1articles/barbosa.pdf>> Acesso em dez 2015.
- \_\_\_\_\_; Práticas cotidianas na educação infantil - bases para a reflexão sobre as orientações curriculares. Ministério da Educação e do Desporto. *Projeto de*

*cooperação técnica MEC e UFRGS para construção de orientações curriculares para a educação infantil*. Secretaria de Educação Básica. Brasília, 2009.

\_\_\_\_\_.; HORN, M. G. S. *Projetos Pedagógicos na educação infantil*. Porto Alegre: Artmed, 2008.

BARRETO, A. M. R. Situação atual da educação infantil o Brasil: In: BRASIL Ministério da Educação e do Desporto. *Subsídios para o credenciamento e funcionamento das instituições de educação infantil*. V2. Coordenação Geral da educação infantil. MEC/SEF/COEDI Brasília, 1998

BASSEDAS, E.; HUGUET, T.; SOLÉ, I. *Aprender e ensinar na Educação Infantil*. Tradução de Cristina Maria de Oliveira. Porto Alegre: Artmed, 1999.

BECKER, F. *O que é construtivismo?* São Paulo: FDE, 1994. p. 87-93. (Série Ideias, n. 20). Disponível em: <[http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias\\_20\\_p087-093\\_c.pdf](http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_20_p087-093_c.pdf)> Acesso em: 02 de jan. 2016.

BEHRENS, M. A. *Paradigma da complexidade: metodologia de projetos, contratos didáticos e portfólios*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

BHERING, E. B.; CORDEIRO, M. (Org.) *Orientações para elaboração do Projeto Político-Pedagógico Institucional: relatório de assessoria*. Itajaí, SC: Tawakul, 2006.

BIAGGIO, A. M. B. *Psicologia do Desenvolvimento*. Petrópolis: Vozes, 1976.

BLOOM, B. S. et al. *Taxionomia dos objetivos educacionais*. Porto Alegre: Globo, 1976.

\_\_\_\_\_. *Manual de avaliação formativa e somativa do aprendizado escolar*. São Paulo: Pioneira, 1983.

BOGDAN, R. S.; BIKLEN, S. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. 12.ed. Porto: Porto, 2003.

BONDIOLI, A.; MANTOVANI, S. Introdução. In: BONDIOLI, A.; MANTOVANI, S. *Manual de Educação Infantil: De 0 a 3 anos*. 9. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998. p.13-37.

BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 10 set. 2015.

\_\_\_\_\_. *Lei nº 8069, de 13 de julho de 1990*. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Presidência da República/Casa Civil/Subchefia para Assuntos Jurídicos. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 12 set. 2015.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. *Por uma política de formação do profissional de Educação Infantil*. Brasília: MEC/SEF/DPE/COEDI, 1994.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. Casa Civil. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Brasília, 1996.

- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil*. Brasília: MEC/SEF, 1998a. 3v.: il.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Ministério da Educação e do Desporto Secretaria de Educação Fundamental. Departamento de Política da Educação Fundamental. *Subsídios para credenciamento e funcionamento de instituições de educação infantil*. Brasília: MEC/SEF, 1998b.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil*. Brasília: MEC/SEF, 2006a. v.1; il. 1.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Trabalhando com a Educação de Jovens e Adultos: Avaliação e Planejamento*. Brasília: MEC/SEB, 2006b.
- \_\_\_\_\_. *Lei nº 11.700, de 13 de junho de 2008*. Acrescenta inciso X ao caput do art. 4º da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para assegurar vaga na escola pública de educação infantil ou de ensino fundamental mais próxima de sua residência a toda criança a partir dos 4 (quatro) anos de idade. Presidência da República/Casa Civil/Subchefia para Assuntos Jurídicos. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 20 dez. 2015.
- \_\_\_\_\_. *Crerícios para um Atendimento em Creches que Respeite os Direitos Fundamentais das Crianças*, Brasília: MEC/SEB, 2009a.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. *Política de educação infantil no Brasil: Relatório de avaliação /– Brasília: MEC/SEB/UNESCO, 2009b.*
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. *Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009*. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Conselho Deliberativo. 2009c. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 15 out. 2015.
- \_\_\_\_\_. IPEA. *Texto para discussão n. 1478*. Determinantes do Desenvolvimento na Primeira Infância no Brasil. Brasília: IPEA, 2010.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica*. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.
- \_\_\_\_\_. Câmara dos Deputados. *Relatório Final da Comissão Parlamentar de Inquérito destinada a apurar a exploração do trabalho infantil no Brasil e dá outras providências – CPI Trabalho Infantil*. Brasília, 10 dezembro de 2014. Disponível em: <http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=818079> . Acesso em: 20 jan. 2016.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Coordenação Geral de Educação Infantil. *Contribuições para a Política Nacional: a avaliação em educação infantil a partir da avaliação de contexto*. Curitiba: Imprensa/UFPR; Brasília - MEC/SEB/COEDI, 2015.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. *Memorial Descritivo*. Projeto PROINFÂNCIA - TIPO B. Brasília: Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Coordenação Geral de Infraestrutura – CGEST.

BROUGÈRE, G. *Brinquedo e cultura*. São Paulo: Cortez, 2010a.

CAMPOS, M. M. *Reescrevendo a Educação*. Proposta para um Brasil melhor. 2006. Disponível em: <<http://idis.org.br/wp-content/uploads/2014/04/Educacao-Infantil.pdf>> Acesso em: 10 jan.2016.

CANDAU, V. M. F. Formação Continuada de Professores: tendências atuais. In: REALI, A. M. M. R; MIZUKAMI, M. G. N. (Org.). *Formação de Professores: tendências atuais*. 1. reimpr. São Carlos: EdUFSCar, 2003.

CAPPELLETTI, I. F. Organizando o Tear: Fundamentos da Avaliação. In: CAPPELLETTI, I. F. (Org.). *Avaliação Educacional: Fundamentos e Práticas*. São Paulo: Articulação Universidade Escola, 2001. p.70-95.

CARRA TUSCHI, A. P. *A participação das famílias no processo de avaliação institucional participativa na Educação Infantil*. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – UNICAMP, Campinas: São Paulo, 2014.

CARVALHO, E. M. G. *Educação infantil: percurso, dilemas e perspectivas*. Ilhéus: Editus, 2003.

CARVALHO, S. H. R. de. *Avaliação na Educação Infantil: considerações a partir de uma experiência*. 2002, 120f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2002.

CASTRO, A. D. de. Educação e Epistemologia genética. In: SISTO, F. F. et al. *Atuação psicopedagógica e aprendizagem escolar*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996. p.17-33.

COELHO, M. F. D. *O acompanhamento da aprendizagem na Educação Infantil: uma questão de avaliação*. 2009, 127 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, 2009.

COLASANTO, C. A. *A linguagem dos relatórios: uma proposta de avaliação para Educação Infantil*. 2007. 137 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos de Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

COLL, C.; MARTÍ, E. Aprendizagem e desenvolvimento: a concepção genético-cognitiva da aprendizagem. In: COLL, C.; MARCHESI, A.; PALACIOS, J. (Org.). *Desenvolvimento psicológico e educação*. Tradução de Fátima Murad. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2004, v.2.

CORDEIRO, S. S; COELHO, M. G. P. *Descortinando o conceito de infância na história: do passado à contemporaneidade*. Junho 2004. Disponível em: <[http://www2.faced.ufu.br/colubhe06/anais/arquivos/76SandroSilvaCordeiro\\_MariaPintoCoelho.pdf](http://www2.faced.ufu.br/colubhe06/anais/arquivos/76SandroSilvaCordeiro_MariaPintoCoelho.pdf)> Acesso em: 28 jan. 2016.

- CORRÊA, M. T. O. *Avaliação e a qualidade da Educação Infantil: uma análise dos processos avaliativos desenvolvidos na creche e na pré-escola*. 2007. 248 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2007.
- COSTA, S. *A interação professor-criança na Educação Infantil: contribuições para o processo de autoavaliação na formação docente*. 2006. 182 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, 2006.
- CRAIDY, C.; KAERCHER, G. E. *Educação Infantil: pra que te quero?* Porto Alegre: Artmed, 2001.
- DAHLBERG, G.; MOSS, P.; PENCE, A. *Qualidade na educação da primeira infância: perspectivas pós-modernas*. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- DE VRIES, R. Z. B. *A ética na educação infantil*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- DINIZ, A. M. *Avaliação e diálogo: percurso e prática na escola infantil*. 2002. 180 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2002.
- DONGO-MONTOYA, A. O. *Teoria da aprendizagem na obra de Piaget*. São Paulo: Editora da UNESP, 2009.
- ESTEBAN, M. T. *Pedagogia de Projetos: entrelaçando o ensinar, o aprender e o avaliar à democratização do cotidiano escolar*. In: SILVA, J. F.; HOFFMANN, J.; ESTEBAN, M. T. (Org.). *Práticas avaliativas e aprendizagens significativas: em diferentes áreas do currículo*. 3.ed. Porto Alegre: Mediação, 2004.
- FARIA, V. L. B; SALLES, F. *Currículo na educação infantil: diálogo com os demais elementos da Proposta Pedagógica*. São Paulo: Ática, 2012.
- FELIPE, J. *Educação Infantil: pra que te quero?* Porto Alegre: Artmed, 2007.
- FERREIRA, A. B. de H. *Minidicionário da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005.
- FERREIRA, L. A. M.; GARMS G. M. Z. *Educação infantil e a família: perspectiva jurídica desta relação na garantia do direito à educação*. *RBPAAE* – v. 25, n. 3, p. 545-561, set./dez. 2009. Disponível em: <<file:///C:/Users/Vanessa%20Red%C3%ADgolo%20Cas/Downloads/19664-71249-1-PB.pdf>>. Acesso em 2 ago. 2016.
- FRANCO, M. A. S. *Coordenação pedagógica: uma práxis em busca de sua identidade*. *Revista Múltiplas Leituras*, v. 1, n. 1, p. 117-131, jan./jun. 2008. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-ims/index.php/>. Acesso em: 17 jun. 2016.
- FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.
- \_\_\_\_\_. *Professora sim, tia não - Cartas a quem ousa ensinar*. São Paulo: Cortez, 1995.

\_\_\_\_\_. *Cartas a Cristina: reflexões sobre minha vida e minha práxis*. 2. ed. São Paulo: Editora da UNESP, 2003.

FREITAS, L. C. Entrevista. *Revista Pátio Educação Infantil*, Porto Alegre, ano IV, n. 10, p. 15-17, mar./jun. 2006.

FRIEDMANN, A. *O universo simbólico da criança: olhares sensíveis para a infância*. Petrópolis: Vozes, 2014.

FUNDAÇÃO ABRINQ - *Base de Conhecimento sobre Trabalho Infantil*. 10 Medidas Básicas para a Infância Brasileira. São Paulo: Fundação Abrinq pelos Direitos da Criança, 1997.

\_\_\_\_\_. Apenas 22,6% das crianças brasileiras de 0 a 3 anos têm vaga em creche. 2015. Disponível em <<http://www.fundabrinq.org.br/noticias/apenas-22-6-das-criancas-brasileiras-de-0-a-3-anos-tem-vaga-em-creche>> Acesso em: 05 jan. 2016.

GARCIA, A. Chega de empurrar com a barriga pedagógico (HTPC). *Gestão Escolar*, n. 245, set. 2011.

GARMS, G. M. Z.; GUIMARÃES, C. M. Ações e concepções epistemológicas do professor de educação infantil. In: GUIMARÃES, C. M.; DI GIORGI, C. A. G.; MENIN, M. S. de S. (Org.). *Os Professores e o cotidiano escolar: múltiplos desafios, múltiplos caminhos*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2011. p. 171-203.

GARMS, G. M. Z., SANTOS, M. O. V. Concepções e práticas de avaliação na educação infantil brasileira. In: GUIMARÃES, C. M.; CARDONA, M. J.; OLIVEIRA, D. R. *Fundamentos e Práticas da Avaliação na Educação Infantil*. Porto Alegre: Mediação, 2014.

GARRIDO, E. Espaço de formação continuada para o professor-coordenador. In: BRUNO, E. B. G.; ALMEIDA, L. R.; CHRISTOV, L. H. S. (Org.). *O coordenador pedagógico e a formação docente*. 8. ed. São Paulo: Loyola, 2000.

GATTI, B.; NUNES, M. M. R. *Formação de professores para o ensino fundamental: instituições formadoras e seus currículos*. Fundação Victor Civita, 2008.

\_\_\_\_\_. Formação de professores no Brasil: características e problemas. *Educação & Sociedade*, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out-dez. 2010. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em: 12 jan. 2016.

GIL, A. C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

GODOI, E. G. *Educação Infantil: avaliação escolar antecipada?* 2000. 193 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas. 2000.

\_\_\_\_\_. Avaliação na Educação Infantil. Um encontro com a realidade. *Cadernos de Educação Infantil*. 3ed. Porto Alegre: Mediação, 2010.

- \_\_\_\_\_. *Avaliação na creche: o caso dos espaços educativos não-escolares*. 2006. 235 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.
- GONÇALVES, L; LARCHET, J. M. *Avaliação da aprendizagem: Pedagogia, módulo 4, v. 6 – EAD/Elaboração de conteúdo: Ilhéus, BA: Editus, 2011.*
- GUIMARÃES, C. M.; CARDONA, M. J. C; OLIVEIRA, D. R. O. *Fundamentos e Práticas da Avaliação na Educação Infantil: Porto Alegre: Mediação, 2014.*
- GUIMARÃES, C. M.; GARMS, G. M. Z. Currículo para a educação e o cuidado da criança de 0 a 5 anos? *Rev. educ. PUC-Campinas*, Campinas, v.18, n.1, p.19-35, jan./abr., 2013.
- GUIMARÃES, C. M.; MARIN, F. A. D. G. Projeto Pedagógico: Considerações necessárias à sua construção. *Nuances: estudos sobre Educação*, v. 4, n. 4, 1998.
- GUIMARÃES, C. M.; SOUZA, N.C. GARMS, G. M. Z.; RODRIGUES, S. A. Projetos de trabalho no estágio da formação inicial: Contribuições para elaboração da especificidade do trabalho pedagógico do professor da educação infantil. In: *Temas e dilemas pedagógicos da Educação Infantil: Desafios e Caminhos*. Campinas SP: Mercado de Letras, 2012.
- HADJI, C. *Avaliação desmistificada*. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- HAYDT, R. C. *Avaliação do processo ensino-aprendizagem*. São Paulo: Ática, 2000.
- \_\_\_\_\_. *Curso de Didática Geral*. 7. ed. São Paulo: Ática, 2001.
- HERNÁNDEZ, F. *Cultura Visual, Mudança Educativa e Projeto de Trabalho*. Tradução de Jussara H. Rodrigues. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.
- HOFFMANN, J. *Avaliação na pré-escola: um olhar sensível e reflexivo sobre a criança*. Porto Alegre: Mediação, 2000.
- \_\_\_\_\_. *Dossiês, Portfólios, Relatórios de Avaliação*. IN: HOFFMANN, J. Avaliar para promover. As setas do caminho. 5ª edição. Porto Alegre: Mediação, 2004.
- \_\_\_\_\_. *Avaliar para promover: as setas do caminho*. Porto Alegre: Mediação, 2005a.
- \_\_\_\_\_. *O jogo do contrário em avaliação*. Porto Alegre: Mediação, 2005b.
- \_\_\_\_\_. *Avaliação: Mito & desafio: uma perspectiva construtivista*. 44. ed. Porto Alegre, RS: Mediação, 2014a.
- \_\_\_\_\_. *Avaliação Mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade*. 33. ed. Porto Alegre, RS: Mediação, 2014b.
- \_\_\_\_\_. *Avaliação e Educação Infantil: um olhar sensível e reflexivo sobre a criança*. 20. ed. Porto Alegre: Mediação, 2015.

- KISHIMOTO, T. M. Brinquedos e brincadeiras na Educação Infantil. In: SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO – PERSPECTIVAS ATUAIS, I. Belo Horizonte, nov. 2010. *Anais...*, 2010.
- KRAMER, S. Criança e Legislação - A Educação de 0 a 6 anos. *Em Aberto*. Brasília, ano 7, n. 38, abr./jun. 1988.
- \_\_\_\_\_. Infância, cultura e educação. In: PAIVA, A.; EVANGELISTA A.; PAULINO, G.; VERSIANI, C. *O jogo do livro infantil e juvenil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.
- \_\_\_\_\_. A Política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce. São Paulo: Cortez, 2003.
- \_\_\_\_\_. Profissionais de Educação Infantil: gestão e formação. São Paulo: Ática, 2005.
- \_\_\_\_\_. As crianças de 0 a 6 anos nas Políticas Educacionais no Brasil: Educação Infantil e Fundamental. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 27, n. 96 - Especial, p. 797-818, out. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v27n96/a09v2796.pdf>> Acesso em: 10 jan. 2016.
- \_\_\_\_\_. *Subsídios para as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica*: diretrizes curriculares nacionais específicas para a educação infantil. Brasília: MEC/SEB, 2009a.
- \_\_\_\_\_. (Org.). *Com a pré-escola nas mãos*: uma alternativa curricular para a Educação Infantil. 14 ed. São Paulo: Ática, 2009b.
- \_\_\_\_\_; NUNES, M. F. R.; CORSINO, P. Infância e crianças de 6 anos. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.37, n.1, p. 69-85, jan./abr. 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v37n1/v37n1a05.pdf>> Acesso em: 11. jan.2016.
- KUHLMANN JÚNIOR, M. As exposições internacionais e a difusão das creches e Jardins de Infância (1867-1922). In: CONFERÊNCIA EUROPEIA SOBRE QUALIDADE NA EDUCAÇÃO DA INFÂNCIA, 6. Lisboa, set. 1996. *Anais...*, 1996.
- \_\_\_\_\_. Histórias da educação infantil brasileira. *Revista Brasileira de Educação*. Fundação Carlos Chagas, São Paulo, n. 14. maio/jun./jul./ago. 2000.
- \_\_\_\_\_. Estado da arte sobre o objeto de estudo: O que nos revelam as pesquisas? In: \_\_\_\_\_. *Infância e Educação Infantil*: Uma abordagem histórica. 7. ed. Porto Alegre: Mediação, 2015.
- LAKATOS, E.M.; MARCONI, M. *A Metodologia do trabalho científico*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 1992.
- LAKOMY, A.M. Teorias cognitivas da aprendizagem. 2.ed. .rev. Curitiba: Ibpex, 2008.

LAZZARI, H. M. Importância do registro feito pelo professor para repensar a prática. *Nova Escola*, out. 2013. Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br/creche-pre-escola/importancia-registro-refletir-pratica-palavra-especialista-educacao-infantil-758892.shtml?page=2>> Acesso em: 10 fev. 2016.

LIBÂNEO, J. C. *Didática*. São Paulo: Cortez, 1994.

\_\_\_\_\_. A aprendizagem escolar e a formação de professores na perspectiva da psicologia histórico-cultural e da teoria da atividade. *Educar*, Curitiba, n. 24, 2004. Disponível em: <http://revistas.ufpr.br/educar/article/viewFile/2211/1854> Acesso em: 20 jan. 2016.

LIMA, M. S. L.; PIMENTA, S. G. *Estágio e Docência*. São Paulo: Cortez, 2004. (Coleção Docência em formação. Série saberes pedagógicos).

LOPES, E S. S. Os conflitos, barreiras e conquistas das relações de gênero na educação infantil. *Cadernos Cenpec*, São Paulo, v.4, n.1, p.36-51, jun. 2014.

LOUVEIRA, A. M. O debate sobre avaliação da qualidade na educação infantil: traçando cartografias. Dissertação (Mestrado) - UFSCAR. São Carlos: 2015.

LUCKESI, C.C. *Avaliação da aprendizagem escolar*. São Paulo: Cortez, 1995.

\_\_\_\_\_. *Avaliação da Aprendizagem*. 2005. Disponível em: <[http://www.luckesi.com.br/textos/art\\_avaliacao/art\\_avaliacao\\_entrev\\_paulo\\_camarago\\_2005.pdf](http://www.luckesi.com.br/textos/art_avaliacao/art_avaliacao_entrev_paulo_camarago_2005.pdf)>. p. 1. Acesso em: 10 jan. 2016.

\_\_\_\_\_. *Avaliação da aprendizagem: componente do ato pedagógico*. São Paulo: Cortez, 2011.

\_\_\_\_\_. *Faz sentido, no contexto da avaliação, servi-nos do termo "avaliação somativa"?* s/d. Disponível em: [http://www.luckesi.com.br/pergunta\\_e\\_respostas\\_questao\\_11.htm](http://www.luckesi.com.br/pergunta_e_respostas_questao_11.htm). Acesso em: 10 fev. 2016.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

LUSARDO, R. C. C. *Avaliação em Educação Infantil: concepções de professoras sobre o papel do portfólio*. 2007, 128 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2007.

MACEDO, L. *Ensaio Construtivistas*. 3. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1994.

\_\_\_\_\_; PETTY, A. L. S.; PASSOS, N. C. *Os jogos e o lúdico na aprendizagem escolar*. Porto Alegre: Artmed, 2005.

MACIEL, M. A. *A avaliação da aprendizagem na educação infantil: uma análise crítico reflexiva da revista Nova Escola*. Dissertação (Mestrado) – Escola Superior de Teologia. São Leopoldo, 2013.

- MALUF, A. C. M. *Brincar: prazer e aprendizado*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.
- MANZINI, E. J. A entrevista na pesquisa social. *Didática*. São Paulo, v.26/27, p. 149-158, 1990/1991.
- \_\_\_\_\_. *Entrevista: definição e classificação*. Marília: UNESP, 2004. 4 transparência. P&b, 39 cm x 15 cm.
- MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. *Técnicas de pesquisa*. São Paulo: Atlas. S.A., 2007.
- MARQUES, A. C. T. L. *A construção de práticas de registro e documentação no cotidiano do trabalho pedagógico da Educação Infantil*. Tese. (Doutorado em Educação) – USP, São Paulo, 2010.
- MELCHIOR, M. C. *Avaliação pedagógica: função e necessidade*. 2. ed Porto Alegre: Mercado Aberto, 1999.
- MICARELLO, H. Avaliação e transições na educação infantil. In: SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO, I – Perspectivas Atuais. Belo Horizonte, novembro de 2010. *Anais...*, 2010.
- MICHAELIS. *Pequeno Dicionário da Língua Portuguesa*. São Paulo: Melhoramentos, 1999.
- MILITÃO, S. C. N. FUNDEB: mais do mesmo? *Nuances: estudos sobre Educação*, Presidente Prudente, SP, v. 18, n. 19, p. 124-135, jan./abr. 2011.
- MINAYO, M. C. De S. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. 4. ed. São Paulo, 1996.
- MORAES, S. R. C. *Avaliação institucional na educação infantil de Campinas/ São Paulo: a experiência de três instituições públicas*. 2014 sn. Tese (Doutorado em Educação)- Universidade Estadual de Campinas, Campinas SP, 2014.
- MOREIRA, M. A. *Teorias da Aprendizagem*. São Paulo: EPU, 1999.
- MOURA, E. M. B. *A avaliação na educação infantil e sua relação com os processos de aprendizagem*. 2007, 173 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 2007.
- MOYLES, J. A pedagogia do brincar. *Revista Pátio Educação Infantil*, ano VII, n. 21, p. 18-21, nov./dez. 2009.
- NÓVOA, A. (Coord.). *Os professores e a sua formação*. 2 ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.
- \_\_\_\_\_. *Formação de professores e trabalho pedagógico*. Lisboa: Educa, 2002.
- 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, R. Z. et al. *O trabalho do professor na Educação Infantil*. São Paulo: Biruta, 2012.

OLIVEIRA, Z. R. Currículo na Educação Infantil: o que propõem as novas Diretrizes Nacionais? In: SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO, I – Perspectivas Atuais. Belo Horizonte, novembro de 2010. *Anais...*, 2010.

\_\_\_\_\_. *Educação Infantil*. Fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2013. (Coleção docência em formação. Série Educação Infantil).

ORTIZ, C. *Adaptação e Acolhimento*: Um cuidado inerente ao projeto educativo da instituição e um indicador de qualidade do serviço prestado pela instituição. Instituto Avisa, 2000. Disponível em <<http://novaescola.org.br/gestao-escolar/acolhida-cisele-ortiz.pdf>> Acesso em: 14 jun. 2016.

OSTETTO, L. E. *Educação Infantil em Florianópolis*. Florianópolis: Cidade Futura, 2002.

PALACIOS, J. Psicologia evolutiva: conceitos, enfoques, controvérsias e métodos. In: COLL, C.; MARCHESI, A.; PALACIOS, J. (Org.). *Desenvolvimento psicológico e educação*. Tradução de Daisy Vaz de Moraes. 2. ed. 1.v. Porto Alegre: Artmed, 2004.

PALANGANA, I. C. *Desenvolvimento e aprendizagem em Piaget e Vygotsky: a relevância do social*. 3. ed. São Paulo: Summus, 2001.

PARENTE, M. C. C. *A construção de práticas alternativas de avaliação na pedagogia da infância: sete jornadas de aprendizagem*. 2004. Tese (Doutorado) – Universidade do Minho, Braga, Portugal, 2004.

\_\_\_\_\_. *O papel da documentação pedagógica na avaliação: portfólios*. Porto Alegre: Mediação, 2014.

PAZ, J. P. S. *A Avaliação na Educação Infantil: análise da produção acadêmica brasileira presente nas reuniões anuais da ANPEd entre 1993 e 2003*. 2005. Dissertação (Mestrado) – UFSC, Florianópolis, 2005.

PERRENOUD, P. *Avaliação: Da excelência à Regulação das Aprendizagens*. Porto Alegre: Artmed, 1999.

\_\_\_\_\_. *Dez novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PIAGET, J. *Psicologia e Pedagogia*. Tradução de Dirceu Acioly Lindoso e Rosa Maria Ribeiro da Silva. São Paulo: Forense, 1970.

\_\_\_\_\_. *A epistemologia genética/Sabedoria e ilusões da filosofia: problemas de psicologia genética*. Tradução de Nathanael C. Caixeiro, Zilda Abujamra Daeir e Celia E. A. Di Piero. 2. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

\_\_\_\_\_. *Seis estudos de Psicologia*. 21. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

\_\_\_\_\_. *Abstração reflexionante: relações lógico-aritméticas e ordem das relações espaciais*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

\_\_\_\_\_. *Epistemologia genética*. Tradução de Álvaro Cabral. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Org.). Didática como Mediação na Construção da Identidade do professor: Uma Experiência de Ensino e Pesquisa na Licenciatura. In: ANDRÉ, Marli E.D.A.; OLIVEIRA, Maria Rita S. (Org.). *Alternativas do Ensino de Didática*. Campinas. SP: Papirus, 1997.

PINHO, A. M. C. *Avaliação do desenvolvimento pessoal e social dos 0 aos 3 anos*. 2008. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Ciências da Educação, Universidade de Aveiro, Portugal, 2008.

PONTES, T. S. *A Avaliação na Educação Infantil, frente aos novos desafios*. Belém: UNAMA, 2001.

QUINTEIRO, J. Sobre a emergência de uma sociologia da Infância: contribuições para o debate. *Perspectiva*. Florianópolis, v.20, n. especial, p. 137-162, jul./dez. 2002.

RABELO, E. H. *Avaliação: novos tempos, novas práticas*. Petrópolis: Vozes, 1998.

RAIZER, C. M. *Portfólio na Educação Infantil: desvelando possibilidades para a avaliação formativa*. 2007. 169 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2007.

RAMIRES, J. M. S. *A construção do portfólio de avaliação em uma escola municipal de Educação Infantil de São Paulo: um relato crítico*. 2008. 292 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

RAMPAZZO, W, C. T. *Avaliação Institucional na Educação Infantil: limites e possibilidades*. 2007. 122 F. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Campinas, 2007.

RIZZINI, I. *O século perdido: raízes históricas das políticas públicas para a infância no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2011.

RODRIGUES, S. A.; GARMS, G. M. Z. Concepções e metodologias de avaliação na educação infantil: os percalços e os desafios da atualidade. In: ENCONTRO LATINO AMERICANO DE PÓS-GRADUAÇÃO, VI, 2009. Anais... São José dos Campos: UNIVAP, 2009. Disponível em:<  
[http://www.inicepg.univap.br/cd/INIC\\_2006/epg/05/EPG0000096%20ok.pdf](http://www.inicepg.univap.br/cd/INIC_2006/epg/05/EPG0000096%20ok.pdf)>  
Acesso em: 07 jan. 2015.

ROMANOWSKI, J. P.; WACHOWICZ, L. A. In: ANASTASIOU, L. G. C.; ALVES, L. P. (Org.). *Processos de ensinagem na universidade: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula*. Joinville-SC: Univille, 2003.

ROSEMBERG, F. Avaliação de programas, indicadores e projetos em educação infantil. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n.16, jan./abr. 2001.

\_\_\_\_\_. *Educação infantil pós-FUNDEB: avanços e tensões*. 2007. Disponível em: <<http://www.diversidadeducainfantil.org.br/PDF/Educa%C3%A7%C3%A3o%20infantil%20p%C3%B3s-FUNDEB%20avan%C3%A7os%20e%20tens%C3%B5es%20-%20F%C3%BAlvia%20Rosemberg.pdf>>. Acesso em: 20 jan. 2016.

ROUSSEAU, J-J. *Emílio ou Da educação*. São Paulo: Martins, 1994.

SALGADO, R. G. A criança contemporânea. *Revista Educação*, n. 208, ago. 2014. Disponível em: <http://revistaeducacao.com.br/textos/208/a-crianca-contemporanea-a-pesquisadora-raquel-goncalves-salgado-reflete-sobre-conflitos>. Acesso em: 24 nov. 2015.

SAMBRANO, T. M. Relação instituição de educação infantil e família. In: ANGOTTI, Maristela (Org.). *Educação Infantil: para que, para quem e por quê?* Campinas: Alínea, 2006.

SANTOS, M. D. *A linguagem lúdica no registro avaliativo do educador de infância*. 2008, 106 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2008.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas - CENP. *Portaria CENP n. 1/96*. São Paulo: SE/CENP, 1996.

SARMENTO, M. J. Imaginário e cultura da infância. *Cadernos de Educação*, Pelotas, v. 12, n. 21, p. 51-69, 2003.

\_\_\_\_\_. Infâncias, tempos e espaços: um diálogo com Manuel Jacinto Sarmiento. *Currículo sem Fronteiras*, v.6, n.1, p.15-24, jan./jun. 2006. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol6iss1articles/sarmiento.pdf>. Acesso em: 28 nov. 2015.

\_\_\_\_\_. Os pequenos nos dizem muito sobre a sociedade. *Revista Nova Escola*, n. 265, set. 2013.

SHORES, E. E.; GRACE, C. *Manual de Portfólio: um guia passo a passo para professores*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

SILVA, T. Z. Avaliação na Educação Infantil: um breve olhar na avaliação da aprendizagem. *Revista Thema*, 2002. Disponível em: <[revistathema.ifsul.edu.br/index.php/thema/article/download/142/69](http://revistathema.ifsul.edu.br/index.php/thema/article/download/142/69)> Acesso em: 10 jan. 2015.

SILVA, I. L. S. *Fundamentos e práticas da avaliação na Educação Infantil*. Porto Alegre: Mediação, 2014.

SIROTA, R. Emergência de uma Sociologia da Infância: evolução do objeto e do olhar. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, Fundação Carlos Chagas, n. 112, p. 7-31, mar. 2001.

SMOLE, K. C. S. *A matemática na Educação Infantil - a teoria das inteligências múltiplas na prática escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

- SOARES, M. *Alfabetização no Brasil. O Estado do conhecimento*. Brasília: INEP/MEC, 1989.
- SOËTARD, M. *Jean-Jacques Rousseau*. Tradução de Verone Lane Rodrigues Doliveira. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. (Coleção Educadores).
- TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2002.
- TRIVINÕS, A. N. S. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação: o positivismo, a fenomenologia, o Marxismo*. São Paulo: Atlas, 1987.
- VASCONCELLOS, C. S. *Coordenação do Trabalho Pedagógico: do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula*. São Paulo: Libertad, 2002.
- \_\_\_\_\_. *Avaliação da Aprendizagem - Práticas de Mudança: por uma práxis transformadora*. São Paulo: Libertad, 2003.
- VEIGA, C. G. *História da Educação*. São Paulo: Ática, 2007.
- VEIGA SIMÃO, A. M. Integrar os princípios da aprendizagem estratégica no processo formativo dos professores. In: LOPES DA SILVA, A.; DUARTE, M.; SÁ, I.; VEIGA SIMÃO, A.M. *Aprendizagem auto-regulada pelo estudante: perspectivas psicológicas e educacionais*. Porto: Porto, 2004.
- VIEIRA, F.; LINO, D. Dialogando com o passado, construindo o futuro. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; KISHIMOTO, T. M.; PINAZZA, M. A. *As contribuições da teoria de Piaget para a Pedagogia da Infância*. Porto Alegre: Artmed, 2007.
- VINHA, T. É correto usar a fila dentro da creche? *Revista Nova Escola*. Edição 239. jan./fev. 2011.
- WAJSKOP, G. *Brincar na Pré-escola*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- WARSCHAUER, C. *A roda e o registo: uma parceria entre professor, alunos e conhecimento*. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.
- XIMENES, S.; GRINKRAUT, A. Acesso à educação infantil no novo PNE parâmetros de planejamento, efetivação e exigibilidade do direito. *Cadernos Cenpec*, São Paulo, v.4, n.1, p.78-101, jun. 2014.
- YIN, R. K. *Case study research - design and methods*. Thousand Oaks: Sage, 1989.
- ZABALZA, M. A. *Qualidade em Educação Infantil*. Tradução de Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artmed, 1998.

## APÊNDICE



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA  
FACULDADE DE CIÊNCIAS E TECNOLOGIA  
CAMPUS DE PRESIDENTE PRUDENTE

---

### QUESTIONÁRIO

#### **1. PERFIL DOS SUJEITOS**

-Nome

- Sexo: ( ) FEM ( ) MASC

-Idade

- Estado civil ( ) solteiro ( ) casado ( ) viúva ( ) outro

-Tempo de coordenação na Educação Infantil (0 a 3 anos)

#### **2. FORMAÇÃO INICIAL**

-Curso

-Instituição

-Ano de conclusão

-A formação inicial contemplou a discussão sobre a Importância da Avaliação na Educação Infantil? Identifique, por exemplo, as disciplinas que discutiram essa temática.

-Os conhecimentos teóricos e práticos adquiridos na formação inicial subsidiam sua prática no processo de avaliação das crianças? Exemplifique.

#### **3. ESPECIALIZAÇÃO**

-Curso

-Carga horária

Instituição

-Ano de conclusão

#### **4. TRAJETÓRIA PROFISSIONAL**

-Tempo de atuação como professor de Educação Infantil

- Tempo na Instituição. -Qual é a sua função como coordenadora de crianças pequenas? Exemplifique.

-Tempo de atuação como professor em outras áreas e em quais municípios.

- Regime de contratação:

Efetivo ( ) Contratado em função atividade ( )

#### **5. CURRÍCULO/PROPOSTA PEDAGÓGICA DA INSTITUIÇÃO.**

-A Instituição possui um Projeto Político Pedagógico - Proposta Pedagógica?

( ) Sim ( ) Não

-Quem elabora a Proposta Pedagógica da instituição?

Você Participou da elaboração da Proposta Pedagógica da sua escola? De que forma?

-Na sua Proposta Pedagógica, (Planejamento das aulas e projetos) qual o sentido que a Avaliação ocupa?

#### **6. FORMAÇÃO CONTINUADA EM SERVIÇO**

-Os coordenadores possuem HTPC? (Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo). Qual o tempo de duração? Na HTPC é discutido sobre o desenvolvimento das crianças? Como ocorre a HTPC?

-Os professores recebem algum tipo de formação continuada além das Horas de trabalho Pedagógico Coletivo? Como a mesma ocorre? É produtiva?

#### **7. AVALIAÇÃO**

-Qual o conceito de Avaliação na Educação Infantil em sua opinião?

- Quais são as principais formas de registro de avaliação que você utiliza?

- Você considera difícil avaliar crianças nessa faixa etária? (3 anos). O que poderia ser feito para o processo avaliativo ser mais eficaz?
- Quais as maiores dificuldades encontradas no processo de avaliação das turmas?
- O que você tem realizado como prática avaliativa que ao seu ver tem dado certo? O que tem sido benéfico?
- Quando uma criança apresenta dificuldade em alguma atividade, brincadeira, situação e outros, como você intervém?
- Os pais ou responsáveis pelas crianças são informados sobre a Avaliação na educação infantil? Qual a maneira os responsáveis são informados?

***Obrigada por sua contribuição na pesquisa. Suas respostas foram extremamente relevantes para a efetivação de um trabalho de qualidade.***

## ANEXOS

### RESUMOS

#### **A INTERAÇÃO PROFESSOR-CRIANÇA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONTRIBUIÇÕES PARA O PROCESSO DE AUTO-AVALIAÇÃO NA FORMAÇÃO DOCENTE**

Esta pesquisa se propõe avaliar o processo de interação professora-criança no tempo de brincadeira livre, buscando perceber, no professor, o aperfeiçoamento de qualidades que ampliam as possibilidades de desenvolvimento e aprendizagem das crianças. Os referenciais que embasam esta reflexão estão pautados em abordagens interacionistas. O foco central da reflexão volta-se para o papel do professor, enquanto sujeito mais experiente das relações em sala e provedor de situações significativas para o desenvolvimento infantil. Parte-se do pressuposto que a mudança das práticas interativas só poderá acontecer quando ele tomar consciência e refletir criticamente sobre as representações e emoções que alimentam e são alimentadas por essas mesmas práticas. Foram registrados em vídeo, transcritos e analisados nove episódios de interação entre uma professora (a própria pesquisadora) e as crianças por ela atendidas, durante o tempo de brincadeira livre, em duas turmas de Educação Infantil, nos meses finais de 2004 e durante o ano de 2005, perfazendo 110 minutos. Estes foram selecionados de um total de 3 horas de gravação, adotando-se como critério a qualidade do registro e a completude dos episódios. Foram analisados também os registros elaborados pela professora quando observou os vídeos pela primeira vez. Os diários da professora foram utilizados para esclarecer as situações, quando necessário. As categorias encontradas na análise foram agrupadas em duas grandes Unidades de Contexto: “Preparação do Ambiente” e “Processos Interativos”. Os eixos de análise utilizados para guiar a reflexão foram as três dimensões da qualidade de engajamento (Laevers, 1994) [Sensibilidade, Estimulação e Autonomia]. Para compreender os comportamentos da professora, procurou-se também resgatar suas representações e conhecimentos na época em que as filmagens foram realizadas. A pesquisa mostrou que a interação professor-aluno em sala se inicia antes mesmo que a criança esteja presente, quando a professora organiza o ambiente. Em relação aos processos interativos propriamente ditos, foi observado que não existem fórmulas pré-determinadas para as ações da professora, mas que a existência de verdadeiras ações, capazes de criar zonas de desenvolvimento proximal e, portanto, situações de aprendizagem, dependem da capacidade da professora e da criança elaborarem uma intersubjetividade, ou seja, de compartilharem uma mesma interpretação da situação e dos objetos da interação. Isso exige que a professora coordene seus pontos de vista com os da criança, o que implica também o desenvolvimento de sua sensibilidade para “sentir” o que a criança está “sentindo” e identificar, em suas próprias sensações, os elementos que alertam para as inadequações na interação. Essa sensibilidade é necessária para que a professora reconstrua suas representações, sobretudo as que se

referem às possibilidades de aprendizagem da criança em momentos de brincadeira livre e ofereça à criança a estimulação adequada para promover sua autonomia.

### **AVALIAÇÃO E A QUALIDADE DA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA ANÁLISE DOS PROCESSOS AVALIATIVOS DESENVOLVIDOS NA CRECHE E NA PRÉ-ESCOLA.**

Este trabalho analisou a avaliação e a qualidade da educação infantil por meio de uma abordagem qualitativa dos processos avaliativos desenvolvidos na creche e na pré-escola. Para tanto, discutimos as concepções de infância, criança, educação infantil, avaliação e qualidade; as práticas avaliativas vivenciadas pelas crianças e professoras no contexto da educação infantil, como também, os sentidos atribuídos pelas professoras à avaliação e à qualidade da educação infantil a partir do desenvolvimento do trabalho pedagógico. Para esse estudo, contribuíram: Villas Boas (2006, 2004, 2002, 2001, 2000, 1993), Hoffmann (2005, 2003, 2002, 1996), Esteban (2004, 2003, 2002), Silva (2004), Sousa (2006, 2003, 1998), Dahlberg, Moss e Pence (2003) Kramer (2003), Kuhlmann Júnior (2001). No encaminhamento metodológico, utilizamos a abordagem qualitativa do tipo observação participante, investigando o desenvolvimento dos processos avaliativos em duas turmas: Maternal II e Jardim II de uma instituição particular, sem fins lucrativos, subvencionada pelas Secretarias de Estado de Educação e Ação Social do Distrito Federal. Para tanto, utilizamos os seguintes instrumentos: análise documental, entrevistas semiestruturadas, observações e questionário. Os dados encontrados foram tratados na perspectiva da análise do conteúdo proposta por Franco (2005), cuja unidade temática se constitui na avaliação e na qualidade da educação infantil, e o desdobramento dessa análise se deu em unidades de contextos e de registros. As informações foram trabalhadas por meio da triangulação das evidências, conforme prescrito por Denzin (1970), citado por Ludke e André (1986) e apontaram que o conceito e o desenvolvimento da avaliação na educação infantil ainda não se aproximam da abordagem formativa, pois se constituem como meio de controle e disciplinamento das crianças. Esse contexto não oportuniza as condições necessárias para a promoção do desenvolvimento integral da criança, se distanciando, portanto, do entendimento a respeito da qualidade da Educação Infantil desenvolvido nesse estudo.

## **A CONSTRUÇÃO DO PORTFÓLIO DE AVALIAÇÃO EM UMA ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL DE SÃO PAULO: UM RELATO CRÍTICO.**

Esta pesquisa teve por finalidade 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. Este processo está fundamentado na concepção de avaliação enquanto acompanhamento e registro do desenvolvimento de cada criança, conforme estabelecem diversos dispositivos legais. Esta investigação objetivou também estabelecer relação entre a teoria da avaliação na educação infantil e a prática dos educadores. A construção de portfólios de avaliação baseia-se no conceito de avaliação formativa autêntica, proposto por Wiggins, Engel e Hart, derivado do conceito de avaliação formativa, originalmente elaborado por Scriven e transportado para a avaliação das aprendizagens dos alunos através da pedagogia do domínio de Bloom. Através de levantamento bibliográfico foi realizada a análise dos conceitos de “desenvolvimento”, “acompanhamento” e “registro”, basilares para a concepção de avaliação na educação infantil constante das normas legais em vigor. A metodologia também explicitou o conceito de portfólio, aspectos de sua organização e possibilidades para sua realização. Foi empreendida pesquisa documental de material de cunho oficial e técnico com o intuito de traçar a trajetória das concepções de infância, educação infantil e avaliação no município de São Paulo, de modo a contextualizar, no ano de 2003, o início do processo de construção dos portfólios de avaliação na EMEI estudada, que se estendeu até 2007. Foram constatadas 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.

## **AValiação INSTITUCIONAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL: LIMITES E POSSIBILIDADES**

Este trabalho trata da Avaliação Institucional na Educação Infantil. Tem por objetivo 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. O que justifica a necessidade desta pesquisa é conhecer, entre as escolas de Educação Infantil do referido município, o processo de implantação da Avaliação Institucional vivenciado por uma delas, identificando quais os limites e as possibilidades que envolveram o desenvolvimento de tal processo, visto que se trata de um assunto pouco explorado neste nível de ensino. A metodologia adotada pautou-se em uma abordagem qualitativa de investigação, tendo como estratégia de pesquisa a realização de um estudo de caso na referida instituição e os instrumentos utilizados para a coleta de dados foram: a realização de entrevista semiestruturada com perguntas abertas aos sujeitos envolvidos no processo (direção, professores, funcionários e pais) e a análise documental, na qual analisamos o Projeto Político-Pedagógico da escola e outros registros encontrados sobre o processo de implantação da Avaliação Institucional. Os dados coletados foram analisados com base em uma visão histórico-crítica de educação, evidenciando o processo de Avaliação Institucional realizado em uma instituição de Educação Infantil adaptado a sua realidade e dentro de suas limitações. A relevância desta pesquisa situa-se na possibilidade de contribuir com as discussões sobre a Avaliação Institucional ao nível da Educação Infantil na perspectiva de melhor compreensão deste processo.

## **AValiação Na Creche: O Caso Dos Espaços Não-Escolares**

Esta tese tem como objeto de estudo a investigação das formas de avaliação presentes na educação das crianças de 0 a 3 anos e, para cumprir este objetivo, destacou a creche como espaço de observação. Buscando referências de estudos na área da avaliação, verifica-se que a sua maioria tem destacado a escola como espaço de discussão; assim esta pesquisa traz uma contribuição importante tanto para o campo da avaliação como para a área da educação infantil, na medida em que abre a possibilidade de pensarmos a avaliação das crianças pequenas em espaços não escolares - neste caso, a creche - como primeira etapa da educação básica. Este estudo buscou entender as práticas avaliativas presentes no cotidiano, tendo como referência as seguintes questões: Como a avaliação é construída e vivida diariamente pelas crianças, professoras e monitoras no espaço da creche? Quais são os instrumentos utilizados neste momento da educação? Que papel a avaliação cumpre? Pela própria natureza do tema, a metodologia foi construída através de pesquisa qualitativa, realizada em uma creche da Rede Municipal de Campinas durante um ano e utilizou os seguintes recursos na coleta de dados: observações e entrevistas. A partir da coleta de dados e partindo do pressuposto que a avaliação é um dos elementos da organização do trabalho pedagógico, foi elaborada uma descrição do cotidiano da creche, de como o conhecimento e as experiências eram construídas naquele espaço e as relações entre as professoras, monitoras e as crianças. Este cotidiano é apresentado desde a entrada até a saída das crianças. Durante esta descrição verifica-se uma tendência a ritualização destas experiências, além da existência de uma avaliação informal que se manifestava de modo frequente neste percurso, controlando o comportamento e a postura das crianças. Para isso, o poder do adulto (professoras e monitoras) sobre a criança era permeado por ameaças, recompensas e punições. A avaliação presente neste espaço comparava, rotulava, classificava, ora reprovava, ora aprovava a criança. Uma avaliação baseada na vigia e no controle constante (na observação se a criança obedecia ou não às regras que eram 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. Ao mesmo tempo, os dados revelaram um movimento de transgressão por parte das crianças em relação a estas regras, ou seja, uma resistência à forma de trabalho que, se apresentava rotineiro e homogêneo, que educava para o disciplinamento e para a submissão. Assim, em contrapartida a esta forma de trabalho, as crianças mostravam sinais de (des) encontro entre as propostas dos adultos e da instituição e o seu jeito de ser.

## **O PROCESSO DE AVALIAÇÃO DAS CRIANÇAS NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Esta dissertação teve como objeto central 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 teóricos que têm orientado a ação das professoras nesses espaços educativos. Para tanto, busquei apoio nas referências encontradas nas bases de dados da ANPED e da CAPES entre 2004 e 2009, na legislação vigente, nos documentos orientadores para a educação infantil e nas publicações sobre o tema avaliação. Entre estes referenciais destaco Brandão (2004), Paz (2005), Lima & Bhering; Godói (2006), Colasanto (2007), Chueiri (2008), Santos; Ramires; Rampazzo (2008) e Steininger (2009). Dada minha opção de conduzir a pesquisa pelo enfoque qualitativo, trabalhei com alguns recursos metodológicos (análise de documentos; entrevistas semiestruturadas; aplicação de questionários), privilegiando esse viés. Envolvi no trabalho de campo 10 instituições de educação infantil (06 creches, 03 NEI's independentes e 01 NEI vinculado à escola) de responsabilidade da RME de Florianópolis. Quando da qualificação do projeto, foi apontada a necessidade de incluir as instituições de educação infantil conveniadas com a RME de Florianópolis na referida pesquisa. Por isso, realizei uma conversa informal com uma das assessoras da Secretaria Municipal de Educação (SME) pertencente ao setor que apoia tais instituições. A análise da legislação vigente e dos referenciais teóricos suscitou a preocupação com o estabelecimento de vínculos entre a avaliação das crianças na educação infantil com os processos de ranqueamento a que estão sendo submetidos outros níveis e modalidades de ensino do país. No exame do material já escrito a que tive acesso, consegui identificar a presença de quatro (4) tendências pedagógicas sobre avaliação: Diagnóstica, Desenvolvimentista e Classificatória; Processual, Formativa e Mediadora; Institucional; Emancipatória. Esse exame revela também a necessidade de mais estudos a respeito desse assunto. Por entender que é possível contribuir com um novo conhecimento sem ficar preso a modelos hegemônicos e, assim, dar visibilidade a questões que na ótica do projeto hegemônico da Modernidade ficariam ausentes da discussão, optei por conduzir a análise dos dados construídos a partir da interlocução com o campo, pelo viés daquilo que denominei como "Questões Relevantes". As "Questões Relevantes" destacadas foram: concepções de avaliação; instrumentos avaliativos; sujeitos avaliados; sujeitos avaliadores; critérios avaliativos; temporalidade das avaliações. A análise das "Questões Relevantes" revelou a coexistência nas instituições de educação infantil da RME de Florianópolis das concepções de avaliação diagnóstica, desenvolvimentista e classificatória e também da avaliação processual, formativa e mediadora, associada às observações, ao registro e ao planejamento do trabalho pedagógico. Entre os instrumentos avaliativos analisados preponderaram os relatórios de grupos, os relatórios individuais e os portfólios. Esses instrumentos traziam mais informações sobre os grupos de referências do que das crianças individualmente, destacando-se a análise de padrões de comportamento e a perspectiva desenvolvimentista pautada em aspectos psicomotores. Outra questão que ficou clara durante análise dos documentos e dos dados do campo é que os processos que envolvem a avaliação das crianças que frequentam as instituições de educação infantil estão em constante movimento, como se fossem um cata-vento, destacando como elementos estruturais: a observação, o planejamento, o registro, a análise avaliativa, a socialização da análise e o replanejamento das ações educativas.

## **O DEBATE SOBRE AVALIAÇÃO DA QUALIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: TRAÇANDO CARTOGRAFIAS**

A presente pesquisa integra o projeto Políticas Públicas Municipais de Educação infantil: diagnóstico e pesquisa, do programa OBEDUC (Observatório da Educação). Financiada pela CAPES, esta dissertação tem por objetivo investigar e identificar as diferentes abordagens teóricas e metodológicas daquilo que foi produzido no Brasil entre 1993 a 2013, no âmbito do campo teórico da ‘avaliação’ da ‘qualidade’ na Educação Infantil (EI). Para compreender a produção da ‘qualidade’ enquanto construção social no interior do conceito "vontade de verdade", utilizou-se como referencial teórico os pressupostos de Foucault (2012, 1988, 1979) sobre relações de poder e construção de uma “vontade de saber”. Como direcionamento metodológico, debruçamo-nos sobre a construção do conceito de ‘qualidade’ a partir da cartografia, que oferece a possibilidade de compreendê-lo enquanto invenção social, sem se sujeitar a dimensões temporais lineares como fatos determinantes, e permite pensá-lo como um conceito atravessado de relações de forças que precisam ser consideradas para se alcançar sua dimensão (BARROS; KASTRUP, 2010). Esta pesquisa foi organizada em três fases: a primeira envolve a descrição do processo de busca por trabalhos nas bases de dados digitais por meio dos descritores “avaliação”, “qualidade” e “educação infantil”. As bases de dados escolhidas foram Scielo (Scientific Electronic Library Online), Anped (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação), BDTD (Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações), Biblioteca Ana Maria Poppovic (BAMP) da Fundação Carlos Chagas (FCC) e Periódicos da CAPES. A segunda fase descreve o processo de organização e construção dos agrupamentos temáticos para análise, orientado por um roteiro de características para leitura que possibilitou agrupar os trabalhos de acordo com suas similitudes teóricas e metodológicas. A terceira fase apresenta a explanação de cada trabalho na perspectiva de seu respectivo agrupamento e discute os principais direcionamentos teóricos que permeiam sua construção. No total, foram analisadas 43 pesquisas que evidenciam as principais abordagens teóricas e metodológicas que têm construído a avaliação da ‘qualidade’ na EI, principalmente sob a ótica da Psicologia Ambiental, da utilização de escalas de avaliação de ambientes e como uma preparação para o ensino fundamental. Consideramos que a ‘qualidade’ enquanto invenção social se constrói como atividade política no sentido mais primordial do termo, ou seja, como atividade que organiza e direciona a Educação Infantil.

### **AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ANÁLISE DA PRODUÇÃO ACADÊMICA BRASILEIRA PRESENTE NAS REUNIÕES ANUAIS DA ANPED ENTRE 1993 E 2003**

Esta pesquisa tem como propósito 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 em Educação - ANPED, num período de onze anos, de 1993 a 2003. O levantamento dos trabalhos nesse espaço foi realizado considerando as seguintes palavras-chave: avaliação, planejamento, proposta pedagógica. Foi elaborado um mapeamento dos trabalhos existentes na base da ANPED em todos os GTs (grupos de trabalho) selecionando-se os referentes à educação infantil. A partir desse mapeamento foi possível destacar as referências mais frequentes sobre a avaliação, comparar as diferentes matrizes e relacioná-las com as diretrizes contidas no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil- RCNEI. Com base nos trabalhos selecionados foi desenvolvido um estudo que teve como instrumento metodológico a análise de conteúdo, e como suporte teórico o que vem sendo indicado como uma possível Pedagogia da Educação Infantil. Através do trabalho realizado confirmou-se a reduzida existência de estudos sobre avaliação na educação infantil. Outro aspecto também evidenciado neste estudo foi que 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. Palavras-chave: avaliação, planejamento, proposta pedagógica.

## **PORTFÓLIO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: DESVELANDO POSSIBILIDADES PARA A AVALIAÇÃO FORMATIVA**

A Educação Infantil não apenas abriga crianças durante certo tempo em um lugar, mas é um espaço de formação e, portanto, de desenvolvimento e aprendizagem. Para acompanhar este desenvolvimento, de maneira integral e significativa, faz-se imprescindível uma avaliação que não esteja preocupada simplesmente em constatar, mas em fornecer informações necessárias para assegurar que as aprendizagens sejam alcançadas. Por isso, o presente estudo teve por objetivo: compreender e mapear as possibilidades dos portfólios avaliativos serem desenvolvidos com um sentido e um significado formativos. Para a execução da pesquisa elegeu-se o estudo de caso avaliativo. A pesquisa foi realizada em um Centro de Educação Infantil particular, situado em Londrina – PR, em um bairro próximo a região central. Participaram da pesquisa oito professoras que integram as turmas do: Infantil Bebê, Infantil II, IIIA, IIIB, IVA, IVB, V e VI. As informações foram obtidas através de questionário, análise documental, observação e entrevistas semiestruturadas. Os dados foram atentamente analisados e categorizados em unidades de significação. Os resultados evidenciaram que o portfólio avaliativo constitui uma excelente ferramenta para a consecução de uma avaliação formativa, pois: favorece apreciação longitudinal da aprendizagem e desenvolvimento do educando; possibilita o acompanhamento progressivo e contínuo da criança na apropriação do saber; auxilia na identificação de problemas ou dificuldades, quando de sua ocorrência; fornece indicadores que facilitam a retomada e o redirecionamento da prática pedagógica; além de permitir que professores e educandos autoavaliem sua progressão.

## **A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA ANÁLISE CRÍTICO-REFLEXIVA DA REVISTA NOVA ESCOLA (2006-2011)**

Na busca para a compreensão de tantas inquietações sobre a avaliação da aprendizagem, esta pesquisa objetivou investigar os benefícios que a avaliação da aprendizagem na Educação Infantil, via de regra, proporciona aos educadores e às crianças envolvidas no processo. Para tanto, optou-se por analisar através de pesquisa bibliográfica e documental a visão de autores em relação aos conceitos de avaliação da aprendizagem, a reflexão em torno do assunto e os artigos relacionados disponíveis na Revista Nova Escola entre os anos de 2006 e 2011. Este trabalho está estruturado em três capítulos. No primeiro capítulo, discute-se: concepção de Educação Infantil sob o enfoque histórico; Educação Infantil no Brasil diante dos avanços, dos desafios e das Políticas Públicas; discorre-se sobre a Educação Infantil e Avaliação sob o enfoque da legislação educacional brasileira. O segundo capítulo apresenta os mais variados conceitos de avaliação na visão dos autores, focando: as concepções teóricas e práticas sobre a avaliação da aprendizagem na Educação Infantil; o trabalho do professor frente à avaliação da aprendizagem na Educação Infantil, dando ênfase à importância do processo de avaliação na Educação Infantil e sua utilidade para o desenvolvimento da aprendizagem especialmente da criança de 0 a 5 anos. O terceiro capítulo apresenta como parâmetro uma análise dos artigos da Revista Nova Escola de 2006 a 2011 que versam em especial sobre a avaliação da aprendizagem na Educação Infantil a partir de uma análise crítico-reflexiva. Após análise e reflexão sobre os artigos da revista Nova Escola, a discussão e os resultados obtidos através do objeto da pesquisa mostraram que a avaliação tradicional ainda é presente no seio da instituição de ensino, mas mudanças já são reveladas pelos autores, que sentem a necessidade de reconstruir o processo de avaliação.

## **AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL DE CAMPINAS/SP: A EXPERIÊNCIA DE TRÊS INSTITUIÇÕES PÚBLICAS**

O presente estudo objetivou 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. Para essa finalidade, houve a triangulação de dados obtidos: I) via pesquisa documental (documentos das instituições, do sistema de ensino e legislação específica); II) via informantes (entrevistas dos participantes e observação in loco); e III) via pesquisa bibliográfica (livros e artigos científicos). A pesquisa, de abordagem qualitativa e caracterizada como estudo de casos múltiplos, teve a participação de 30 sujeitos dos vários segmentos institucionais (gestores, docentes, agentes/ monitores, funcionários e pais/responsáveis), 10 de cada escola. Os objetivos específicos foram: a) investigar como a avaliação institucional tem se expressado na Educação Infantil pública da cidade; b) apurar limites, possibilidades e reflexos dessa avaliação na qualidade das escolas pesquisadas e na construção da política municipal; c) identificar a lógica da avaliação na perspectiva dos entrevistados, em possível aproximação com diretrizes dessa política; d) entender como se estabelecem os pactos pela qualidade entre as instituições e outras instâncias do sistema e entre os próprios sujeitos da escola; e) descrever aspectos de outras instâncias do sistema que, na ótica dos atores locais, também influenciam na qualidade da unidade educacional. A pergunta central visou à identificação de possíveis contribuições da prática às escolas e ao próprio sistema de ensino. A tese advogou que tais experiências possibilitam melhorias às instituições investigadas e à participação de seus atores, oferecendo subsídios para a construção de uma política avaliativa de rede guiada pela qualidade social da Educação. Os estudos demonstraram que a avaliação institucional não pode ser tomada como a grande redentora da escola de Educação Infantil, devido a seus limites. Entretanto, constitui-se instrumento potente para a melhoria da instituição, da atuação de seu coletivo de atores e para o alcance da qualidade desejada. Nas três unidades pesquisadas, ela é tomada como instrumento de planejamento, com foco no futuro, evidenciando a confiança dos sujeitos em sua realização: a prática não lhes concede poder, mas lhes proporciona a possibilidade de construir relações em que a titularidade de cada um começa a despontar.

## **A PARTICIPAÇÃO DAS FAMÍLIAS NO PROCESSO DE AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL PARTICIPATIVA NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Este é um estudo qualitativo que busca entender a participação das famílias no processo de construção da Avaliação Institucional Participativa (AIP) em um Centro de Educação Infantil (CEI) de Campinas-SP. A referida unidade iniciou em 2010 uma experiência de AIP/CPA (Comissão Própria de Avaliação) e teve muita dificuldade em atrair os familiares para as reuniões, fato que fez surgir as vontades desta pesquisa: descrever e analisar a participação das famílias no processo de construção da Avaliação Institucional Participativa na Educação Infantil. Essa vontade foi embasada por alguns questionamentos como: as famílias foram chamadas a participar da construção da AIP? Elas puderam participar/opinar na organização espaço-temporal desse movimento? E na definição das temáticas trabalhadas? A forma como a AIP foi sendo construída permitiu ou estimulou a representação das famílias? Que estratégias foram criadas para a participação das famílias nesse processo? A AIP se constituiu com um espaço de envolvimento? Ela refletiu as necessidades das famílias? É importante para o CEI contar com a representatividade das famílias na AIP? O que faz com que a família participasse/participe? Assim, optou-se pelo estudo de caso por se tratar de identificar e interpretar dados reais, estudar fontes variadas e retratar o processo em construção. Inicialmente foi realizado o levantamento bibliográfico, em seguida, leituras sobre a AIP, a especificidade da Educação Infantil e sobre a metodologia de pesquisa. Nosso referencial teórico tem por base alguns autores como Freitas (2002; 2005; 2011), Malavasi (1995; 2002; 2012), Bondioli (2004; 2003; 2013), Sordi (2009; 2012), Richardson (1999), Bardin (2011). As leituras, além de oferecerem os elementos para a construção do arcabouço teórico, orientaram a elaboração do roteiro de entrevista semiestruturada para a coleta de dados com os familiares que participaram ou não da AIP, funcionários, professores, monitores e equipe gestora do CEI campo de pesquisa. Foram selecionadas para entrevistas 10% das famílias (17 entrevistas, o critério para a seleção dos familiares foi a condição de que fossem ligados às crianças que estão no período parcial e que passaram pelo período integral, ou que tivessem participado da CPA da unidade). Para conhecer melhor a opinião desse segmento, enviamos questionários a todas as famílias, procurando saber o que pensam sobre o que é participação, sobre a AIP e sobre participar dos momentos do CEI. De 170 questionários esperados, 105 deles retornaram. Realizamos também 19 entrevistas com profissionais (equipe gestora, professores, monitores/agentes de Educação Infantil e funcionário do CEI). Podemos concluir, a partir dos dados coletados, que existe uma distância entre as formas de participação que a instituição escolar propõe e o que realmente a família pode cumprir; pelas entrevistas, também constatamos que as famílias foram chamadas a participar depois que os profissionais decidiram o dia, horário e assuntos a serem trabalhados nas reuniões, o que pode ter reflexo na ausência desse segmento. Cabe ressaltar que os profissionais relatam muitos esforços para atrair os familiares, mas muitas vezes ficam engessados pelas regras e possibilidades do sistema e, nesse sentido, a instituição de uma política de AIP para a Educação Infantil da rede municipal de Campinas é apontada como uma necessidade para garantir tempo/espaço de participação a todos os segmentos. Este estudo está longe de esgotar a questão da participação das famílias na AIP na Educação Infantil, porém nos oferece importantes elementos para endossar essa discussão, que merece ser aprofundada em estudos futuros.

## **EDUCAÇÃO INFANTIL: AVALIAÇÃO ESCOLAR ANTECIPADA?**

A Educação Infantil se caracteriza como a primeira etapa da Educação Básica e destina-se à criança de zero a seis anos de idade. Ela não é obrigatória, é um direito da criança, em dever do Estado e dessa maneira, uma opção da família. Seu papel é cuidar e educar a criança desde pequena, complementando os cuidados e a educação realizados pela família (Política Nacional de Educação Infantil, 1994). Apesar disso, vários estudos vêm apontando a existência de um número significativo de crianças com mais de 6 anos, ou seja, fora da idade pré-escolas, frequentando salas de pré-escolas ao invés de estarem cursando o Ensino Fundamental. Esse dado revela que há mecanismos de avaliação presentes na Educação Infantil, selecionando as crianças. A partir desse fato, esta pesquisa tem o objetivo de verificar como ocorre a avaliação nesse momento de educação, ou seja, compreender quais os instrumentos utilizados pelos professores para avaliar crianças pequenas. Para isso, levantamos algumas questões: Como se dá a avaliação na pré-escolas? Quais são os instrumentos de avaliação que estão sendo usados para avaliar crianças nesse momento da 136 educação? Com que propósito os mesmos são utilizados? O que é levado em consideração na avaliação dessas crianças? Existe repetência na pré-escola? Será que a pré-escolas está antecipando os procedimentos formais e informais de avaliação escolar, que ocorrem no Ensino Fundamental? Para alcançarmos este objetivo, acompanhamos e registramos durante todo o ano de 1999 o trabalho pedagógico que era realizado em uma sala de pré, de uma Escola Municipal de Educação Infantil) da Rede pública Municipal de Campinas. A escolha em destacar esse momento da educação das crianças se justifica porque nos parece que o pré, por ser a última etapa da Educação Infantil, acaba sofrendo pressões por parte da sociedade em geral e acaba incorporando o modelo de trabalho do Ensino Fundamental. Isso pode trazer todos os males e as consequências desse nível escolar, inclusive a avaliação escolar, para a educação das crianças pequenas. A partir dessa investigação, verificamos que a avaliação escolar estava presente e era usada como um instrumento disciplinador e de controle em relação ao comportamento, as atitudes e posturas das crianças.

## **AVALIAÇÃO E DIÁLOGO: PERCURSO E PRÁTICA NA ESCOLA INFANTIL**

Este trabalho trata das relações entre avaliação e diálogo, analisando o papel da avaliação na prática pedagógica de uma escola infantil. O diálogo, discutido na perspectiva de Paulo Freire, palavra-ação que gera transformações nos sujeitos e no cotidiano escolar, é a categoria que orienta esta análise. Localizou-se a questão fazendo uma revisão das concepções de avaliação, de Educação Infantil e avaliação na Educação Infantil. Tomou-se como campo de investigação o Núcleo Educacional Infantil (NEI-UFRN). Foram utilizadas as falas da equipe pedagógica (entrevista) e os registros (documentos e fotos) da escola. Resgatou-se a construção do processo avaliativo ao longo da história da escola, apontando os caminhos, as rupturas e as interações entre os interlocutores do diálogo pedagógico. Identificou-se como interlocutores os alunos, professores, gestores, pais e toda a comunidade escolar. As rotinas pedagógicas, que propiciam a construção do processo de avaliação, foram descritas em quatro momentos: Conhecimento do contexto do aluno, Planejamento da ação pedagógica, Prática e intervenções do professor e Intercomunicação. Estes momentos foram caracterizados pelos instrumentos envolvidos e pelas dinâmicas estabelecidas em cada um. Esta reflexão possibilita (re) pensar a articulação entre os projetos pedagógicos e os processos de avaliação em outras escolas infantis.

## **A LINGUAGEM DOS RELATÓRIOS: UMA PROPOSTA DE AVALIAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL.**

Este estudo tem por objetivo analisar dois tipos de relatórios de avaliação, utilizados em Educação Infantil, visando compreender de que forma a linguagem que os organiza contribui para o processo de ensino-aprendizagem. Discutindo o contexto de produção dos relatórios, assim como alguns dos sentidos e significados de avaliação construídos, este trabalho busca contribuir para uma maior compreensão acerca da atividade de avaliar crianças, bem como da organização de registros e observações de aulas, que se materializam na e pela linguagem dos relatórios. Teoricamente, o trabalho está apoiado na Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural, oriunda dos estudos de Vygotsky (1930; 1934), também por seu colaborador Leontiev (1904; 1979), e ampliada pelos estudos realizados por Engeström (1999; 2001). Com base nesses pressupostos, buscase entender o processo de ensino-aprendizagem dentro da concepção de mediação e também de compreensão dialógica da linguagem (Bakhtin/ Volochinov, 1929), observando a avaliação como uma atividade inerente a esse processo. Outro ponto teórico abordado relaciona-se aos sentidos e significados de avaliação, uma vez que esses conceitos são fundamentais para compreender o avaliar dentro do processo de ensino-aprendizagem. Participaram da pesquisa, que se realizou como pesquisa-ação, a professora-pesquisadora e seus alunos, compondo-se, os dados focais, de dois tipos de relatórios de avaliação, utilizados em uma Escola Municipal de Educação Infantil de São Paulo. Os resultados demonstram que os instrumentos usados para avaliar crianças estão entrelaçados às concepções de ensino-aprendizagem do educador e da escola. Ao se adotar uma postura profissional crítica frente à prática pedagógica, não se pode, pois, deixar de avaliar a avaliação. Entendendo a Educação Infantil como um processo que ultrapassa os muros da escola, este estudo mostra que, por meio da linguagem, os relatórios de avaliação podem incluir não só a criança e o professor, pela descrição e argumentação sobre o processo de ensino-aprendizagem, mas também, os familiares das crianças, no entendimento da linguagem materializada no relatório.

## **AVALIAÇÃO EM EDUCAÇÃO INFANTIL: CONCEPÇÕES DE PROFESSORAS SOBRE O PAPEL DO PORTFÓLIO**

Este trabalho teve como objetivo investigar a compreensão de professoras acerca do papel do portfólio no processo de avaliação das crianças que frequentam as classes de Educação Infantil. Para tal, utilizou-se como perspectiva teórico-metodológica a abordagem sócio histórica, com ênfase nos processos mediadores, tendo relacionado o mesmo ao paradigma indiciário com base em Ginzburg (1989). Os sujeitos foram quatro professoras que atuam com crianças na faixa etária de 3 a 6 anos de idade. O contexto da pesquisa foi uma escola particular localizada na cidade de Juiz de Fora. Utilizou-se para a coleta de dados a entrevista semiestruturada com as professoras e a observação na sala de atividades de situações que envolviam a avaliação e o uso dos portfólios. A análise e interpretação dos dados foram realizadas através das pistas e dos indícios encontrados. Considerou-se que o portfólio envolve a participação da criança, da família e do professor e contribui para a avaliação da aprendizagem, desde que esteja embasado na avaliação formativa e mediadora. Tal instrumento de registro relaciona-se com as concepções do professor sobre avaliação, aprendizagem, criança e infância, concepções que interferem na construção do portfólio e nas ações docentes com a educação das crianças.

## **A AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL E SUA RELAÇÃO COM OS PROCESSOS DE APRENDIZAGEM**

Esta dissertação de mestrado teve por objetivo investigar, explicitar e analisar os sentidos de avaliação presentes nas concepções de professoras e alunos da Educação Infantil e suas repercussões no processo de aprendizagem, visando a construção de conhecimentos que permitissem repensar a prática educativa. Esta discussão teve como suporte teórico as definições conceituais de Vygotsky quanto a fatores como os processos de interação e mediação, desenvolvimento/aprendizagem e sobre a relação sentido/significado, além de autores como Jussara Hoffmann, Esteban e Luckesi com suas discussões sobre a avaliação. Os instrumentos utilizados foram: documentos da escola que falavam sobre avaliação, diário de campo, entrevista semiestruturada e atividade-brincadeira com os alunos e desenhos. A análise das falas das professoras foi realizada através da Análise de Conteúdo, a partir da qual foram estabelecidas categorias e subcategorias de análise. O cruzamento dos dados das análises realizadas, das observações e da atividade com os alunos apontaram que o contexto é de extrema importância na constituição de sentidos tanto nos professores como nos alunos. Além disso, percebeu-se que os sentidos são vários, vão sendo constituídos e estão sendo constituídos através das vivências tanto de professores como alunos e que a instituição escola tem um papel primordial na construção desses sentidos que são múltiplos, dissonantes, diferenciados e estão em constante diálogo. Os sentidos atribuídos à avaliação terão repercussão direta no processo de aprendizagem, pois a avaliação é vista muito mais como um produto do que um processo, o que enfraquece seu elo com a aprendizagem.

## **AVALIAÇÃO DO DESENVOLVIMENTO PESSOAL E SOCIAL DOS 0 AOS 3 ANOS**

Nesta investigação pretendemos estudar a avaliação do desenvolvimento pessoal e social de crianças dos 0 aos 3 anos em creche a partir de grelhas de observação que construímos com base em Bluma et al. (1994), Rigolet (2000), Gleitman et al. (2003), Doan-Sampon et al. (1999) e Cró (1994), que validámos na fase inicial do trabalho com educadoras de infância que trabalham em creche. Procuramos, também, contribuir para a clarificação da relevância de uma proposta pedagógica (currículo) para a creche atendendo, portanto, à qualidade desse contexto e às suas funções: guarda e educativa. Assim, a adequação e regulação da prática pedagógica a cada criança e ao grupo passa, não só, pelo cumprimento de um currículo adaptado aos interesses e necessidades de cada criança, mas também, pelo acompanhamento regular individualizado das mesmas. As grelhas de observação/avaliação, um dos vários instrumentos de avaliação, possibilitam ao educador de infância realizar um acompanhamento mais próximo, registar a informação recolhida, organizá-la e, dessa forma, adequar o processo educativo. A importância da avaliação é destacada por diversos autores de entre os quais Brazelton e Chamar (1989) que constatam que quanto mais pequena é a criança mais necessidade tem de avaliações ininterruptas.

## **A LINGUAGEM LÚDICA NO REGISTRO AVALIATIVO DO EDUCADOR DE INFÂNCIA**

Este trabalho visa a compreender sobre como avaliar a criança no momento em que aprende brincando. A proposta é discutir a infância, a criança, a educação infantil e a melhor forma de proceder ao registro de seus avanços, pautando-se em um olhar teórico, que considere a criança como um ser em sua totalidade. O referencial teórico que sustenta esta pesquisa de abordagem qualitativa põe em relevo os autores Freinet (1979), Hoffmann (2000), Merleau-Ponty (1994), Ricouer (1976), Huizinga (1980), Bicudo (1999), Rojas (1998;2004), que primam por evidenciar a linguagem lúdica como elemento importante na elaboração do processo avaliativo. A fenomenologia faz o processo teórico, analisada em discursos de seis sujeitos, professores de Educação Infantil da rede pública e privada de ensino, em Campo Grande/MS. Tais depoimentos serviram para as análises ideográfica e nomotética, afunilando-se nas seguintes categorias abertas: o brincar desencadeia aprendizagem e a observação como forma de registro avaliativo na Educação de Infância, fortalecendo o pensar que se posiciona dentro de uma prática avaliativa. Privilegiar a linguagem lúdica infantil demanda um fazer diferenciado, comprometido e consciente que envida a renovação do trabalho pedagógico do educador de infância. Assim, o fundamento da avaliação que considera a ludicidade requer mudanças de estratégias por parte dos educadores, tornando-os cada vez mais disponíveis perante a criança, refletindo e agindo constantemente sobre a ampliação de seu repertório docente na construção do ser, vivendo plenamente a condição humana.

## **O ACOMPANHAMENTO DA APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA QUESTÃO DE AVALIAÇÃO?**

Esta dissertação apresenta os resultados da pesquisa sobre o processo de construção da avaliação da aprendizagem de crianças de 4 a 16 meses de idade de um Centro de Educação Infantil da Rede Pública de Ensino do Município de Itajaí e suas relações na aprendizagem das crianças, e analisa a importância da ação do professor da Educação Infantil neste processo. A metodologia utilizada nesta investigação foi a pesquisa-ação, constituída de três momentos: exploração, interação, intervenção. A pesquisa foi desenvolvida pelo período de três meses e seus resultados indicam a importância da organização do espaço e tempo, o planejamento das atividades, os registros das manifestações das crianças, as relações mediadas pelos professores como aspectos importantes para o processo de avaliação da aprendizagem no sentido de contribuir para a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças e para o aprimoramento da prática docente. Este estudo fez parte das discussões dos grupos de pesquisa “Contextos Educativos e Práticas Docentes” e “Políticas Públicas de Currículo e Avaliação” dentro da linha de pesquisa “Políticas para a Educação Básica e Superior”.

## **A CONSTRUÇÃO DE PRÁTICAS DE REGISTRO E DOCUMENTAÇÃO NO COTIDIANO DO TRABALHO PEDAGÓGICO DA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Trata-se de uma pesquisa de doutorado que tem por objeto o registro de práticas e a documentação como elemento da cultura pedagógica no contexto da Educação Infantil e visa a responder à seguinte questão: De que maneira o registro de práticas e a documentação vêm sendo construídos no cotidiano do trabalho pedagógico para a Educação Infantil, e qual a relação entre documentação pedagógica e a construção de uma pedagogia para a infância no contexto de um projeto político-pedagógico em ação? Tem como objetivo geral analisar as possibilidades relacionadas à inserção de práticas de registro e documentação na Educação Infantil enquanto elemento constitutivo do projeto político-pedagógico em ação, e como objetivos específicos a) identificar e analisar experiências de registro e documentação como parte da cultura organizacional de instituições de Educação Infantil; b) compreender as possibilidades decorrentes do registro como cultura organizacional e como cultura pedagógica para a Educação Infantil; c) refletir sobre o processo de construção de uma "cultura do registro" no contexto da Educação Infantil; d) indicar elementos a serem considerados por políticas públicas para a Educação Infantil. Como procedimento metodológico, foi realizado estudo de caso coletivo (STAKE, 1994, 1999), ou estudo de casos múltiplos (YIN, 2005), no qual foram investigadas quatro pré-escolas municipais (três em São Paulo e uma em Bolonha) que desenvolvem práticas de registro e documentação como elemento de seu projeto coletivo. A investigação pautou-se na concepção de criança como pessoa, sujeito de direitos e produtora de cultura, e de infância como categoria social (QVORTRUP, 1993; SARMENTO, 2007; CORSARO, 2002). No campo da Educação Infantil, partimos do reconhecimento da função social de creches e pré-escolas, concretizado em um projeto político-pedagógico apto a conferir identidade a essa etapa educacional e pautado na promoção de múltiplas experiências de aprendizagem e desenvolvimento, considerando as especificidades da criança pequena (KRAMER, 1986, 1997). Partimos, ainda, do conceito de documentação pedagógica como atividade de recuperação, escuta e reelaboração da experiência por meio da narração de um percurso e da explicitação de pressupostos das escolhas realizadas (PASQUALE, 2002; OLIVEIRA-FORMOSINHO, AZEVEDO, 2002; BENZONI, 2001, entre outros), atividade que se relaciona ao planejamento, à avaliação e à reconstrução do projeto político pedagógico. Como resultados, apontamos para a historicidade das práticas de registro e documentação construídas pelos diferentes coletivos institucionais em sua interação com os desafios concretamente vivenciados pelos sujeitos; a documentação pedagógica, portanto, relaciona-se ao projeto político-pedagógico institucional, e configura-se em diferentes modalidades, não se podendo falar em um único modo de fazer, por se tratar de uma postura ou concepção. O registro e a documentação pedagógica possibilitam a construção de memória e autoria, a reflexão sobre as práticas, a visibilidade do trabalho pedagógico, a comunicação e a aproximação às famílias, o que pode ser potencializado quando a atividade é assumida pelos coletivos institucionais. Em última instância, há que considerar o registro e a documentação 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.

## TERMO DE RESPONSABILIDADE E COMPROMISSO PARA USO, GUARDA E DIVULGAÇÃO DE DADOS E ARQUIVOS DE PESQUISA

**Título do Projeto:** Avaliação: Concepções teóricas e práticas no cotidiano da Educação Infantil.

**Nome completo do solicitante/pesquisador responsável ou participante:**

Vanessa Maria Redígolo Castilho

RG: 28217628-7 CPF: 281755208-33

Endereço: Rua Visconde do Rio Branco 601

Bairro: Vila Barros Cidade: Dracena

CEP: 17900-000 Estado de São Paulo

O solicitante/pesquisador responsável ou participante, retro qualificado, se declara ciente e de acordo:

a) de todos os termos do presente instrumento, assumindo toda e qualquer responsabilidade por quaisquer condutas, ações ou omissões que importem na inobservação do presente e consequente violação de quaisquer das cláusulas abaixo descritas bem como por outras normas previstas em lei, aqui não especificadas, respondendo de forma ilimitada, irretroatável, irrevogável e absoluta perante a fornecedora dos dados e arquivos em eventuais ações regressivas, bem como perante terceiros eventualmente prejudicados por sua não observação.

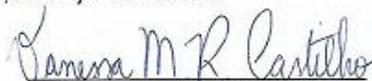
b) de que os dados e arquivos a ele fornecidos deverão ser usados, guardados e preservados em sigilo e que eventual divulgação dos dados deverá ser feita em estrita observação aos princípios éticos de pesquisa, resguardando-se ainda aos termos da Constituição Federal de 1988, especialmente no tocante ao direito a intimidade e a privacidade dos consultados, sejam eles pacientes ou não.

c) de que as informações constantes nos dados ou arquivos a ele disponibilizados deverão ser utilizados apenas e tão somente para a execução e pesquisa do projeto acima descrito, sendo vedado o uso em outro projeto, seja a que título for, salvo expressa autorização em contrário do responsável devidamente habilitado do setor.

d) de que eventuais informações a serem divulgadas, serão única e exclusivamente para fins de pesquisa científica, sendo vedado uso das informações para publicação em quaisquer meios de comunicação de massa que não guardem compromisso ou relação científica, tais como televisão, jornais, periódicos e revistas, entre outros aqui não especificados.

e) sem prejuízo dos termos da presente, que deverão ser respeitadas as normas da Resolução 466/12 e suas complementares na execução do projeto em epígrafe.

Presidente Prudente, 28 de julho de 2015.

  
Vanessa Maria Redígolo Castilho